

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN FILOSOFÍA - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
LETRAS-INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS - UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

INVESTIGACIÓN PARA
OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA

PAIDEIA Y EXPRESIÓN

Sustenta:
Arturo Aguirre Moreno

COMITÉ TUTORAL

Directora de tesis:
Dra. Lizbeth Sagols Sales

Revisores:
Dr. Alberto Constante López
Mtro. Josu Landa Goyogana

Sínodo:
Dra. Leticia Flores Farfán
Dra. Paulina Rivero Weber

2009





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

PAIDEIA Y EXPRESIÓN

Índice

Introducción **7**

I. El ser de la expresión. La posibilidad de las formas en la forma de ser humana **25**

II. El surgimiento de la paideia.

El horizonte griego y la intuición que el ser del hombre se *incrementa* **44**

La temporalidad y la transformación **56**

III. El afán de ser más y la acción educativa **64**

La imposibilidad de definir al ser del hombre y lo otro uniforme **79**

*El despliegue de las formas de ser
y la herencia como cultivo de la vitalidad* **84**

IV. Las posibilidades y el ejercicio de la libertad
Mantenimiento de la forma **88**

Las formas de la acción **101**

V. Función del ideal educativo
y la maleabilidad del hombre **109**

Homo educandum.
La acción educativa y los límites de su transformación **121**

VI. La realización en lo mejor de sí **128**

Transformación y las formas de la comunidad **138**

*Cultura y dinámica: la energía vital. Sospecha de una
nueva situación: el anuncio de la nueva barbarie* **143**

VII. Barbarie y paideia.

La metamorfosis de nuestros días **168**

La barbarie interior y la desmundanización de la vida **181**

*El porvenir de la transformación educativa del hombre.
La agonía de la paideia* **192**

Lo irrenunciable de la paideia frente a la nueva barbarie **200**

Conclusiones **206**

Bibliografía **211**

*A Alicia Rodríguez de Nicol,
con vasto aprecio.*

Profunda gratitud con la Dra. Lizbeth Sagols, el Dr. Alberto Constante y el Mtro. Josu Landa, por cuatro años de paciencia, dedicación y orientación firme, pero comprensiva, que posibilitaron la continuidad y el desarrollo de esta investigación de doctorado. A la Dra. Leticia Flores Farfán y a la Dra. Paulina Rivero Weber, por su revisión final y sus consideraciones temáticas. A Doña Alicia R. de Nicol, por el total apoyo y la apertura de las puertas del despacho Nicol, el archivo y los espacios de amistad para recordar, siempre en grata compañía, a Eduardo Nicol; reconocimiento a ella por todo el esfuerzo que realiza para la difusión y estudio de la obra de Nicol. Al Mtro. Arturo Romero, colega de otoños incansables. A la Mtra. Ana María Valle, a la Lic. Fabiola Moreno y al Mtro. Eduardo Villegas, por su apoyo que todo lo puede. A Antolín Sánchez Cuervo, la otra orilla, amigo y colega del Consejo Superior de Investigaciones de Madrid (CSIC)-CCH-Filosofía, por ser anfitrión y parte angular de esta memoria iberoamericana del Exilio republicano de 1939. Al Seminario Internacional de Jóvenes Investigadores-CSIC y al CSIC-Madrid, en la persona de Concha Roldán, por su acogida. A la Asociación de Hispanismo Filosófico, en la persona de su presidente el Dr. José Luis Mora, por su reciprocidad tan generosa. A la Dra. María Lida Mollo y al Dr. Stefano Santasilia, tierra adentro, por su interlocución y su asombrosa manera de ser siempre presentes; por lo que vendrá.

Oí una vez una historia a la que me atengo como prueba, y es ésta: Leoncio, hijo de Aglayón, subía del Pireo por la parte exterior del muro del norte cuando advirtió unos cadáveres que estaban echados por tierra al lado del verdugo. Comenzó entonces a sentir deseos de verlos, pero al mismo tiempo le repugnaba y se retraía; y así estuvo luchando y cubriéndose el rostro hasta que, vencido de su apetencia, abrió enteramente los ojos y, corriendo hacia los muertos, dijo: "Ahí los tenéis, malditos, saciaos del hermoso espectáculo".

Platón, *República*.

Este trabajo de *Paideia y expresión* concentra y dirige un conjunto de indagaciones teóricas hacia uno de los fenómenos humanos filosóficamente más asombrosos, a la par que considerablemente atendido en el desarrollo de la historia del pensamiento en Occidente. Nos referimos al complejo acontecimiento de la transformación cultural de la individualidad realizada por la acción educativa.

El problema que ha representado el dar razón de tal fenómeno se confirma en el esfuerzo persistente que inicia desde las primeras observaciones que la filosofía presocrática elaboró al respecto. Como veremos, para comprender el cambio y esta alteración peculiar del ser del hombre por la educación, la audacia del pensador griego ideó, introdujo y asignó conceptos, a la par que modos de proceder reflexivos, cuando hizo frente al casi enigmático evento de la metamorfosis humana.

Atendiendo a estos antecedentes, la presente investigación sostiene, en primer lugar, que dichas intuiciones y elaboraciones teóricas del pensamiento griego no representan un vano dato anecdótico para la filosofía de la educación de nuestros días, sino que delinean las vías obligadas del análisis en torno a la educación; pues en aquellos antecedentes se consolidó el carácter, no sólo inicial temporalmente hablando, sino temáticamente fundamental en la vinculación del cambio y el fomento del cambio por la educación. Es en tal sentido, que nuestra investigación ha partido, y en su término ha confirmado, que la acción educativa y sus alcances adquieren sus debidas dimensiones cuando comenzamos por reconocer que la filosofía helénica logró advertir

y tramar, por vez primera, la idea de que la educación no es un proceso consumado en el quehacer espontáneo de transmisión de habilidades necesarias para sobrevivir (efectuado por las generaciones adultas a las jóvenes); sino que es posible, además, ver en la educación un permanente proceso de formación de la individualidad hacia los más altos ideales y concepciones de realización que los sujetos en comunidad pueden adquirir de sí mismos.

A este tipo de formación y adquisición, a esta energía o fuerza que promueve la renovación autoconsciente y crítica en el desarrollo de la vida, y que el hombre ejerce sobre sí mismo, sólo pudo llegar el griego cuando reconoció en la condición humana las notas ontológicas y las posibilidades existenciales de un ser susceptible y facultado de tal maleabilidad o plasticidad, como ningún otro viviente, para ser conformado por los procesos deliberados y fomentados por la educación, más allá de necesidades y beneficios pragmáticos. A este reconocimiento y acierto teórico que añadió la teorización filosófica desde los siglos VI y V a.n.e., en relación con el fenómeno vital de la metamorfosis cultural, se le denominó con el término al uso en griego: "paideia".

La conceptualización y reparo que llevó a cabo la meditación filosófica sobre el ser del hombre, así como sobre los contenidos y procesos de alteración que introdujo la paideia en la vida, modificaron significativamente la concepción que de manera histórica puede seguirse desde la educación que la poesía homérica y la instrucción de oficios y gremios ofrecía en aquellos siglos. Los alcances de esa conceptualización y las características ontológicas que de ellas emergen en su teorización son bases de meditación en estas líneas. Así, admitimos que la teorización de la paideia desarrollada por la filosofía representó para el hombre occidental la introducción inaugural, en su

horizonte vital, de una consciencia de sí: la individualidad y su conformación críticamente libre por la interrogación del sentido y su estructura en constante dinamismo, al ser un proceso orientado por la racionalidad hacia los fines que el hombre genera para ser mejor en su existencia.

El estudio histórico de esta autoconsciencia que propició la filosofía helénica es el referente cardinal con el cual partimos y en el cual mantenemos la aproximación crítica que aquí se presenta. No ha sido nuestra intención reseguir los pasos de un estudio histórico de la educación, sino atenernos a aquellos elementos reflexivos que explicitan a la acción educativa —siempre dentro del marco de comprensión que sugiere la dimensión óptica del hombre como una estructura de disposiciones creadas libremente por los individuos para existir de una manera más favorable. En suma, atendemos a la realización cultural de las acciones educativas en la individualidad como una forma de ser creada.

Se trata, finalmente, de contrastar y dirigir nuestra reflexión hacia la actualización de los fundamentos de la educación en Occidente en relación con nuestros días. Éstos, tan complejos y llenos de incertidumbre en los que nuestras acciones se desdibujan por la desorientación y la fugacidad de nuestros afanes. Estos días, ante los cuales el reconocimiento y la reconsideración de la paideia griega no puede sino suponer la aspiración por entender nuestras propias situaciones vitales; que por muy distintas que sean a aquellas que vieron emerger a la paideia en el contexto griego, guardan una substancial articulación a través de la historia cultural a la que pertenecemos; dado que sigue siendo el hombre mismo en su ser y sus modos de existir el que se transforma, y busca dar una ordenación consciente a sus formas de ser en el mundo.

En esta articulación que nos arraiga a la actualización teórica de la paideia griega es que nuestra investigación se ha esforzado por redimensionar para el presente aquellos primeros asombros, aquellos inaugurales desconciertos y dudas filosóficos frente al cambio, la temporalidad, el afán por ser más, la contingencia y la repercusión existencial que tiene la cultura y los procesos educativos en el ser que somos. Repercusión que es preciso tematizar ahora que resulta innegable que nuestro tiempo se caracteriza por convulsas alteraciones sociales y conmociones existenciales en el hombre y en las identidades culturales. El estudio de estos hechos ha sido objeto de interés para disciplinas como la antropología cultural, la sociología, la pedagogía y las ciencias de la educación en su conjunto. Ellas han brindado desarrollos y propuestas en las últimas décadas y en las más diversas latitudes que parecen acotar, por la claridad de sus datos y recursos metodológicos (que van desde la etnografía hasta la fenomenología y hermenéutica culturales, así como a la transversalidad), el compendio y resolución de las causas que señalan la actual ruptura de instituciones, la alteración de los procesos educacionales, el análisis crítico y normativo hacia los medios de comunicación y las transformaciones sociales, entre otras tantas circunstancias que examinan.

Gracias a esto, hemos llegado a entender más adecuadamente los efectos que para la vida conlleva la desarticulación entre los elementos culturales y los procesos educacionales cuando la individualidad y las dinámicas sociales parecen transitar en direcciones contrarias. Provistos con los más diversos dispositivos de interpretación teórica es claro para los estudios cultural-educativos el grado de deterioro y malogro

que nuestra ordenación vital, con sus disposiciones singulares y compartidas, en su conjunto presenta.

En consecuencia, se ha venido a exigir que la educación, con sus instituciones y los actores sociales encargados de generarla, ofrezcan las soluciones ante los problemas más urgentes que con la violencia y la adversidad de hoy día manifiestan los individuos en su comportamiento.

Esta relación entre la exigencia social y el ofrecimiento teórico de las ciencias de la educación ha generado una extraña inercia en muchos de los análisis en torno al fenómeno educativo; debido a que la relación ha forjado, en su generalidad, una perspectiva programática, procedimental, prescriptiva y normativa sobre lo que *debe ser* el proceso educativo y cómo es que éste *debe* desarrollarse. Por tanto, ha llegado a ser comúnmente aceptada la idea de que los procesos educacionales encuentran su fundamento en enunciados y juicios valorativos sobre la dirección hacia la cual se ha de actuar, disponer de recursos y consumir la educación, así como la cultura en los comportamientos de los individuos insertos en dinámicas sociales, políticas o religiosas.

Este *enfoque prescriptivo*, frecuentemente manifiesto como una normativa pedagógica, se sustenta, por lo demás, en una concepción de lo moral que está determinada por marcos específicos del horizonte vital de una comunidad. La formación y los recursos culturales, así como los procesos educativos impulsados para la consecución de dicho horizonte, se consideran adecuados, en este sentido, bajo el marco de una cierta convivencia para la que se creen necesarias normas pedagógicas. Pues, en verdad, hemos llegado a un punto en el que

el problema al que se enfrentan hoy los filósofos y los pedagogos, cuando todo el mundo reclama una reforma de la educación, no es el concebir una idea del hombre y establecer en ella unos métodos adecuados para su formación. No se trata ya de decidir, con libertad de pensamiento, qué orientaciones pedagógicas son preferibles, ni de debatir si la formación básica debe preferir las ciencias naturales, o las humanidades, o las ciencias humanas, o un sistema armonioso de todas ellas. Es verdad consabida, y por esto callada, que toda pedagogía se funda, como condición de posibilidad en la disposición que tiene el hombre a ser moldeado por ella.¹

El tema que es apropiado abordar desde la filosofía es esa disposición humana y el sistema de disposiciones o modos ónticos de ser que busca formar y mantener la acción educativa. Así, para los fines teóricos que aquí se persiguen, delimitamos nuestro análisis del fenómeno educativo a los marcos existenciales: por lo que nos vemos obligados a *suspender* los enfoques prescriptivos y sus respuestas a las necesidades sociales, políticas, religiosas, morales y de toda índole que exigen al teórico de la educación de nuestros días.

Nosotros sostendremos, a partir de las nociones de la paideia, que la educación es: aquel entramado de acciones con las que los hombres intentan mejorar y fomentan esa mejoría en algún aspecto y de forma duradera en la estructura de la individualidad al promover sus disposiciones, es decir, en sus modos de ser en el mundo individuales y comunes, o bien, la conservación de componentes enjuiciados como valiosos, así como impedir la aparición de disposiciones que se consideren perniciosas. De tal manera, advertimos que la mejoría cultural de la educación se integra a las disposiciones de los individuos, a su manera de comprender, interpretar, sentir y concebir su radio de acción vital. En suma, se trata de la conformación y transformación deliberada de la individualidad. Todo lo cual tiene que ver con el cambio que opera en

¹ Eduardo Nicol, *El porvenir de la filosofía*, México, FCE, 1972, "Filosofía y pedagogía", p. 323.

factores y elementos del sistema de la acción humana, promovida intencionalmente, fomentada racionalmente con finalidades intrínsecas, y sustentada en un consenso vital compartido que hunde sus raíces en la historia de la comunidad.

Consideramos que una categorización tal de la acción educativa es posible sustentarla si se advierte que el problema es la disposición fundamental (“afán de ser más”) del hombre a su transformación, la idea del hombre como factor estructural y sus ideales regulativos de los que parte la acción, y la formación intencional y fomentada. Factores teóricos para los que las ciencias de la educación actuales —y la pedagogía misma— están incapacitadas para dar razón de ellos cuando su labor práctica y su aportación se restringen a dinamizar las concepciones prescriptivas propuestas por la comunidad.

Bajo estos lineamientos, nos acercamos a la teoría sobre la educación con un *enfoque explicativo*. Asignamos el estudio de la educación desde una dimensión mínima, pero a la vez fundamental, en virtud de que sólo traza —porque sólo esto se propone— las notas constitutivas con las cuales es posible reconocer y establecer que el proceso educativo no está dado socialmente ni es regido por inercias históricas o mecanismos ingénitos al ser del hombre.

Entendemos que ningún significado o acción educativa ha de incluir algún proceso que no pueda ser alterado por el esfuerzo humano o que pueda verificarse sin ninguna parte de dicho esfuerzo. Antes bien, la transformación cultural se trata aquí como un *acontecimiento* existencial, una acción deliberada y promovida, que no se mantiene circunscrita a la dinámica de determinados marcos axiológicos ni a

determinaciones normativas de la acción vigentes y propios de una señalada comunidad en sus dinámicas socioculturales o necesidades económicas.

Atenidos a esta dimensión mínima de explicación, nuestras indagaciones han suspendido, a su vez, una *interpretación amplia*, pero poco conveniente, como la que en el siglo xx se ha ensayado, y con la que se perfiló una extensión tal de la formación del hombre que acarreó consigo más sombras que claridades. Nos referimos a aquella interpretación que considera por “educación” todo lo que *ayuda* al hombre a disponer sin impedimento de las capacidades que *alberga* (llámense facultades o competencias) y que hacen de él lo que es. Para lo cual se muestra preciso admitir, según esto, que conjuntamente con la obra e influencia de los otros hombres hay también educación de la *naturaleza* y educación de las circunstancias en las que los individuos están insertos.

Esta consideración se ha extendido hasta el punto de que hoy es habitual en los manuales de filosofía de la educación y pedagogía sobre la “educación cósmica” o “ambiental”, “educación informal” y “educación no-formal”, y que llevado a sus extremos daría pauta para afirmar que el hombre se ve educado por todas las relaciones que entabla en su vida.²

El problema principal viene de esas diferenciaciones que arrojan poca claridad sobre el problema de la educación: se trata de la caracterización por *niveles* o funciones de la educación en formal, informal y no-formal. Éstas pueden ser descritas brevemente así:

- i) *Educación formal*. Con ella se señala aquel ámbito de la educación que tiene carácter intencional, planificado y reglado. Se trata aquí de toda la oferta

² Cf., Octavi Fullat, *Valores y narrativa: axiología educativa en Occidente*, Barcelona, UB, 2005.

educativa conocida como escolarización obligatoria, desde los primeros años de educación infantil hasta el final de la educación secundaria. Se transmite en instituciones reconocidas, sobre todo la escuela en sus múltiples variantes, y que responde a un currículum establecido, normalmente controlado por el Estado u otras instituciones. Tiene diferentes grados de obligatoriedad, según el sistema educativo de cada país o comunidad.

- ii) ii) *Educación informal*. Se trata de una acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales. No ocupa un ámbito curricular dentro de las instituciones educativas y por lo general no es susceptible de ser planificada. Se trata de una acción educativa no organizada, individual, provocada a menudo por la interacción con el entorno en ámbitos como la vida familiar, el trabajo y la información recibida por los medios de comunicación. Por ejemplo, la educación que se recibe en lugares de vivencia y de relaciones sociales (familia, amigos, etcétera) no está organizada; de modo que el individuo es parte activa tanto de su educación como de la de los demás.
- iii) iii) *Educación no-formal*. Es la que se da en aquellos contextos en los que, existiendo una intencionalidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, éstas ocurren fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria. Cursos de formación de adultos, la enseñanza de actividades de ocio o deporte, son ejemplos de educación no-formal. La diferenciación entre educación formal y no-formal es, sin lugar a dudas, compleja. De hecho, la educación no-formal tiene un sentido muy amplio, dado que se designa educación no-formal a todas aquellas intervenciones educativas y de

aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto extraescolar. Con ello, se incluye la educación de adultos, la educación vocacional, la educación de las habilidades para la juventud, la educación básica para los niños que no asisten a la escuela y la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida. Una de las características de la educación no-formal es que no se limita a lugares o tiempos de programación específicos, como en la educación formal. Se piensa y promueve actualmente que la educación no-formal tiene un potencial enorme en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar una enseñanza centrada en el educando y hecha a su medida.³

Con estas distinciones se incurre en una imprecisión en la cual se afirma que los agentes educadores son entidades sumamente abstractas como la sociedad, el Estado, la cultura, la historia o el mundo. De tal manera, estamos ante el problema de que esta caracterización amplia y fragmentada de la educación deja a las acciones, así como las influencias, en una azarosa relación de adquisición y aprendizaje de los educandos. Si el hecho de adquirir experiencias por el influjo de nuestras relaciones y el proceso educativo se toman como equivalentes, se colige que hemos de llamar *educación* a

³ Sobre estas distinciones en educación, c. ca., H. S. Broudy, *Filosofía de la educación*, México, Limusa, 1984, p. 16 *et seq.* Resulta extraño que un organismo como la UNESCO se ciña a una diferenciación tal, que sin lugar a dudas —según sus términos— “es muy compleja”, pero se mantenga y que se agencien acciones de *asistencia* bajo la idea de una educación no-formal. [Vid., D. Shuigeru Aoyagi (Jefe de la sección de Alfabetización y Educación no-formal de la UNESCO), en soporte electrónico www.ftp.fao.org/sd/SDR/SDRE/OxenhamRapportfinal.doc. Asimismo, vid., Simkins Tim, *Non-formal education and development : some critical issues*, Manchester : University of Manchester, Dept. of Adult and Higher Education, 1977.]

todo un conjunto de condiciones fortuitas muchas de las cuales ocurren sin nuestro conocimiento ni deliberación.

Ciertamente, es un hecho que en la vida y la manera como estamos en situación con los otros, gran parte de la estructura de lo que somos y de nuestra individualidad adquirida, comporta ciertos conocimientos y disposiciones que se aprenden y se ejercen para vivir en relación. Esta amplitud de la alteración constante de nuestra existencia, lo que experimentamos en general, está destinado a una gran variedad de influencias que no podemos soslayar, pero tampoco extremar en su importancia. Estos influjos se rigen bajo ciertos paradigmas comunes de formación, que van desde estereotipos sociales hasta identidades culturales. Ellos se aceptan o se rechazan íntegra o parcialmente, y es en la relatividad de la vida que esas normas y dispositivos de acción señalan formas de comportamiento. La *situación* de los individuos es un ámbito de alteración bajo los efectos de la interacción, de un ambiente de relaciones que condiciona y que en gran medida configura la individualidad en la primera asimilación de un lenguaje común que vehicula y transforma las creencias, ideologías, convicciones, costumbres, la *memoria colectiva*, juicios de valor, márgenes de interpretación, hábitos, opiniones, simpatías, conraidentidades, inclinaciones, suposiciones, decisiones, etcétera. Muchas de estas formas consolidadas de la experiencia son las que el proceso educativo busca ordenar, mantener o desechar intencionalmente como parte de la confirmación de las individualidades; pero, no todas ellas, tal y como surgen en la espontaneidad de lo cotidiano, pueden considerarse como acciones con las cuales los individuos intentan fomentar la mejoría existencial y cultural de sí y los otros.

Cabe cuestionar si la mutabilidad del hombre, por el proceso educativo, puede identificarse con el proceso de configuración circunstancial, es decir: si la educación es todo aquello que altera formal, no-formal e informalmente la vitalidad y su orientación desde el nacimiento hasta la muerte, entonces, ¿qué sentido tendría interrogar por un proceso que busca regularse y sistematizarse? ¿Cómo podrían ordenarse las influencias cuando en los planos, geográficos, sociales, políticos, en suma, *ambientales*, son comprendidos en la misma dimensión? Visto así, no habría limitación ni nota alguna que nos permitiría designar la alteración que acontece con la acción *educativa*, en tanto que son sumamente heterogéneos los factores y altamente diversos sus niveles de apropiación por parte de los individuos y comunidades en los que se producen.

Hemos de distinguir desde ahora, con la intención de evitar errores de precisión y orientación teórica, la acción educativa de aquellos procesos en los que el cambio está condicionado por tendencias de reacción innata, estímulos de desarrollo y alteración por un proceso secuencial de maduración biológica (reguladores innatos del instinto o formas hereditarias de la conducta); o por estados orgánicos padecidos como son el cansancio, o aquellos provocados por medicamentos, violencia o al conducir los actos conforme a patrones extrínsecos (castigo y recompensa). Procesos, algunos de ellos, por lo demás, que son ejercidos y que se integran al testimonio de un ser tan existencialmente maleable que sólo puede preservar la subsistencia en la adaptación y seguimiento a ciertas aptitudes, actitudes, capacidades técnicas que lo alteran y lo dotan de la mínima seguridad, así como la orientación básica de sus inclinaciones, en la convivencia con los otros.

De tal modo, nos centramos en que la metamorfosis cultural promovida por el proceso educativo, por cuanto es la alteración cualitativa (deliberada, así como elegida intencional y críticamente en la configuración de la individualidad) de disposiciones en función de una finalidad posible o ideal formativo. En fin, que el acontecer educativo precisamente se distingue por su intento deliberado de no dejar al azar el desarrollo de la individualidad, sino que busca ordenarlo y dirigirlo.

De momento, advertamos, además, que la acción educativa se despliega en el *régimen de las posibilidades* que el hombre crea y fomenta como recursos históricos, culturales, para la promoción de aquellas *adquisiciones* en la existencia. Así, la educación será examinada en este trabajo como un conjunto de factores en acción, mediante una comunicación intencionada entre hombres, que contribuye a la formación de la individualidad en algo que consideran racionalmente deseable.

Como se deja ver, esta investigación afirma el acercamiento de la filosofía a los planos centrales del problema de la educación como aquellos que caracterizan la transformación cultural. Por lo que la fundamentación existencial de lo humano queda señalada por la ontología desarrollada por Eduardo Nicol, la cual revela al ser del hombre de una manera radical y auténtica en la constancia de su cambio; es decir, la concepción ontológica contemporánea que nos posibilita explicar la educación como un proceso y entramado de acciones temporales deliberadamente formativos en la adquisición de los modos o formas vitales de ser que asume el hombre para existir — mismos que nos permiten dar razón de la dimensión existencialmente creadora u ontopoiética del hombre.

Esta ontopóiesis o “poesía de la existencia” —como la llama el propio Nicol— dista de una concepción de la cultura como un cúmulo de productos o de la educación como un mero “dispositivo disciplinario” en los comportamientos individuales. Esta *póiesis* de la cultura y de la educación la hemos vinculado con las primeras elucidaciones del proceso de metamorfosis humana desarrollada por filosofía griega en torno a la paideia. Así, la metafísica de la expresión nicoliana y la reconsideración teórica de la póiesis de la paideia muestran a esta transformación cultural como un dinamismo que en sí mismo el hombre actualiza para ser más por su propia energía formativa que despliega en su existir.

Hemos advertido, consecuentes con los desarrollos de la fenomenología de la existencia del siglo xx (con pensadores como Husserl, Otto Bollnow y Nicol), que si ha de afirmarse la realización humana y mundana de una *obra* o un producto de la acción poiética promovida por la cultura y la educación, y agenciada por el individuo mismo que persevera en ella, tendremos que señalar, antes que todo, al hombre como causante de sí en el proceso de su dinámica autorrealización. A través de sus acciones el hombre actualiza y realiza en su propia constancia su poder de hacerse, para el cual está facultado ontológicamente. Por lo que el problema vital que se nos presenta, venidos a la existencia, es que la mejoría nuestra vida no se consigue de una vez y mediante un solo acto; sino que la individualidad que forjamos requiere de múltiples acciones, inter-acciones y factores multicausales, articulados en un proceso de relaciones y relatividades temporales (con los otros del pasado, el presente y el presente venidero) tal y como es el proceso de la vida humana, el cual exige la renovada actuación.

Son estas ideas las que nos han llevado, en el recorrido del trabajo, de las condiciones fundamentales de la transformación cultural que se advierten en el ser del hombre, hasta el deterioro de la existencia cuando no activa su ser facultado para el cambio y comienza el signo contrario de la *paideia*: la *barbarie*. Pues, si bien dejamos en claro a lo largo de las páginas que el fenómeno de la formación no se restringe a una índole social-histórica, fue preciso corroborar, por ende, que la alternativa real para los empeños educativos y las ideas que la encauzan en el presente no se encuentra entre los distintos *ismos*, vertientes y modelos educativos emergentes.

Parecerá extraño que en una investigación como la que aquí planteamos, referida a la educación y la cultura, a la metamorfosis cultural del hombre, encuentre en sus últimas páginas el planteamiento del problema sobre la *barbarie*. Extraño, decimos, cuando las ciencias de la educación —entre ellas la filosofía de la educación— se encuentran pasmadas ante las posibilidades de enseñanza que abre una era tecnológica colmada de ventajas inimaginables hace tan sólo medio siglo; o cuando la pluralidad de sociedades —con todas las tajantes diferencias económicas y culturales— en la *aldea global* son denominadas uniformemente “sociedades del conocimiento”.

Frente a esto, quizá la mayor dificultad para nuestro trabajo fue el hecho de que junto a los conceptos de cultura y educación asociamos una categoría conceptual como *barbarie* que parece meramente retórica, desconsiderada en relación con los hallazgos y tendencias del pensamiento en moda; además del optimismo de la “opinión pública” que candorosamente espera que los nuevos hallazgos tecnológicos logren superar los vacíos vitales, las *crisis de valores* y la violencia desencadenada, que parece afianzarse con el transcurrir de los días.

En este punto debemos apelar a la paciencia del lector y subrayar desde ahora que en este trabajo la barbarie es comprendida como un fenómeno existencial que tiene sus repercusiones en ese mismo orden expresivo, humano, en el cual lo tienen la cultura y la educación. Empleada teóricamente, la categoría de *barbarie* señala una novedad histórica en el ser del hombre. Con ella nos hemos esforzado por pensar una situación en la que el tiempo contemporáneo con las dinámicas de interacción formativa pierden y renuncian a algunos de sus rasgos estructurantes que históricamente Occidente produjo y mantuvo como ganancias existenciales; mismas que dispuso en instituciones y formas de ser humanas adecuadas para ello. Pero, aún más: esta nueva situación o “nueva barbarie” —como la llaman algunos pensadores del xx, entre ellos el mismo Nicol— signada por la pérdida y la renuncia de la intencionalidad y fomento de un mejor vivir (existencialmente hablando), no puede verse como un problema sociológico; sino que filosóficamente se debe dar razón de ella como una alteración de la disposición humana para generar, mantener y crear aquellas formas de ser que nos disponen individual y comunitariamente ante el mundo. Así lo expresamos, en tanto que la barbarie muestra el afianzamiento de tendencias interindividuales que generan y predeterminan esa situación, entre las que figuran destacadamente la dispersión de las energías necesarias para trascender el deterioro de la existencia en el tiempo actual.

Retornar a las preocupaciones primeras de la paideia, como hemos señalado antes, y remitir a los avances que la filosofía del siglo xx abre la posibilidad de un consciencia y un asombro renovados ante la transformación cultural que había impreso en nuestro ser histórico la filosofía griega desde veintisiete siglos atrás. El desarrollo bajo esta trayectoria temática está plasmado en nuestro trabajo, en el que esa

transformación es una nota fundamental cuando se busca discernir la importancia de la acción educativa en sus factores existenciales y en las situaciones vitales en las cuales acontece. Con esa transformación, como impresión del ser del hombre en su acción dirigida y orientada hacia la mejoría de la existencia, los problemas y avatares han adquirido, en la concepción y realización de esta tesis doctoral, otras dimensiones: ser efectos y síntomas de un fenómeno más radical, o sea, el que se muestra en la metamorfosis de la existencia en un sentido contrario al deseado. Esto es, la metamorfosis degenerativa de la existencia que se ve aquejada por la renuncia de las creaciones compartidas, el escepticismo ante la capacidad de innovar y renovar las ideas, la penuria de nuestras energías vitales ante las formas posibles de la vida y la confusión vital.

Paideia y *expresión* son, así, las directrices de este trabajo que encuentra sus principios de vocación y teoría en la reconsideración de uno de los fenómenos humanos más distintivos existencialmente. Es a partir de la obra de Nicol que hemos buscado acercarnos al asombro y a los factores que la filosofía ha atendido, así como a los rasgos emergentes que tenemos por delante en la metamorfosis de nuestros días ante el fenómeno de la educación. Mantenemos la certeza de que si este fenómeno ha de tener pertinencia en nuestros días para la reflexión filosófica, y pretende aclarar o decididamente rechazar las confusiones que se generan de la inagotable teorización educativa contemporánea, ello sólo será dable en la medida en que el pensamiento emprenda esta tarea contracorriente. Contracorriente cuando se apega al quehacer filosófico de dar razón y hacer frente a las obviedades, así como a las complacencias argumentativas que inundan nuestro orbe teórico cuando de la educación se trata.

Ahora, hemos de volver a los recursos teóricos que el pasado originó, igual que a aquellos pertinentes que la teoría contemporánea ha sido capaz de generar de cara a las situaciones diferentes y propias de nuestro tiempo. Ésta ha sido la disposición y el ejercicio de investigación que apenas da ciertos pasos en un recorrido que se presume extenso y sinuoso, tal como son los días que nos pertenecen.

EL SER DE LA EXPRESIÓN.
LA POSIBILIDAD DE LAS FORMAS EN LA *FORMA DE SER* HUMANA

El hombre es el único ser cuya existencia manifiesta el acontecimiento de una permanente transformación cultural en su individualidad. No obstante, este dato de nuestra experiencia y vivencia cotidiana deviene problema para la filosofía cuando se busca dar razón una existencia como ésta, que no es estacionaria, estática ni uniforme en la singularidad vital del individuo ni en la comunidad en que cada uno se desenvuelve.

La particularidad de esta evidencia, la manera como se despliega el fenómeno de la formación de nuestro modo de ser en el mundo, nos obliga a delimitarnos al inmediato testimonio de la experiencia fenomenal sin abstracciones teóricas ni hipótesis premeditadas. Así, en tanto que la indagación ha de estar demarcada por la índole primaria del hecho tal y como se muestra como punto de partida para la investigación. Justamente, porque se trata de la redimensión de la evidencia fáctica revelada como problema filosófico; no se trata sólo de la constatación del dato de la transformación vital del hombre, sino dar cuenta de ella en los parámetros del análisis de cómo ocurre y qué le ocurre al ser del hombre.

Desde ahora, anotaremos que el hombre destaca por las dinámicas fundamentales de su forma de ser en el cambio, por su forma de expresarlo y porque en ello radica su manera única y diferencial de ser entre la totalidad de los demás seres. Estas formas de expresar son el rasgo distintivo por el que debemos atender cuando tratamos del fenómeno de la educación. Afirmamos con Nicol que en el acto de

la expresión el hombre patentiza las notas fundamentales de ese cambio y constancia de un ser que es él mismo cuando persevera en hacerse a sí mismo con la cultura, en realizar en su vitalidad una idea o ideal que concibe como algo mejor de sí.

El hombre, bajo la idea del ser de la expresión, se nos presenta inmediatamente como un *ser a la vista*, en el que ningún derivado o sustrato daría lugar a dudas de su ser manifiesto como forma de ser visible en su articulación primera y expuesta en todo momento.⁴ Tal es así porque “lo que pueda haber en el hombre de definitivo sólo se da y sólo se percibe en lo que es menos definitivo: en la expresión, la cual es dinámica en cada uno de sus actos, porque es precisamente acción”,⁵ y porque es dinámico el

⁴ E. Nicol, *La agonía de proteo*, México, Herder, 2004, p. 12. Anotemos que en la ontología general, que recubre la dimensión del fenómeno de la expresión y lo no-expresivo, Nicol señala que “admitimos que la esencia no es siempre aparente; no admitimos que la apariencia sea menos que la esencia [...] La esencia corresponde al ente, y aunque no la veamos a primera vista, nada opaca la brillante presencia del ser-mismo. *El ser está a la vista*. Lo que vemos ya es el ser, cualquiera que sea la intención de la mirada, y como quiera que esté constituido el ente que miramos”. (“Fenomenología y dialéctica” en *Ideas de vario linaje*, México, UNAM, 1990, p. 90. El subrayado es nuestro.) La revolución filosófica de Nicol tomó por consigna “*el ser está a la vista*”. El tono revolucionario de tal afirmación se repite en otros textos tan fundamentales como *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, México, FCE, 1957, p. 76; *Metafísica de la expresión* 2ª versión, México, FCE, 1974, p. 26 *et seq.*; *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1965, pp. 302-303; *Crítica de la razón simbólica*, México, FCE, 1982, p. 122 y 246 *et seq.*; *Ideas de vario linaje*, México, UNAM, 1990, pp. 51, 96 (nota al pie no. 11) y p. 231 *et seq.*

⁵ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 215. En la noción de “expresión” al uso común y en su etimología quizá se halle uno de los problemas más inmediatos que debe trascender la metafísica de la expresión y toda filosofía de la expresión que en ella se fundamenta. Ex-presión (*expressus, exprimere*) para nosotros no es la presión que se ejerce sobre algo para echar fuera aquello que se gestó en el interior, como si fuese lo “oculto”, lo “detrás” que *sale* a la “luz” (*v. gr.*, así lo entiende Giorgio Colli en *Filosofía de la expresión*, Madrid, Siruela, 1996, *vid.*, especialmente parágrafo 2). La conceptualización metafísica de expresión tuvo en la obra de Nicol una génesis difícil, teóricamente difícil, que va desde su consideración operativamente psicológica, pasando a una antropología más allegada a la ontología en las primeras versiones de sus obras *La idea del hombre* y *Metafísica de la expresión*, hasta la temáticamente ontológica en la *Crítica de la razón simbólica*. Por lo que corresponde a la psicológica, nuestro pensador se suma, en alguna medida, a la “teoría de la expresión” (junto con Karl Bühler y su *Teoría de la expresión*, Madrid, Revista de Occidente, s. d.) por sus reflexiones en la *Psicología de las situaciones vitales* (particularmente en el apartado “situación y expresión”). La adultez ontológica de “expresión” la hallamos en la *Metafísica de la expresión* del 57 en adelante. Nicol fue muy consciente del proceso teórico del concepto “expresión” en su obra, de ahí que podamos encontrar en el texto de 1982 las siguientes palabras: “El concepto de expresión ya no tiene un alcance meramente psicológico: pertenece al dominio de la ontología” (*Crítica de la razón simbólica, op. cit.*, pp. 44-45.) Expresión es el “concepto temático” fundamental de la ontología en Nicol por razón de que es central para su desarrollo; sin ser ya (como sucedía en la *Psicología*) “operativo” en tanto que puntal y motivo de

desarrollo mismo de sus maneras de mostrarse tanto individual como comunitariamente. Es decir, en sus actos y la forma de realizarlos, el hombre *expresa* modos variables, posibilidades de ser, pero que son manifiestos en su manera de desplegar la vida; la cual, por la peculiaridad comunicativa de la expresión misma, por su capacidad de generar vínculos, no se circunscribe al individuo, sino que es dialógica en su manera de acontecer. De ahí que:

El fenómeno de la expresión es la única fuente de información de que disponemos sobre el hombre, en tanto que individuo y en tanto que ser humano. Este dato primario no es el mero hecho de una comunidad sociológica; es revelador de la comunidad ontológica: de la forma común de ser. Esta forma es fenómeno. Y por lo mismo que el ser del hombre está a la vista, también es fenoménica la diferencia entre su forma de ser y la de aquellos entes que son comunicables, pero no comunicantes.⁶

una teoría que buscaba alejarse de la problemática antropológica. (Para estas distinciones, *vid.*, c. ca., Eugen Fink, "Los conceptos operativos en la fenomenología de Husserl". En *Husserl. Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont*. Actas del Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont (23-30 abril 1957), Buenos Aires, Paidós, 1968, pp. 192-205.)

⁶ E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, México, FCE, 1974, p. 22. En otro contexto, pero cercano a la interdependencia existencial y ontológica del ser de la expresión *vid.*, E. Husserl, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Folio Ediciones, 1984, p. 261 *et seq.* Dentro del cambio de orientación teórica que se efectúa en el movimiento fenomenológico y del cual da cuenta ejemplarmente la fenomenología husserliana se halla el problema de dar razón del *ego* y el *alter ego* en su relación ontológica y existencial. En toda la extensión de la obra nicoliana está presente una contundente crítica a la "consciencia pura" o "yo trascendental" husserliano, que no señala al hombre o a un sujeto empírico, sino "a nosotros mismos en cuanto participamos del Uno sin dividirlo [...] en cuanto 'monada' puramente en mí mismo y para mí mismo". (*vid.*, Husserl, *Meditaciones cartesianas*, 2ª ed., México, FCE, 1986, p. 154.) Este problema era ya evidente para Husserl en la "Meditación quinta", en la cual busca salir de la soledad filosófica en la que desemboca el *cogito* que define al yo por el pensamiento que tiene de sí mismo, y que desde sí mismo se proyecta como intencionalidad hacia lo otro que no es él. Como observa Nicol, al inicio de esta andadura filosófica, Husserl deja de lado la evidencia fenomenológicamente apodíctica del Ser, los entes y el otro, incurriendo, pues, en el error del *ego* "monádico" (con todo y la "intencionalidad" que se quiera) que le cuesta implicaciones difíciles de sostener en la "Meditación quinta". Sin embargo, Husserl no limita el problema a las *Meditaciones* puede reconocerse un cierto desarrollo en su pensamiento al poner en crisis al *ego* monádico ante la evidencia apodíctica de que él es en la interrelación con los otros *egos*, de que no se trata de monadas, sino de la constitutiva relatividad que conforma el "mundo" del sentido, el consentido que emerge de la pluralidad consciencias y del cual todas participan. Así pues, el mundo ya no es constituido en el fenómeno subjetivo de un *cogito*, sino un fenómeno intersubjetivo, lo cual lleva a Husserl a ampliar la subjetividad trascendental hacia lo que él llama "intersubjetividad trascendental" (*vid.*, *Crisis de las ciencias europeas*; asimismo, *vid.*, Jean Hyppolite, *Génesis y estructura de la Fenomenología del espíritu de Hegel*, Barcelona, Península, 1974, p. 292 *et seq*; *vid.*, Jean F. Lyotard, *La phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949, "Introducción").

La idea del hombre como ser de la expresión en la filosofía nicoliana nos permitirá reconocer y sustentar que la forma de ser humana aparece en la individualidad que se forja en sus acontecimientos, al generarse en una estructura que posibilita la acción y que se sustrae a cualquier sustancialismo tradicional. Se trata, en definitiva, de la condición humana que se expone en el horizonte visible de sus expresiones; mismas que se consolidan en sus diversas formas vitales de ser, en sus instituciones y en el universo de símbolos y vinculaciones instituidas históricamente como expresivas formas culturales.

Pues el hombre no encubre la forma en sus transformaciones como si éstas fuesen un accidente que deje indemne algún sustrato ontológico e indeterminado (substancia), sino que, dada su manifestación primera, es en la formación de su existencia que las crea y las exhibe. Así, cuando es posible

afirmar que el hombre es formalmente un ser proteico es alterar la dirección de aquella metafísica que se empeñó, diríamos, en definir al hombre por la quietud, y no por la movilidad interna. Lo cual requiere cierto denuedo, pues representa una revolución en filosofía. Una revolución alegre, en tanto elude esa tristeza ontológica que fue la devaluación del accidente, de la acción, del quehacer productivo; y una revolución de fondo, en tanto que atañe a la concepción del ser [...] La indagación sobre la forma de ser del hombre ha de proyectarse en el orden de la temporalidad, aceptando este dato originario, primario y patente: lo invariable de la forma es la forma invariable de su transformación.⁷

Decimos que detrás de la forma como aparece el hombre no queda oculta la forma real, auténtica e invariable que es dinámica y diferencial por cuanto “la forma está a la vista”, por cuanto la existencia humana es fenómeno en la diversificación individual y compartida. Forma y trans-formación pueden comprenderse, de tal manera, como notas de esta manifestación de un ser variable, visible y tangible, pues las transformaciones

⁷ E. Nicol, “La agonía de Proteo. Notas”, en *Símbolo y verdad*, México, Afínita, 2008, pp. 102-103.

de nuestra vida son la forma de ser se actualiza como forma de las variaciones, como formas de existir.

Éste es el acontecer de la transformación educativa: la disposición, adquisición y ganancia de más vitalidad que el hombre integra como una contribución intencional a su existir. Es éste el esfuerzo en pos de un bien vivir que el individuo configura racionalmente con elementos culturales que los otros, sus prójimos, le ofrecen ordenados y vinculados en el mundo con valores e ideales posibles de realizar.⁸

Partimos, así, desde la noción de un *acontecer* en el sentido de que el individuo lleva a la realidad o realiza una forma de ser; es decir, la manera en como el hombre hace de sí mismo algo que lo *pone* en el mundo de una manera individualmente diferente: la disposición en su manera de hacer y retener lo hecho en la continuidad de la existencia. Lo cual no es únicamente un qué de contenido, una manera de comportarse en la facticidad de su vida, sino, simultáneamente, es la actualización constante que ninguna acción concreta agota, cierra o detiene. Esto sólo podemos comprenderlo desde la idea del hombre como ser de la expresión, porque

la expresión es dinamismo, cualquier otro rasgo y cualquier función básica que logremos discernir en el ser humano hemos de encontrarlos en la expresión y por medio de ella, como ya se ha indicado. Pero *la expresión misma no es siempre la misma*. Siempre expresamos de acuerdo con un patrón, un módulo o un sistema simbólico, más o menos “natural” o convencional; pero los propios sistemas cambian, muy señaladamente [...] Lo que pueda haber en el hombre de *definitivo* sólo se da y sólo se percibe en lo que es menos definitivo: en la expresión, la cual es dinámica en cada uno de sus actos, porque es precisamente acción, y es dinámica en la evolución misma de sus formas simbólicas. Lo primario, radical y decisivo, por esto, no es tanto la historicidad, con la que conceptuamos derivadamente la forma de ser de un ente que crea productos históricos y que muda en su ser mismo

⁸ Sobre la noción de acontecimiento *vid.*, E. Nicol, *La vocación humana*, México, CNCA, 1996, p. 50; *Metafísica de la expresión*, *op. cit.*, cap. VII, § 28. “La forma vocacional del ser”; Otto Bollnow, *Filosofía de la existencia*, Madrid, Revista de Occidente, 1954, p. 48; Fernando Bárcena et Joan Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 25 et seq.; Martin Heidegger, *De camino al habla*, Barcelona, Odós, 1087, p. 143.

históricamente; sino, más bien, la expresión, la cual es la forma de ser básica del ente que *por ello* sufre mutaciones y por ello es conceptuable ontológicamente como histórico.⁹

Este reconocimiento explícito del hombre en el horizonte de la expresión se admite en la ontología nicoliana como nota eminente y fenómeno óntico-existencial del cambio en la metamorfosis, y desde ahí nos orientamos en la explicación de las formas variables de expresar, de ser, que *tiene y adquiere* el hombre en el proceso educativo. Todo lo cual se desprende de la ontología que refiere a la tarea de dar cuenta del dato de la alteración del hombre en sus dimensiones existenciales. La descripción de estas notas primarias de la expresión podemos enunciarlas como “formulaciones de principio”.¹⁰ A saber:

- i) Expresión es manifestación. Lo que primariamente expresa el hombre es su forma de ser en el acto de presencia, cuya patencia permite identificarlo inmediata y diferencialmente como ser de la expresión. Se trata de la “condición humana” que es visible a todos.
- ii) Expresión es comunicación. Toda expresión es comunicación que implica —ya virtualmente, ya fácticamente— a un otro-yo ontológicamente próximo. Comunicación es el surgir de la comunidad humana en la relación ontológicamente afín de individuos que se relacionan desde aquella primaria identificación de su forma común de ser o humana condición.
- iii) Expresión es comunidad. La expresión tiene el carácter de vinculación y relación ontológica, pues su acto de presencia es ya comunicativo: la identificación

⁹ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, *op. cit.*, p 224.

¹⁰ Sobre las notas características del fenómeno de la expresión, *c. ca.*, E. Nicol, “Verdad y expresión”, en *Ideas de vario linaje*, *op. cit.*; cf., *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, § 27 “Formulaciones de principio”; “Individuo y comunidad”, en *La vocación humana*, *op. cit. Vid.*, Juliana González, “Nicol y la vuelta a la metafísica”, en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio05/sec_33.html, de la misma autora, *La metafísica dialéctica en Eduardo Nicol*, México, UNAM, 1981; María Lida Mollo, “Introducción”, en *Metafísica dell' spressione*, Nápoles, La Città del sole, 2007, pp. 22-25; Antonio Zirió, “El sentido de la fenomenología en Nicol”, en L. Sagols et J. González (comps.), *El ser y la expresión*, México, UNAM, 1990, p. 96; María Luisa Santos, “Nicol y Heidegger, indicaciones sobre una divergencia fundamental”, en *Eduardo Nicol, la filosofía como razón simbólica*, Barcelona, Revista Anthrops, Extra No. 3, 1998, pp. 119-133.

inmediata del yo como ser-expresión es llevada a cabo por otro ser humano con el cual se establece una relación dialógica. Esto no es un accidente de la existencia humana: su ser-expresión es eminentemente relativo porque expresar es hablar a alguien más, a algún otro-yo, interlocutor de las expresiones.

- iv) La expresión es individuación en la concreción situacional de los individuos, en el despliegue de posibilidades abiertas y actualizadas vitalmente, por las que resulta manifiesto la individualidad del sujeto que lo caracteriza personal y comunitariamente. La particularidad expresiva de cada acto es en su intención comunicativa (que remite a otro-yo) y su contenido significativo (que refiere a algo). Dicho despliegue es en las declaraciones que se someten a la interpretación y comprensión de los modos existenciales de ser; pero, ontológicamente, en ellos se manifiesta una común forma de ser que existe transformando el mundo en las relaciones que crea y que promueve. Sin embargo, un aspecto es lo que se refiere a la personalidad individual y, otro, es el hecho de su manifestación en la sola presencia, porque la presencia no requiere interpretación. Por tanto, la manifestación del ser del hombre no está reservada para ningún acto expresivo excepcional.
- v) Expresión es dinamicidad en tanto que acto. La particularidad de dicha actualidad es propia de la forma de ser de la expresión. En ningún acto expresivo se da por determinada la existencia del individuo. Dejar de expresar es dejar de ser. Lo que manifiesta la presencia del ser humano es un *continuum* de acción, un cambio constante, una necesidad de prolongar el ser exhibiéndolo en los actos, en sus mutaciones.
- vi) En cada acto de presencia el ser de la expresión diversifica su manera de exhibirse. Afirmamos la temporalidad del hombre porque su presencia es renovada constantemente. Haciéndose presente de la misma *forma* lo hace de diversas formas o modos de ser. Éste es el ser que cambia temporalmente porque abre alternativas arraigado en las condiciones situacionales que se le imponen. Las alternativas que abre son alteraciones de sus modos de ser que patentizan

una forma, la cual no es uniformemente invariable ni preestablecida, sino que es ella misma insuficiente y siempre requiere hacerse en comunidad.

- vii) Expresión es acto de libre. El ser posible y su manifestación en las alternativas y elección es manifestación de un ser que tiene que expresar y *elegir* cómo hacerlo en la permanencia de su indecisa existencia. Acción libre es el acontecimiento de la expresión que inserta variables temporales, históricas en las formas vitales (culturales) que genera e instituye la acción.

Estas siete formulaciones sobre el fenómeno de la expresión son aspectos centrales para la reconsideración de la metamorfosis del hombre por la educación, dado que desde aquí hemos de advertir que el hombre se dispone ante la realidad de manera distintiva por los vínculos comunicativos y el horizonte de sentidos que abre simultáneamente en esas relaciones culturales, expresivas, variables, libres y dialógicas. Enunciado de tal manera, los recursos y categorías de análisis para el ser de la expresión encuentran su pertinencia en el análisis del fenómeno de la transformación cultural de la individualidad, al articularse directamente con la fundamentación ontológica y con el fenómeno de la humana mutabilidad, la cual acontece individualmente en comunidad, y específicamente en el entramado de lo cultural-educativo.

La filosofía de la educación, orientada por una idea del hombre que permita dar cuenta de la alteración de la vida por elementos culturales, se sostiene, en tal sentido, en la teoría que muestra la constitución expresiva del hombre, sus formas de ser individualmente y su cualidad. Con ello, las transformaciones educativas reciben su ponderación, no por las consecuencias mediatas que implique en su comportamiento,

sino que ellas descansan en sí mismas —no es la causa determinada bajo el peso del efecto— en lo que hacen y hace el hombre en sus acontecimientos.

Está por verse aquí y requiere una explicación cómo es que el hombre padece, agencia y promueve cambios ónticos en su vida, cómo le es posible insertar otras formas generadas y transmitidas por otros individuos, cómo se producen los cambios en las formas mismas de actuar. Es por eso mismo que aquí hemos de dirigir la mirada hacia el orden más fundamental y radical de esos cambios, en tanto que única y diferencialmente es el hombre el que origina con la acción educativa una transformación distintiva y peculiar de sí mismo.

De aquí que haya de considerarse que esta comprensión del hombre, como un ser en transformación de sí con los vínculos expresivos, deba orientarse por los caminos de exégesis ontológica del hombre que han sido trazados por la filosofía de Eduardo Nicol en el sistema de la metafísica de la expresión, desde su estudio de las *situaciones vitales* (en 1942) hasta las implicaciones óntico-antropológicas del hombre como ser de la expresión (en la ontología, *Metafísica de la expresión* de 1957) y la hermenéutica de la existencia humana como ser proteico (en los análisis existenciales, *El porvenir de la filosofía* en 1972, *La primera teoría de la praxis* en 1978 y *La agonía de proteo* en 1980).

Precisamente, reformulamos la teoría nicoliana ante el dato más fundamental de la alteración vital humana, que por sus propias creaciones, y con lo que ellas incrementan en la vida, conmueven primariamente su forma de ser y sus formas de hacer en el mundo como un ser temporal y en comunidad. En consecuencia, hemos de razonar el problema más allá de la inercia teórica de nuestros días, pues no se trata del

efecto de los cambios y sus manifestaciones en la facticidad de una objetividad cultural de la cual el hombre abreva para su vida, sino de la elucidación del activo fenómeno de la producción y metamorfosis mismo. Esto es, la relación dialéctica entre lo que el sujeto hace y se hace con los propios objetos de su creación cultural, por lo cual debemos atenernos al dato de que la educación es el fenómeno de una existencia ontogeneradora de historia y cultura que le es dable comunicar, transmitir.

El problema reordena, por tanto, el análisis de la expresión en aras de dar cuenta de un fenómeno que irradia como pluralidad de acontecimientos en la formación de la individualidad. Este análisis se ve precisado a reconocer que ningún acontecimiento, ningún elemento cultural y ninguna acción educativa, puede dar razón de la unidad e integridad el fenómeno de la formación cultural-educativa de manera substancial, sino siempre referidos a la vitalidad y dinamicidad del hombre que requiere construir un mundo simbólico con formas expresivas para interpretar y comprender la realidad. Esto es: que la cultura y la educación son construcciones simbólicas o expresivas que posibilitan y promueven las funciones de relación existencial para los seres humanos.

Sin embargo, la diversidad y diferencia de elementos constitutivos de la educación, en la construcción y conformación cultural parece, antes que asegurar la unidad, atentar contra la armonía de dichos elementos; pues mientras unos elementos afirman un modo de existencia posible (religiosa, moral, política, social, etcétera) y viable al interior de una comunidad, otros, por su parte, parecen desestimar dicho modo y confirmar algún otro. Ésta, como veremos, es la dialéctica de las expresiones o las “formas simbólicas” al interior del proceso cultural-educativo que protagonizan los

individuos.¹¹ Se trata, en suma, de que sin la diversidad y diferencia de las expresiones no habría comunidad alguna configurada por intenciones diversas, y las ideas del hombre y el mundo promovidas por el ser humano. Con sus formas de ser y sus ideas de sí, el hombre conforma un entramado de disposiciones ante la realidad que lo sitúan y orientan en la vida. Es decir, configuran su situación vital.

“Situación vital” porque la vida entera del hombre no puede ser comprendida en sí sola, como algo dado que fuese pleno y quieto. El hombre no es ni pleno ni se encuentra en la quietud total. Expresa y expresa constantemente *su* vida, como un modo dinámico de ser en con-vivencia constante; así, lo que la vida de cada cual sea no puede ser comprendida sino respecto de su *situación*, es decir, en relación con lo que él no es y que, decimos, lo constituye. Si la convivencia es constitutiva de nuestra existencia —según la concepción nicoliana—, entonces las referencias que configuran ese ser-con son parte del yo mismo en este *aquí y ahora*, en un sistema de relaciones en que vivimos, que nos forman en la manera como incorporamos las alteridades y lo que ellas manifiestan a nuestra propia manera de vivir.¹² Es por esto que “vital” es

¹¹ Cf., E. Cassirer, *Antropología filosófica*, México, FCE, 1945, pp. 240-242.

¹² La conocida fórmula heideggeriana de “ser- con” (*Mitsein*), como observa en varios pasajes Nicol, es relevante para la ontología análisis del hombre como ser de la expresión (por ejemplo, *vid.*, E. Nicol, *Ideas de vario linaje*, *op. cit.*, p. 291; *Idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 19). Mas, es preciso notar que en Heidegger dicha fórmula no tiene la radicalidad ontológico-dialéctica que presenta en Nicol, y que éste mismo denuncia. Ciertamente, Heidegger se distanció del riesgo del solipsismo (que manifestaba el trascendentalismo de Husserl), al concebir al “ser-ahí” como un “ser-con-otro”, por lo cual el problema de la relatividad quedaba superado, al ser presentado como hecho y no ya como un pseudoproblema. Sin embargo, esa relatividad del *Dasein* heideggeriano no es pensada en la radicalidad de un cambio o alteración constitutiva del “ser-ahí” ni de un auténtico reconocimiento del otro como otro-yo. El otro es situado en torno como relación “transubjetiva” de un no-yo ausente o presente, pero que se mantiene en un cierto aislamiento que lo hace parecer completo; es decir, el problema que no termina de resolver el *Mitsein* es que no se trata de relaciones “transubjetivas” sino “intersubjetivas” (como dirá Husserl), por la estructura ontológica que lo constituye. Ello es patente cuando nos percatamos de que la afirmación del encuentro del *Dasein* con el otro, al interior de *Ser y tiempo*, se realiza a través del análisis del “utensilio”. El otro comparte la espacio-temporeidad y la

la complejidad y riqueza infinita de situaciones (conexiones, actitudes, experiencias) que ofrece la vida, desde el momento que la enfocamos así, no nos arredra en cuanto a los fines de la comprensión. Toda vida es organización. El hombre, además, organiza él mismo la suya, aún sin tener conciencia de ello, aún sin conocer acaso la significación de este término. Cuando nace la vida (cualquiera que sea el sentido que aquí demos a la palabra) se encuentra en un mundo ya organizado. Cualquier reflexión sobre la vida debe partir de este dato: que vivir es estar en el mundo. Ésta es una situación fundamental.¹³

La filosofía de la educación, desde la teoría de la expresión, parte de esta certeza que el dato mismo de la expresión ofrece: toda expresión y transformación educativa es situacional, se encuentra vinculada ontológica y existencialmente con los otros y con el mundo en el que la vida se despliega. Así, pues ni la vida ni el mundo son afirmaciones que necesiten prueba (asunto por demás de un remanente solipsista, ante el que el mundo es un enigma), antes bien, son algo evidente por sí mismos, hecho ya dado siempre en la relación primaria del mundo y el hombre, como sucede con el primario encuentro con los prójimos; puesto que *expresión*, como hemos visto, es estar en coexistencia con otros hombres, interactuando, co-operando en el mundo. Porque la obra (*opera*) de nuestros nexos vitales es una complicación de diferencias profundas, radicales y reacias a cualquier forma de resumen, pero están fundadas en nuestra forma de ser común, en nuestra humana condición de seres de la expresión. Esto

común forma de ser con el otro lo cual se manifiesta fácticamente en el estar ocupados con los entes que salen al encuentro de ambos en el mundo. Lo que sorprende es el hecho de que el otro pueda perder su radical alteridad ontológica al perder su ser "auténtico" (existencial) y ser una otredad en el orden de la objetivación del yo en "mi" mundo. La evidencia de la relatividad es asumida en la tarea del pensar heideggeriano, ciertamente; sin embargo, dos problemas son patentes en esa tarea: i) la confusión de los planos ontológico y existencial u óntico, y ii) el hecho de que el otro, no es otro-yo, complementario del ser-yo, sino una realidad "ajena" ocupada con las cosas y que no es en la alteración recíproca del ser "nosotros", por lo que se mantiene el problema de la comunicación. (Vid., M. Heidegger, *Ser y tiempo*, I parte, 1ª sec., cap. IV; E. Nicol, *Historicismo y existencialismo*, 3ª ed., México, FCE, 1981, cap. X; E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, 2ª versión, México, FCE, 1975, "Introducción"; Frederick A. Olafson, *Heidegger and the ground of ethics: a study of Mitsein*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.)

¹³ E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, op. cit., p. 104. Asimismo, vid., E. Nicol, *Crítica de la razón simbólica*, op. cit., III. "Teoría y método de las situaciones vitales", p. 77 et seq.

describe la primordial razón de que las complicaciones mundanas de nuestros modos de vida son obra no sólo de *mi* vida, sino de *nuestra* historia y nuestras vinculaciones culturales y educativas.

En consecuencia, debemos confirmar que la diversidad de los modos o formas de ser de las individualidades es un dato ineludible del fenómeno de la transformación, la conformación de la educación y la cultura como institución comunitaria; por lo que debemos preguntar ¿cómo es que esa diversidad vital logra unidad, cuál es el punto de convergencia hacia el que está referida la pléyade de intenciones y acciones formativas? Al verlo detenidamente detenidamente —y éste será el fundamento de la paideia como en este trabajo sostenemos— la unidad se logra no en la finalidad funcional, sino en la fundamental condición de humana en la conformación de modos de ser individuales y comunitarios. Pues, “el problema de primer plano no son las formas de expresión simbólica creadas por el hombre, sino la estructura ontológica del hombre como creador de esas formas”.¹⁴

Con tales fundamentos teóricos nos apartamos de una concepción esencialista del fenómeno antropológico-cultural y de una antropología simbólica-funcional, para dar sitio a una comprensión existencial en el análisis de las relaciones que tiene el hombre con sus producciones culturales y sus funciones formativas en la educación, en sus operaciones al interior de la comunidad, en su historia y su situación vital.

Atendemos, entonces, a las acciones o elementos expresivos de la cultura como manifestación o acontecimiento constante de la expresividad radical o condición humana. Así, se puede seguir de lo dicho por Nicol, cuando escribe:

¹⁴ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 127.

Al rechazar la idea esencialista de lo que sea el hombre [...] Todo consiste en que este ser no se conciba como esencia, sino como estructura. En otras palabras no hay una esencia inmutable de lo humano, que revista en cada tiempo y lugar un ropaje de accidentes mudables. Hay una forma de ser o estructura del ser del hombre como tal, una manera suya de funcionar constante, la cual produce formas diferentes de existencia. Lo inmutable es esa forma o estructura; pero ella no está oculta tras las maneras particulares de ser, sino presente en ellas y bien patente...¹⁵

Planteamos que la educación, en tanto vínculo de expresiones humanas, es un proceso de interacciones simbólicas deliberadamente formativas, de responsabilidades ordenadas en la intención de ser en comunidad. La claridad de Husserl aquí es pertinente, a su vez, cuando asegura que

el sujeto individual es miembro de una comunidad; y así tenemos que distinguir la autorresponsabilidad del individuo y la autorresponsabilidad de la comunidad. Pero la comunidad no puede responsabilizarse sino en el sujeto personal individual. La autorresponsabilidad del individuo, que se sabe miembro y funcionario de la comunidad, abarca también la responsabilidad respecto de esta forma de vida práctica e incluye con ello una responsabilidad para con la comunidad misma. Yo puedo asumir y rechazar un destino social y lo puedo cumplir de diferentes maneras, de ello soy responsable. Por otra parte, como la comunidad no es una mera colección de individuos aislados y agrupados unos al lado de otros, sino una síntesis de los individuos por obra de la intencionalidad interpersonal, una unidad fundada gracias a la vida y la acción social de unos para otros y de unos con otros; de la misma forma la autorresponsabilidad, la reflexión racional acerca del sentido y de los posibles caminos de una tal autorresponsabilidad para con una comunidad, no es una mera suma de autorresponsabilidades que se den en las personas individuales, etc., sino de nuevo es una síntesis, que precisamente entreteje, intencionalmente unas con otras las autorresponsabilidades individuales y funda entre ellas una unidad interna.¹⁶

¹⁵ E. Nicol, *La vocación humana*, op. cit., pp. 347-348.

¹⁶ E. Husserl, *La renovación del hombre y la cultura. Cinco ensayos*, México, Anthropos-UAM, 2002, p. 197. Para el Husserl de los *Cinco ensayos*, la renovación o reconstrucción del *éthos* parte de la necesidad de comprender no sólo la creación objetiva del mundo, la ordenación y regulación de todos, sino, sobre todo, la exigencia de constitución de los otros y con ellos, con quienes se conforman las relaciones de reciprocidad en la facticidad de la existencia. Es con respecto a esta conformación, a esta responsabilidad formativa, que en cada uno de nosotros se genera el sentido de la responsabilidad —a decir de Husserl— que reafirma la identidad de la persona en sus relaciones culturales y comunitarias: responsabilidad con respecto al “mundo de la vida”, a la intemperie del hombre al medio ambiente; responsabilidad, añorada por Husserl, con respecto a un bien común y a un interés público que no se reducen a conductas sociales, a tareas políticas; responsabilidad compartida que sólo es pensable y posible como reciprocidad en los procesos formativos y renovación solidaria de la comunidad y la cultura. Para Husserl, aún en los años de la década de 1930, la racionalización del mundo de la vida por la modernidad, significará el fortalecimiento de relaciones múltiples y complejas entre la cultural, la comunidad y el sujeto; Husserl, luego, sostiene una convicción contracorriente del proceso que en su tiempo ya marcaba una orientación: la fragilidad de las bases de la comunidad que la modernidad misma fundó. Quizá frente a esto Levinás alcanzó mayor claridad al fundamentar el problema de subjetividad en el de la intersubjetividad fundamental, en la relación del otro como otro: “A partir de la responsabilidad siempre más antigua que el *conatos* de la sustancia, más antigua que el comienzo y el principio, a partir

En la formación de la individualidad, la comunidad y el otro-yo, no son algo que se añadan teóricamente a la acción educativa, sino que son constituyentes de la acción misma. La intencionalidad —que no es sólo el señalamiento del “objetivo de...” sino también “la participación en...”— y el fomento que configuran a la educación, son maneras de construir educativamente una responsabilidad y un compromiso en la realización libre en la individualidad.

En la participación se construye un terreno común, un tejido compartido y comprometido porque “la relación expresiva en la co-presencia es una co-responsabilidad”.¹⁷ En definitiva: coexistimos activamente, no sólo por una coincidencia social o psicológica, sino en la formación compartida de los que somos en tanto que seres humanos. Al considerar el tema de la educación como la capacidad de alteración humana, la susceptibilidad a los cambios por y con las acciones, así como con las interacciones que se generan decididamente, advertimos que el dato distintivo de la transformación educativa se da por la intencionalidad y fomento de mejora en las interacciones individuales; con lo cual se ha de determinar que la educación se constituye como una actividad en la que participan agentes y pacientes de la acción

de [...] el yo vuelto a sí, responsable del Otro...” (E. Levinás, *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI, 1997, p. 110. Cf., Eliane Escoubas et Laszlo Tengelyi, *Affect et affectivité dans la philosophie moderne et la phénoménologie*, París, ebook L’Harmattan, 2009; pp. 215-153.) El asunto de la comunidad y la responsabilidad tendrá su pertinencia en la fenomenología de Nicol, que sigue por sus propias vías argumentativas, la fundamentación ética del yo y el otro-yo en la comunidad expresiva. (Vid., *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 313.) Como se ve, hay una preocupación común, aunque no coincidente en las causas y las vías de teorizarla, sobre la formación del hombre en los pensadores más representativos del siglo XX dentro de la orientación fenomenológica, en lo cual nuestra tarea no es señalar las divergencias sino las raíces comunes de las problemáticas que afrontó y afronta el hombre contemporáneo.

¹⁷ Cf., E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 257.

(educador-educando), así como los factores que fomentan y contribuyen a la adquisición de ciertas notas de mejoría en la existencia del educando.

Para dar razón de esta adquisición hemos de atenernos a dos categorías directrices. Se trata de *acción* y *forma* como fundamentos de la teoría de la transformación educativa que aquí indagamos, dado que ellas se manifiestan como centrales para dar razón de cómo es que el hombre altera su disposición vital en un esfuerzo consciente y reflexivo, autocrítico, esto es, cualitativo e intencional en la persecución y orientación hacia una determinada realización de valores, ideas, creencias, juicios, pensamientos, etcétera.

Se trata, por tanto, de la manera en como el hombre dispone de las formas vitales y se pone, o sea, se sitúa con ellas de manera individual, compartida y distintiva. Partimos de una comprensión radical: el sentido de la educación, la aclaración de sus funciones y procesos como un sistema de deliberaciones, elecciones y propuestas de transformación humana, se apoya en un sentido ontológico, explícito o no, y que nosotros enfatizamos con la ontología de la expresión. Y aunque es un hecho que en las últimas décadas se han focalizado los esfuerzos teóricos en los factores y estructuras sociales y, en otros casos, se ha subrayado el impacto de la tecnología; ahora se abre nuevamente la posibilidad y legitimidad de interrogar sobre el sentido existencial de la *educación* contemporánea y la respuesta o falta de ella que pueda ofrecerse de cara a la idea del hombre que presentan o presuponen.

Desde esta perspectiva es que abordamos el problema educativo en la existencia humana, pues debe responderse cómo es la forma de ser constituyente del hombre que le permite integrar modos o formas individuales de ser. Esta forma, como

veremos, caracteriza al ser humano de otra forma de ser (de lo inexpressivo o lo otro no humano), en virtud de que el ser del hombre no tiene definida originariamente las formas de su existencia, sino que las crea y las mantiene.

En las cosas que hace, en como se hace cada hombre se distingue como individuo y como ser distintivo en el orden ontológico de la expresión. La formalidad de esta constitución humana es la de algo que cambia, algo que se muestra como un poder de hacerse distinto porque ésta es su tarea vital: no puede no hacerse. La estructura ontológica del hombre es un dinamismo que no puede contenerse en la inacción. Acción y forma, expresión y formación, individuo y transformación se entienden desde la acción educativa que sólo el existir del hombre se diversifica con la acción que repercute en su propio agente.¹⁸

Es decir, la nota ontológica de la acción y la producción de las formas de expresar implica la posibilidad de *hacer*, la posibilidad del hombre de hacerse, posibilidad de cambio, de formas y transformaciones en la existencia y en los modos de actuar.¹⁹ Especificar los elementos de la acción, sus rasgos cualitativos, los parámetros teóricos en torno al proceso educativo, como un auténtico fenómeno existencial de la permanencia y del cambio en la forma constitutiva del hombre y sus transformaciones existenciales en el orden de la expresión, nos permitirá señalar que solamente en el

¹⁸ La nociones de “ontopóiesis” y “acción” que aquí retomamos de la obra nicoliana reconocen las influencias aristotélicas en la distinción de *praxis* y *póiesis* que el estagirita plantea en *Política*, I, 21254 A y la idea de la existencia humana en la conjugación de ser y no-ser como generación que presenta Platón en *Banquete*, 206 E. Las reflexiones más claras sobre el tema en la obra de Nicol se encuentran en *La primera teoría de la praxis*, México, UNAM, 1978, *passim*. Nosotros nos atenderemos en este trabajo a la idea de “acción” en el orden ontológico, como sugiere Nicol desde *Psicología de las situaciones vitales*, *op. cit.*, II. “Temporalidad y acción”, y a la idea de *póiesis* e incremento; con lo cual buscamos evitar confusiones entre los términos *praxis* y *póiesis*.

¹⁹ *Vid.*, E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 28 *et seq.* Asimismo, *vid.*, del mismo autor, *Los principios de la ciencia*, *op. cit.*, pp. 163 y 267.

plano del despliegue vital puede acontecer la educación como fenómeno específico y señaladamente humano.

De momento, la ordenación de los recursos teóricos (método, categorías y el discurso mismo) ante esa manera de ser del hombre nos exige detenernos y cuestionar por ella. De tal modo, el problema en que consiste el acontecimiento de la metamorfosis expresiva por la cultura en la educación, nos dispone frente al ser del hombre de un modo que es acorde con la revelación teórica: con el único ser de la acción que se expresa en modos de ser diversos. Ello es factible, porque al surgir del dato primario en su manera de darse, el hombre y su existencia, como expresión de su cambio, si bien son suficientes para la orientación primaria de la teoría, no bastan para dar razón última de sus causas y la estructura de sus formas.

Las formas de ser creadas históricamente en el proceso educativo son variables, diversas en su realización y en el devenir cultural; sin embargo, los elementos y factores que la transformación educativa presenta son los mismos para todos, en cuanto refieren y afectan al *ser* del hombre. Sin esta constancia en el variación e innovación humana no le sería lícito a la filosofía dar razón de una realidad tan permanente como cambiante, que se explaya no sólo en las alteraciones humanas del presente; sino, a su vez, en la participación del pasado, y se mantiene en tensión hacia lo posible que imagina y proyecta de sí. Es esta misma constancia la que a lo largo de los siglos la filosofía ha atendido y buscado explicar. En esta orientación teórica, ante el mismo fenómeno que el hombre presenta en su trayectoria histórica, mantenemos un vínculo con las preocupaciones filosófico educativas del pasado, por cuanto señalan a la transformación educativa como un dato consistente y universal. Es a este

señalamiento que la filosofía de la expresión atiende cuando se percata de que la educación altera no sólo un comportamiento, una circunstancia, sino a la forma misma de comprendernos, situarnos y delinear la vida; asunto que la filosofía griega mostró y conceptualizó en el proceso cultural-educativo que denominó *paideia*, tal y como veremos ahora.

II

EL SURGIMIENTO DE LA PAIDEIA LA INTUICIÓN DE QUE EL SER DEL HOMBRE SE *INCREMENTA*

El análisis de la metamorfosis o transformación cultural humana es definitivamente una aclaración sobre el fenómeno del cambio y la acción del ser que acontece en el mundo por sus propias acciones, y, precisamente, esta aclaración sólo puede darse en el plano en donde se genera y hace efectivo ese fenómeno. O sea, el plano en que el hombre encauza su ser como la posibilidad más propia de una existencia —afanosa por ser más y cualitativamente mejor, en las formas de mirar y conducir la vida—, a la cual imprime por las acciones que ordena y pondera para asumirlos y compartirlos en las relaciones expresivas de la cultura y la educación, por cuanto manifestaciones de ese afán formativo.

En este orden de la expresión el hombre existe en la tarea de la conformación de mundo, de exhibir su ser como creador y producir un plexo de orientaciones vitales que no estaba ahí, que no fue dado y en el que, ahora creado, han sido impresos sus históricos modos de hacer y de ser, sus formas culturales de acontecer. En consecuencia, el ser de la expresión ha introducido y dispuesto una diversidad de formas expresivas para interpretarse y comprenderse, para situarse en el espacio y tiempo que altera con sus creaciones, formando un orden distintivo y coordinado en la proximidad de sus acciones. Este orden cualitativo, un mundo formado

con pensamientos, creencias, sentimientos, ideales, costumbres y normas, y de las instituciones que nacen con este flujo complejo para tratar con las cosas y con los otros. El mundo es como un organismo que el hombre genera para disponer y acomodar su existencia en la tierra. Los otros seres orgánicos no pueden tratar con la naturaleza

directamente: *son* naturaleza. El hombre la recupera indirectamente, con una obra o una acción suya que no es natural: la mística, el arte, la palabra, la razón.²⁰

Hemos de reconocer que la existencia humana se despliega como una trama de expresiones que generan vínculos, porque si existir es cambiar en correlación con lo que es dado por los otros en ese entramado de situaciones vitales, de experiencias vueltas aprendizaje del otro-yo, es consecuente que la existencia se desenvuelva en un sistema orgánico de relaciones en constante transformación; pues lo primero alterado y la razón misma de ser del cambio es el hombre en ese desenvolvimiento, en ese modo de ser en el mundo.

La alteración cualitativa de la propia existencia, como nota característica del ser de la expresión, fue un acontecimiento histórico, una generación en el orden de las realidades y las expresiones.

Suspendidas en el inicio de esta investigación las fascinaciones contemporáneas por el *comportamiento*, aquí debemos retornar a ese asombro originario de la filosofía por un ser tan plástico (*plattéin*), tan dado a la re-creación de sí; pues aquella alteración histórica no sólo fue posible como un emerger en la experiencia compartida de los individuos, en un momento dado en la temporalidad humana, es decir, por allá en el siglo VI a.n.e., sino que además surgió con la impronta misma de la expresión: fue posible su comunicación y extensión a todos los márgenes y momentos de la vida de los individuos, no sólo helenos sino que supuso una posibilidad vital para todo hombre posterior.

²⁰ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 243.

La permanencia de ese primer asombro, su reactualización en nuestro estudio, se relaciona con las primeras experiencias de un problema fundamental: la autoconsciencia de la forma y la transformación humana, de la acción y el cambio, es la génesis de una nueva forma de expresar, de ser en el mundo, históricamente innovadora, que fue instauración y legado de los griegos. Así, porque la vida sugerida como permanente transformación significó una revolución total en la autognosis del hombre, al “convertir la educación en un problema de rigurosa filosofía”.²¹ Nosotros, a estas alturas del desarrollo histórico, podemos reconocer sus efectos, pero la consternación del surgimiento entre sus contemporáneos apenas podemos sospecharla. A este surgimiento lo “llamaremos paideia, porque éste el nombre que le dieron los griegos a la educación establecida como institución social: la primera que existió en nuestro mundo de Occidente, la que suscitó la primera crítica y teoría filosófica de la educación”.²²

La revolución teórica en los procesos formativos y la reforma en la idea del hombre promovida por la paideia con el desarrollo que tuvo en los sofistas, y las revocaciones así como las redimensiones que a la par ofrecieron la filosofía socrática y platónica, pueden darnos una idea de la alteración que el hombre sufrió en sí mismo con la plena consciencia de su antropoplasticidad;²³ la cual no se limitaría ya a un

²¹ Vid., E. Nicol, “Sócrates: que la hombría se aprende”, en *Las ideas y los días*, México, Afínita, 2007, p. 454. Asimismo, cf., “Origen y decadencia del humanismo”, en *ibid.*, pp. 443-452.

²² E. Nicol, “Crisis de la educación y la filosofía”, en *Ideas de vario linaje, op. cit.*, p. 393.

²³ El término de “antropoplasticidad” es un vocablo del cuño de Werner Jaeger al interior de su *Paideia* (“así el pueblo griego es entre todos antropoplástico”, p. 11) para dar cuenta de esa consciencia cultural, clara de la capacidad de conformación y transformación en la consecución de finalidades vitales y de la íntima seguridad de su propia forma y orientación humanas que adquiere el griego con el movimiento educador de la sofística y que se afina, como veremos aquí, hacia la autoconsciencia individual con la filosofía socrático-platónica. (C. ca., W. Jaeger, *Paideia*, 1ª ed., México, FCE, 1957, *passim*. Asimismo,

proceso de maduración social ni biológica del individuo, sino a una tarea vital de la individualidad y la comunidad en la cual éste se desarrollaba, con los vínculos que generaba o rompía en cada una de sus expresiones: los procesos de formación supondrían aquellos otros de maduración por el desarrollo biológico y la inserción social; pero, a la par, ampliarían sus posibilidades hacia un proyecto espiritual y práctico, es decir, la consolidación de la *polis* y el bien común afianzados en el *lógos* compartido, lo cual representaba en su realización la máxima trascendencia.²⁴

En la comprensión histórica hemos de anotar lo siguiente. Jaeger observa que, “la idea de educación nació de las necesidades más profundas de la vida del estado y consistía en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo, y ponerla al servicio de aquellas tareas”.²⁵ A la par, el autor de *Paideia* observa que, dados los elementos historiográficos con los que se cuenta, el término *paideia* fue utilizado gráficamente inicialmente por Esquilo, en donde *paideia* refería al proceso de crianza de los niños (*páris*) que asume como finalidad del proceso la formación en los ideales de la ciudadanía, superando el valor del vínculo de sangre o la dependencia en las artes y oficios (*téchnaí*) de los progenitores y gremios. La *paideia* en las décadas de la Atenas del siglo V a.n.e., se desarrolla como una práctica que postula una calidad o cualificación para todos los conciudadanos y que se encuentra fundada en cosas y conocimientos que se saben hacer, en tanto se tiene conocimiento de su causa y su objetivo, porque están dirigidos racionalmente. Educar a un niño

vid., Platón, *La república*. 378 C; en este pasaje Platón afirma: “...que cuenten a los niños los mitos autorizados, moldeando de este modo sus almas...”(*pláttein tás psychás autón*). (*Rep.* en versión de Fernández-Galiano, ed. bilingüe, Madrid, CEPC, 1997.)

²⁴ W. Jaeger, *Paideia*, *op. cit.*, p. 263 *et seq.*

²⁵ *Ibid.*, p. 264.

supondría, pues, la responsabilidad de criarle e introducirle en esas prácticas: enseñarle a dominarlas. La reflexión práctica sobre ese proceso de enseñanza, sus procedimientos y funciones, también formarán parte de la paideia misma.

Orientada a los problemas del “bien vivir”, a las interpretaciones encontradas sobre el *bien* y la *vida*, en el contexto de la *polis*, la paideia se redimensiona más allá de la infancia atendiendo a la consideración pública de los nexos interindividuales y trascendentes a éstas mismas. Se trataría de un “proyecto espiritual” —según la expresión del idealismo crítico de Jaeger—, en tanto que las acciones compartidas “constituyen el bien común mismo. El espíritu es expresión, y la única manera de participar en el diálogo universal es por medio del lenguaje de la comunidad”.²⁶ La noción de una acción compartida, una expresión dialógica en aras del bien común, Nicol la reconocerá, y como tal la asumirá, desde la metafísica de la expresión hacia la paideia filosófica en sus tareas vitales que advierte desde Sócrates.

Así, la paideia supondrá la labor formativa o cualitativamente educadora en el proceso de consolidación de las individualidades de cara a las nuevas situaciones políticas y sus repercusiones culturales de aquel siglo V; de tal manera que la dimensión corporal y la de la *psyché* configurarían el ideal de una *kalogathía* que concentraba y expresaba la posible conformación humana como conscientemente aceptada y conscientemente promovida. Los límites de una educación espontánea, marcada por las finalidades de los oficios o las *aretái* heroicas sembradas por la epopeya, darán paso a una dimensión de la individualidad en la formación del hombre, venida de aquella autognosis forjadora de la existencia para todo hombre y en

²⁶ E. Nicol, *La vocación humana*, *op. cit.*, p. 269.

promoción para el bien común. La finalidad proyectada, la búsqueda de una aproximación vital al modelo (*typós*) compartido daría contenido al fomento y lugar para la acción.²⁷

El horizonte recién descubierto por aquellos tiempos es ese amplio espectro frontal para el ser del hombre que supondría la expresión y la impresión vital de la *paideia* en la existencia, la cual sufrirá en un período relativamente corto alteraciones que tienen que ver con su manera de ser concebida, sus funciones, sus valores, sus finalidades; y todo lo que la sofística y la filosofía socrático-platónica rebatirán y propondrán al caso, en función de que la *paideia* se convierte en una mediación formativa especial y común en la *polis*, provechosa y posiblemente perniciosa en proporciones nunca antes vistas para el heleno en sus configuraciones político-culturales.

Al respecto afirma Nicol que: “a partir de un cierto momento, *toda relación con lo otro es una relación interna de la mismidad*. La autoconciencia es autoposesión, y a ésta llega el hombre tardíamente. Tener mismidad es tener la facultad de formarla. Por esto resalta, entre las primeras manifestaciones de la autonomía, la institución formal de la *paideia*”.²⁸ Resalta porque la transformación posible, transmisible y deseable traería no sólo una euforia por la educación en y los educadores de la *areté*, sino que en ello se lograría visualizar el desarrollo del hombre desde su condición natural hasta los ideales que, redimensionados en la *energía vital* de los hombres de la *polis*, forjan el

²⁷ C. ca., A. Aguirre, “De poetas en el exilio o la censura platónica a la poesía”, en *Crates. Revista de estudios literarios*, Vol. 1, No. 3, México, Universidad de Chiapas, Diciembre de 2003, pp. 85-94.

²⁸ E. Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 107.

carácter o *éthos* de los individuos dentro del entramado de relaciones vitales que genera en su situación.

Éste es el trayecto que la filosofía nicoliana recorre como vía necesaria para concebir los primeros acercamientos al proceso de la transformación del hombre. El recorrido llevaría a Eduardo Nicol hacia la intuición y expresión de los filósofos anteriores al sistema aristotélico.²⁹ Lo que resulta extraordinario en este camino es la dirección hacia la interioridad o la autoconsciencia de la individualidad que transita el griego para clarificar, entre términos del habla común, conceptos filosóficos y experiencias vitales, el fenómeno que busca explicitar. Así, con Heráclito, Nicol vuelve (en *La reforma de la filosofía* y en *La primera teoría de la praxis*) a la noción de incremento (*áuxesis*), del aumento del ser.³⁰

Con Demócrito, Nicol resalta en el pensamiento griego la relación entre educación y posibilidad humana por la propia acción; dado que “la naturaleza (*physis*) y la educación (*paideia*) tienen cierta semejanza, puesto que la educación transforma al hombre, y al transformarlo produce su naturaleza (*physiopoieî*)”.³¹ La audacia de Demócrito es que esta “transformación” se reconoce como resultado de una reforma de

²⁹ Operación que realizara antes Nicol con las aseveraciones ontológicas del Ser y el conocer en los filósofos presocráticos. Vid., *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, *op. cit.*, cap. II. “La ciencia del ser”; *Los principios de la ciencia*, *op. cit.*, cap. V. “El principio de no contradicción”; “Los conceptos de espacio y tiempo en la filosofía griega”, en *Símbolo y verdad*, *op. cit.*; “Fenomenología y dialéctica”, en *Ideas de vario linaje*, *op. cit.* Es revelador que en lo tocante al problema de lo humano, el cambio y su historicidad, en *La idea del hombre* del 1946, Nicol confiese: “...al escribir esta historia de la idea del hombre griego, se avivó en mi ánimo la inquietud del presente, en vez de mitigarse por el reposo de una concentración en el pasado. Si esta inquietud puede transmitirse y aumentar la lucidez que se requiere —si puede ella convertirse o no en algo fecundo y que traiga un fruto de bondad— es cosa que no me corresponde a mí decirla”. (*Op. cit.*, p. 12.)

³⁰ Vid., *Frag.*, B 15.

³¹ Demócrito, fr. 68 B 3, en *Los filósofos presocráticos*, vol. III, Madrid, Gredos, 2001. Vid. Rodolfo Mondolfo, *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana*, vol. I, Buenos Aires, Losada, 2003, III. “Los atomistas: Leucipo y Demócrito”, pp. 125-143.

la disposición del hombre. Es decir, no se trata de la educación, para Demócrito, de una pasividad cognoscitiva o un cambio de las representaciones de la realidad producidas por afecciones externas. El materialismo atómico de Demócrito —la transmutación de lo real en la relación de los cuerpos, y en última instancia de los átomos y el vacío— halla una reconsideración cuando explica la transformación humana. Pues esa producción de la naturaleza no alude a un factor *externo* que la promueva (como sería la alteración del sujeto por los átomos que, según la gnoseología de Demócrito forman los átomos, que son como los corpúsculos que se ven cuando los rayos solares “entran por las ventanas”), sino, antes bien, se trata del cambio que experimenta el individuo cuando produce e introduce, él mismo y con el fomento de los otros, un cambio en su manera de disponerse ante la realidad, es decir, en su manera de ser (*physis*) en el mundo.

La conmoción del pensamiento filosófico frente a esta *physiopoieî* halla en Platón la idea de un ser que es auto-generador de sus propios cambios (*gígnomai poieî*), pues su constitución es la de ser y no-ser que se manifiesta en sus adquisiciones (*ktésis*) o fecundación de la existencia;³² y con Pseudo-Epicarmo logra confirmarse la idea platónica de que la educación es la constante generadora para la vida de un “hombre nuevo” en la individualidad.³³

Lo que el autor de la *Metafísica de la expresión* advierte con estos primeros testimonios es el dato fenoménico y la idea ontológica de un ser en permanente dinamismo y en la posibilidad de ser más, de mejorar e incrementar la existencia.

³² Vid., *Filebo*, 42 C; *Banquete*, 206 C - 207 A.

³³ K. Freeman, *The presocratic Philosopher. A Companion to Diels, Fragmente*, Blackus ell, Oxford, p. 130 et seq., apud., E. Nicol, *La primera teoría de la praxis*, op. cit., p. 43-44. Vid. Allen-Furley, *Studies in Presocratic Philosophy*, Londres, 1977, pp. 23-32.

Porque la acción es autogeneradora: producción de ser u ontopóiesis; aún más: es la relación entre la génesis y póiesis o el vínculo entre la forma y su acontecimiento en la transformación, lo que exhibe el fenómeno expresivo del cambio temporal. De tal modo afirma Nicol que:

Es imposible que el pensador presocrático no efectuase la reversión hacia el tema de la physis humana. Demócrito la efectuó, empleando incluso la misma palabra physis. Esto es notable, no sólo lingüísticamente, sino por su importe filosófico, pues lo primero que se descubre es el carácter maleable de esa physis humana.

"Una cosa es la physis de un ser que cambia, otra cosa es la physis que cambia ella misma, y cuya mutabilidad define justamente al ser. La idea de una mutación de la physis es sorprendente por su audacia. Desde antes de la filosofía, el griego llama physis a la índole propia de una cosa. La ciencia adopta este significado sin alterarlo. Queda implícito, por consabido, que siendo constitucional para la cosa, su physis es inmutable: no podría cambiar sin que la cosa dejara de ser lo que es. La physis enuncia el concepto de esencia. Pero al pensar la esencia como lo definitorio, constituyente e inalterable en el ser del ente, Platón modifica la acepción establecida de la physis. En el *Filebo* (42 C) nos habla de las mutaciones que sufre la naturaleza de los seres vivos, entre las cuales figura el incremento y la disminución. Estas mutaciones físicas serían propias de la physis orgánica, es decir, inherentes a la esencia de la cosa. Hoy percibimos sin dificultad que si el concepto de esencia inmutable se aplicase al hombre, como a la cosa, tendría cambio, pero no tendría devenir. Algo de esto avizora Platón, y antes que él los presocráticos. Para ellos, la physis humana es metabólica: es una forma susceptible de trans-formación; o más bien, una forma de ser productiva de cambios formales.³⁴

La idea de éste ser meta-físico, meta-bólico o en "trans-formación" integra las consideraciones antiguas al dominio ontológico del ser de la expresión en Nicol, dado que se trata, no del cambio como un accidente del ser, según hemos afirmado líneas arriba, sino de la re-generación del hombre por su propia acción; lo cual supone una reconsideración de la ciencia del ser y una revolución ontología del hombre desde la fenomenología fraguada por Nicol, porque singular y distintivamente el hombre es el ser de la transformación, por cuanto acción y mutación son constituyentes en su ser.

Pero es un hecho que esa constitución es impresa, adquirida: no fue colocada en el hombre desde su origen, ni la recibe cada individuo en su nacimiento, como si fuera

³⁴ E. Nicol, *La reforma de la filosofía, op. cit.*, pp. 188-189.

una asignación invariable e igual para todos. El ser que expresa adquiere individual e históricamente sus propias formas de ser, o sea que le va dando forma a su *physis* con la acción. En última instancia, como observa nuestro pensador, esa posibilidad de incremento, ensanchamiento del alma, autopóiesis, es la fecundidad del ser humano o innovación óptica que remite a la posibilidad de ser-más:

La *physis* o naturaleza humana, podríamos decir, por tanto, que no es natural, sino *artificial*: obra poiética, y no dotación de ser recibida, capaz de transformación. En las reflexiones de la presocrática queda establecida la base de una idea del hombre como un ser auto-generativo (lo que hoy llamamos ser libre), y la idea del “hombre nuevo”, que Platón formula dando a la palabra *novedad* su pleno importe ontológico.³⁵

La atención de los antiguos recayó en el hecho de que el hombre no sólo patentiza una peculiaridad de la que los demás entes del *cosmos* están privados (la posibilidad de ser más), sino que ello compromete al existir humano —si la teoría ha de mostrarse consecuente— al carecer de definición completa, porque su existencia o su forma es en formación.

Añádase que la idea de transformación ontopoiética nos ubica en la forma de ser distintiva que acontece en sus posibilidades, que se gesta intrínsecamente y que altera la situación vital en donde se despliega con esa gestación que lo dispone en la existencia de manera distinta (individualmente) y distintiva (su condición humana).

En verdad, esta dimensión de la individualidad que se *ensancha* es una nueva situación del hombre en el mundo, pues no se restringe al espacio ni al tiempo, sino que altera ambos en su manera de incrementarse en su cualidad.³⁶ Se trata, en suma, de un problema ontológico y ético. Problema vital que filosofía socrática vendría a replantear.

³⁵ *Ibid.* Asimismo, *vid.*, *ibid.*, p. 115; además, cf., E. Nicol, *Los principios de la ciencia*, *op. cit.*, pp. 317-319.

³⁶ Cf., E. Nicol, “Origen y decadencia del humanismo”, en *Las ideas y los días*, *op. cit.*, p. 452.

Dado que con Sócrates la paideia encontrará un nuevo elemento fundamental en la deliberación de ese ensanchamiento de la vida. El problema de ésta sería la pregunta constante de cómo debe ser vivida, para lo cual se volvía necesario evaluar los actos humanos, someterlos a la *autocrítica* de esa consciencia de sí que la filosofía introdujo en la individualidad. Ninguna cuestión sería más central para el quehacer filosófico en adelante, ningún quehacer de vida más importante que el examen sobre el bien, el mal, lo justo, la felicidad. Así, la paideia promovida por la filosofía, encontró con Sócrates el sentido vital de un método de investigación caracterizado por la perseverancia en la búsqueda del bien vivir; pues, no se trataría ya de una transmisión de modos de vida, sino de la búsqueda conjunta, dubitativa, dialógica y autocrítica que cuestionaba las certezas públicas de las costumbres y las disposiciones compartidas a las que los hombres se veían propensos a asentir. Ninguna forma de vivir, ninguna conducta públicamente aceptada ni individualmente confirmada, ajena a las disertaciones racionales, será dispensada de este escepticismo vital socrático, de esta dialéctica implacable que fomenta la tarea de la duda sobre las creencias, sobre el creer saber (*sic.*) cómo se ha de vivir.

La autoconsciencia de la metamorfosis, esta *apropiación* de la individualidad en el incremento de la physis humana por la educación, señalada por Demócrito, descubre con Sócrates el carácter de la autocrítica como una vía para formar la vida. El conocimiento de sí mismo es una novedosa forma de afirmación de la individualidad como fuente creadora de supremos valores humanos, que dio a la existencia humana un orden vital más propio; en donde los valores no se aprenden ni de los poetas ni de

los políticos o los sofistas, sino que se generan de la racionalidad autorresponsable en constante tensión dialógica.

El *llamado* o *vocación humana* de Sócrates al “cuidado del alma” (*therapeías psyché*), al cuidado de sí (*cura sui*) que entenderán las filosofías socráticas posteriores, es lo que abre paso hacia una nueva formación de la vida en la *paideia* griega.

Esta *vocación* humana encuentra sustento en la revolución teórica y vital que incorpora Sócrates en su propia manera de ser, comprender, ejercer y expandir su propia individualidad. La vida humana se altera cuando deja de interpretarse a sí misma como un mero proceso temporal y acontece como una unidad plástica y generadora de sentidos, una forma consciente y crítica de vivir. La educación como fenómeno de transformación encuentra desde la filosofía socrática una vinculación ética por cuanto con ella da lugar una nueva forma de vida: la forma de ser basada por entero en la posibilidad de orientar libremente la existencia guiada por el *eros* o el afán de ser más y por la racionalidad en la conformación vital. La nueva orientación que inserta la filosofía socrática en la vida nos permite comprender la redimensión del quehacer formativo que no se sujeta a los parámetros del éxito político y social que fomentó la sofística. Antes bien, con Sócrates la formación del *êthos*, como una innovadora dimensión de la individualidad, será el centro de atención y acción educativa, con lo cual la tradicional formación práctica de la educación griega será alterada por una formación en el ejercicio de la racional libertad.

Llevada a la teoría, estos inicios en la reflexión filosófica orientan la idea de la expresión y la acción, bajo la idea del hombre como ser transformable en su ser mismo —en el cual las alteraciones vitales y las posibilidades existenciales no están dadas en

él originariamente, sino que se crean y actualizan permanentemente en el acontecer de su vitalidad— implica que el tiempo y el cambio no son un accidente del ser del hombre, antes bien, pertenece al orden ontológico central de la estructura que expresa en cada acto: toda acción es la temporalidad vitalmente dialéctica del hombre entre la “senectud y la innovación”; entre este hombre viejo y nuevo que soy y que me hago a medida que *realizo* las posibilidades de mi existencia, en esta individualidad que se mantiene siendo la *misma* al hacerse diferente en su constante hacer. El problema que descubre la ontología del hombre en la paideia es la dimensión temporal de la ontopóiesis.

La temporalidad y la transformación

El aspecto temporal del cambio, el fenómeno de la metamorfosis como desenvolvimiento de los actos en donde presente (iniciativa o inicio de la acción), pasado (memoria o absorción de la experiencia) y futuro (anticipación y porvenir de lo posible), son la categorización estructural de la tensión y el movimiento entre ser y no-ser en los que se afana el hombre por ser más. Todo acontece entre los límites que son, a su vez, condición y posibilidad de ser distinto, porque la vitalidad es ella misma entre los límites de lo formado y aquello mismo que es formación incesante.

En seguida se entiende por qué la permanente transformación tiene el indicio ontopoiético de un ser que se forma en sus actos, conformando elementos culturales de transformación cualitativa, y en este sentido conforma un organismo de creaciones

abiertas, posibles de ser renovadas —organismo de expresiones y vías posibles de existencia que llamamos “mundo”.³⁷

De las transformaciones que sufre el hombre por su propia acción da cuenta la teoría de las formas de la expresión. El hombre hace historia, crea cultura haciéndose a sí mismo, ampliando las demarcaciones de lo que es individual, comunitaria e históricamente, a la par que ensancha los márgenes del mundo, de lo ya hecho. Las relaciones entre la cultura y la transformación se redimensionan en este plano con la paideia; porque en verdad: extraño fenómeno éste para las teorías contemporáneas que pretenden someter la dimensión de la existencia a la dicotomía horizontal cultura / educación, a la vinculación entre objetos culturales y sujetos formativos.

Es así que la paideia, en el análisis teórico del cambio humano, representó la concentración y expansión de las energías, así como de las dinámicas vitales de los individuos y su comunidad: la influencias vitales generadas en el pasado (tradicción), el orden de elementos expresivos actuales y proyectivos (cultura) y la ponderación de los ejes rectores de la formación para el incremento de la existencia (ideales o *typós*). La

³⁷ La distinción fundamental del cosmos o universo en relación con el mundo, y que invierte el problema tradicional de considerar al ser de la acción como un ente indiferenciado en el cosmos y objeto de análisis científico-particulares es recurrente en la fenomenología y es uno de sus aportes más significativos. La recurrencia es tácita, por su radicalidad, en prácticamente todo el hilo central del movimiento fenomenológico. (Cf., *vid.*, Husserl, *La crisis de las ciencias, op. cit., passim*; Heidegger, *Ser y tiempo, op. cit.*, § 16 “La ‘mundiformidad’ del mundo circundante que se anuncia en los entes intramundanos”; Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, RBA-Agostini, 1985, 2ª parte, cap. III, “La cosa y el mundo natural”; Gadamer, *Verdad y método, Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 2000, III, “El lenguaje como hilo conductor del giro ontológico de la hermenéutica”; Levinás, *Totalidad e infinito, op. cit.*, Cap. 3, IV. “La morada”, V. “El mundo de los fenómenos y la expresión”; Nicol, *La reforma de la filosofía, op. cit.*, IV. “Teoría de la mundanidad”)

paideia sería, justamente, un fenómeno dinámico, cualitativo y en permanente proceso de alteración del hombre: continuidad, retención y renovación de formas vitales de ser.³⁸

Sin esta extensión temporal de la acción, la simple repetición de las formas sería un anacronismo, una destemporalización; pero el nexo con el pasado, la secuencia de la transmisión que tiene la paideia mantiene el carácter orgánico de lo que llamamos cultura. Porque el hombre busca, se afana siempre en lo mejor por cuanto las cosas que son buenas para él en múltiples sentidos, y lo que no deja de impresionar ahora es que con la instauración de la paideia ese afán y la mejoría fuesen puestos en el orden de la razón hacia el mencionado siglo v; que las realidades humanas valiosas (cualitativamente pensadas) pudiesen considerarse y absorberse, o bien someterlas a examen más allá de las inercias sociales, deliberar sobre ellas en su función formativa, a la par que se meditaban sus repercusiones en la existencia y su modo de acontecer en comunidad.

Antes que todo, la paideia no fue una forma de organización ni un llano fenómeno social acarreado por las circunstancias; paideia, como hemos anotado, fue el descubrimiento y en ello la creación de una idea del hombre que se vio a sí mismo como posible, que interrogó por sus alcances y los límites en que la formación se podía dar. La paideia es más un vigor, un aliento, una energía descubierta e inserta en el

³⁸ Asumir la paideia como un llano programa de educación estatal ha sido la tónica en la mayoría de los tanteos que pretenden “replantear”, revivir la paideia. Quizá el más destacado, por su importancia en Iberoamérica, es el caso de Octavi Fullat en trabajos tales como, *Política de la educación: Politeya-Paideia*, Barcelona, CEAC, 1994; y *Filosofías de la educación: Paideia*, Barcelona, CEAC, 2000.

trayecto histórico del ser y hacer del hombre; no se trata de un plan político, ni un programa pedagógico.³⁹

Para lo que sostenemos aquí se trata, en suma, del hecho de que la paideia, desde la filosofía de la expresión, muestra en sus orígenes la manera como el hombre *es y deja de ser*, dándose un ser original y distintivo, fenómeno en el que los griegos entendieron que esa transformación consciente es dar forma al ser que cambia de formas con sus tensiones temporales.

Merecidamente, no es de extrañar que con la revolución teórica de la paideia en los siglos V y con Platón en el siglo IV a.n.e. se ampliara en sus derroteros reflexivos y en los empeños educativos a la integridad vital de los individuos. La paideia no sería más un fenómeno de orientación en el mundo fomentado exclusivamente en el niño, sino que se extendería a todo hombre que se dispusieran a su propia conformación cultural.

Con la instauración histórica de la paideia, reordenada en sus aspectos teóricos por la filosofía socrático-platónica, la educación dejó de ser un oficio, una *téchne* abandonada al azar de las enseñanzas en la realización de ciertas habilidades, ya fuesen éstas artesanales o hasta políticas, o bien la formación destinada a unos cuantos individuos.⁴⁰ La institución vital de la paideia, que aún nos alcanza y nos

³⁹ Cf., E. Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, *op. cit.*, cap. VI-VII.

⁴⁰ *Vid.*, Platón, *Protágoras*, 316 C8 – 320 C5. En estos pasajes Platón presenta el amplio rango de acción de una paideia *polytechniké* con Hippias, una paideia especializada en los procedimientos de la gramática con Pródico y una paideia más amplia, pero por no por ello menos específica, que concierne a la oratoria y a la dialéctica destinadas a la política; misma que dice ejercer Protágoras para “mejorar a los hombres”. Sin embargo, la amplitud de esta emergente paideia o formas de la paideia no habían logrado desentrañar lo que Nicol llama “la cuarta dimensión de la vitalidad humana: la interioridad”, descubrimiento socrático y en el cual Platón se centra. (*Vid.*, E. Nicol, “Sócrates: que la hombría se aprende”, en *Las ideas y los días*, *op. cit.*, pp. 454.) La transformación de esa *interioridad*, como

conmueve, es el hecho de que las formas humanas se adquieren, y esta adquisición puede organizarse y ser estructurada para hacer más conveniente el proceso educativo y la mejoría del hombre en su cualidad humana.

Todo lo cual desde la paideia griega se desarrolla bajo tres aspectos primordiales y factores de reconocimiento en la *acción*, a saber: i) el hombre es generacionalmente dependiente de los otros que lo anteceden; ii) por principio, el hombre nace a-morfo en los recursos que competen a los medios de vida y las finalidades vitales, y iii)

autoconsciencia de la individualidad llevada a la *pysiché* será la gran revolución, no sólo teórica, sino una reforma de la vitalidad, una nueva idea del hombre, que las escuelas helenísticas y la pedagogía cristiana (con Agustín y Clemente de Alejandría) será retomada, alterando las finalidades culturales de la educación y manteniendo algunas otras que al día de hoy nos nutren. Esto es: desde Platón y Aristóteles, que trataron la conformación política y la transformación educativa en estrecha relación, las acciones educativas serán consideradas como un medio para la realización de unos objetivos políticos al comprender que la institución y la dirección del Estado son vías, las más óptimas, en la consumación de la perfecta razón, por la ley, para la realización de los ciudadanos. Hoy sabemos, como lo supieron los estoicos, que la realización política de los individuos, por cuanto ciudadanos, no puede ser directa e inmediata en finalidades propuestas por otros para su consecución; antes bien, la metamorfosis favorable en la disposición de los individuos al bien común; la justicia, en el ordenamiento cívico, etcétera, está sujeta a diversos aspectos de los que la acción y los agentes educativos (instituciones y agentes individuales) no tienen la influencia significativa en el proceso que del “gobernante” de la *República* o los “legisladores” de la *Política* se esperaba tener. (Para un estudio de este largo periodo que va del siglo V a.n.e. al umbral de nuestra era *vid.*, Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, FCE, 1998, *passim*; y Paul Vayne, *Séneca y el estoicismo*, México, FCE, 1995, “Ciudad del mundo, destino, sociedad, ‘política’”, pp. 149-167. Asimismo, puede verse el texto de Ma. Ángeles Galino, *Historia de la educación. Edades antigua y Media*, 2ª ed. Madrid, Gredos, 1994.) Esto mismo fue lo que dio paso en el romanticismo alemán a una crítica sobre la educación en la que Ziller afirmaba: “No pensaremos en buscar el fin de la educación fuera del individuo. Tampoco intentaremos servirnos del mismo para hacer algo de la familia, del Estado, de la humanidad y conducirlos a determinados objetivos. La actividad educativa debe finalizar en el individuo. Una actividad que a través del individuo pretende influir sobre la sociedad, no es una actividad educativa. Al educador como tal nada le importa si la formación, que el individuo trae consigo, reporta también un provecho a la sociedad y si la elevación de ésta tiene que comenzar por el individuo. Eso son reflexiones políticas que quedan fuera de la perspectiva pedagógica”. (*Apud.*, W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, crítica y propuestas*, Barcelona, Herder, 1990, p. 57.) Nos es lícito comprender en nuestros Estados multiculturales, alterados por flujos financieros y por dinámicas sociales en constante mutación, que las vías que se trazan en la moral, las visiones del mundo, las costumbres, las formaciones simbólicas de la cultura, todas ellas refieren a actitudes y convicciones, a esperanzas y deseos, que difícilmente son reguladas por una organización estatal. La paideia es histórica y lo que debemos retener de ella es el descubrimiento de su dimensión cualitativa de lo humano. (Para este aspecto, *vid.*, Josu Landa, “Más allá de la paideia”, en Arturo Aguirre (comp.), *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007. Igualmente, *vid.*, nuestro trabajo “Sentido, expresión y cultura”, en revista *Rocinante*, Istituto di Studi Latinoamericani-Università Católica de Colombia-La Città del sole, No. 3, 2007-2008, Nápoles, 2008.)

cualitativamente el hombre es por nacimiento susceptible a las formas de la existencia que repercuten en él.

Esta intuición primera, constatación fundamental y génesis histórica de la acción formativa que advirtió el espíritu griego, encuentra cabida en los acontecimientos propios de la existencia, de todo nuestro existir por cuanto relación entre *paideia* y expresión: somos susceptibles de adquirir y modificar activamente el ser que somos — creación, comienzo y principio, intuición y acción de la *paideia* griega—, y por esa posibilidad de ser-más también es nuestra la posibilidad de *perder* o *mantener* factores perjudiciales o ciertos componentes valiosos en las formas vitales de expresar que nos imprimen nuestros modos de ser y hacer.⁴¹ En este tenor es posible reafirmar que

En la *paideia* filosófica, lo invariable y lo efectivo se cifra en esta idea directriz: que el hombre puede ser el fin de su propia existencia. Su ser está en ese poder. El poder siempre es presente, pero en él conectan dinámicamente los tres momentos del tiempo: por el poder-ser es cada hombre lo que es ya, incluido lo que ya fue y el proyecto de lo que no es todavía.

”El ser, aunque se incremente, no llega a ser completo nunca, como si el fin lo alejaran sus mismas actualizaciones. Las posibilidades no se agotan en las realidades, el presente es poder porque es apertura. Pero también queda abierta en las actualidades la posibilidad de una retracción del ser: de una actualización de un poder no-ser. Cualquiera que sea en un hombre la orientación de su pensamiento y de su praxis, su propio ser es su objetivo final. La posibilidad de ser-más es la poesía de la existencia, y lleva consigo la posibilidad de ser-menos, donde muere la poesía. La *physis* natural representa la necesidad...”⁴²

⁴¹ Esta pérdida y mantenimiento es el problema fundamental de nuestros días, mejor aún, esa posibilidad de ser que no sólo es una continua ganancia, un *progreso* existencial, unidireccional, sino la posibilidad de perder lo adquirido, de dismantelar lo hecho históricamente. En fin, este es el problema de la barbarie.

⁴² E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, *op. cit.*, p. 202. Téngase en cuenta que la noción de *formación vital* o metamorfosis cultural de la existencia aquí utilizada es indispensable para la comprensión de esta existencia en acción del hombre —*leitmotiv* de esta tesis—, porque si lo inalterable del ser humano fuese la nota permanente de su existencia, su dinamismo sería repetitivo, estaría comprendido en ciertos factores previsibles del cambio y no habría historia, variaciones culturales, alteraciones formativas o educativas, ni diversificación en los modos de ser de los individuos; no obstante, la experiencia nos confirma que la vida humana no *actúa* así. Estructura y modalidad del cambio estructural, o forma y transformación, son los recursos ontológicos de que disponemos para dar cuenta de este peculiar ser; sin ellos no tiene sentido la discusión, tan viva en nuestros días, sobre la causa de la existencia en sus diversos modos de ser culturales, de sus idóneas transformaciones y sobre las alteraciones que va sufriendo el ser histórico del hombre con procesos educativos; sin una clara noción de estos cambios y la manera en como se integran y articulan en la existencia (o bien se desintegran y desarticulan) parece

Probablemente el re-conocimiento del ser del hombre —de su energía en las formas—, como lo fue en los primeros asombros teóricos sobre su plasticidad, su capacidad de generar mundo, de imprimir finalidades y de sistematizarlas en los procesos formativos, permitiría a la filosofía de nuestros días reconocer y reorientar, con sus debidas precauciones y limitaciones contextuales, el dato de que el hombre como ser expresivo cambia en la actualización de lo pasado y proyección decidida de sus acciones (o bien, degenera en la omisión y en la renuncia), las cuales son agenciadas por el individuo en la conformación de la comunidad y del mundo. En esto se advertiría que el ser humano puede cambiar al elegir y dirigir sus actos, a diferencia de lo no humano que permanece inalterable en sus constancias y sucesos; esto llamaría la atención sobre la génesis misma de nuestras acciones como formas plásticas de ser en la existencia y no llanos comportamientos. Advertencia que únicamente puede darse en el tránsito por la ontología y la filosofía de la expresión dirigida a la existencia humana.

Es de tal manera que estas relaciones entre la metafísica de la expresión y la paideia son infranqueables si se busca comprender el dato de que *el hombre es el único ser cuya existencia es el acontecimiento de una permanente transformación cualitativa*, que destaca como factor de la ontología fundamental del hombre y que demarca las vías de acercamiento para una teoría de la acción y la transformación humanas.⁴³

originar el insuficiente análisis antropológico de un carácter operativo pero no tematizado de la acción y la transformación, del ser y el cambio deliberado.

⁴³ Los procesos y resultados de la investigación sobre el ser de la expresión, en la “tematización ontológica” de la estructura del acontecer fueron la preocupación central del trabajo *El acontecer ontológico del ser de la expresión. Estudio fenomenológico de ontología fundamental, a partir del pensamiento de Eduardo Nicol*, México, Tesis de Maestría, FFL-UNAM, 2005. En este sentido, las líneas

De la metamorfosis cultural de la individualidad la filosofía ha de desentrañar las implicaciones del dato aparentemente trivial de que este ente expresivo queda impresionado por su propia acción. Pero, ¿de dónde hemos de partir para desentrañar la razón de la acción del ser de la acción? ¿En qué nivel del ser, en qué parte de la existencia, ha de situarse el resultado de tan asombroso acontecimiento y de qué manera influye ese acontecer en los actos que son la contextura de la existencia, no sólo del ámbito individual sino a su vez de la comunidad en que desarrolla?⁴⁴ ¿Cómo es que la educación puede señalarse dentro del margen de la actividad de la metamorfosis vital? Para una orientación de nuestros argumentos ante estas interrogantes es preciso inferir de manera unitaria los factores del fenómeno de la gestación del acto y de la gestación del proceso de la transformación vital misma.

que componen el presente escrito tienen en cuenta aquellos alcances y las limitaciones que dicha investigación tuvo, en función de que el proyecto de la exégesis del ser humano se ciñó a su ontológica fenomenicidad como “ser de la expresión”, en el alejamiento teórico de las presuposiciones antropológicas, existenciales, situacionales y modales (modos de ser posibles de la existencia). Por tales motivos, las presentes reflexiones deben considerarse en un proceso continuo de la pregunta por el ser de la expresión; antes temáticamente ontológica, ahora explícitamente ontológico-existencial, como quedó señalado en el último apartado de aquel trabajo “Del ser mundanidad a la mundanidad de la paideia”.

⁴⁴ Cf., E. Nicol, *La primera teoría de la praxis*, op. cit., p. 8.

III

EL AFÁN DE SER MÁS Y LA ACCIÓN EDUCATIVA

La idea de que el hombre es el hacedor de su propio ser en la acción, Nicol la reconoce y la vincula sistemáticamente con Platón, esto en tanto que atiende a la concepción ontológica del hombre como un ser incompleto que necesita expresar, y cuya carencia constitutiva es la promotora fundamental de su acción, de afán de completud.⁴⁵

A decir de la filosofía nicoliana, la expresión es el deseo en movimiento de un ser insatisfecho, que no es cabal ni suficiente en el ser que tiene. Existir humanamente trae consigo, según reconoce Nicol, la insuficiencia y el deseo de ser más, para lo cual el hombre se ve necesitado de expresar esa carencia en el anhelo colmarla.⁴⁶ Esto lo explica Nicol con los recursos míticos que la filosofía en sus umbrales generó, y que van de Empédocles al *Banquete* de Platón, para dar cuenta de esta promoción humana del existir como una *carencia y necesidad*. Estas categorías serán reordenadas por Nicol como un “artificio mítico” —según sus propios términos— que le permite sugerir el reconocimiento de la *dynamis* y tensión vital del hombre.

Es así que se cuenta de la dual unidad primitiva del hombre en los tiempos primeros que refiere Aristófanes en el *simposium* platónico; la osadía de poder ante los dioses, y el corte punitivo originario, que ante tal temeridad arrojó un linaje humano menguado, una condición del hombre que desdobló la naturaleza del ser primigenio “y

⁴⁵ Vid., E Nicol, *Historicismo y existencialismo*, *op. cit.*, cap. III y *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, § 1. “La crisis de la metafísica, dificultades preliminares”, respectivamente. Asimismo, *Psicología de las situaciones vitales*, *op. cit.*, cap. V. “Azar, destino y carácter”. “Situación y expresión”

⁴⁶ Cf., E. Nicol, *La vocación humana*, *op. cit.*, “Expresar para ser” y p. 50 *et seq.*; *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, cap. VII. § 28. “La forma vocacional del ser”.

dejó a cada hombre con la oscura convicción de que el suyo no era más que medio ser, y con el anhelo de reunirse con su otra mitad, que lo completaría de nuevo. El ser humano tiene, pues, el afán, constitutivo de formar un solo ser, entero y cabal, con el ser ajeno”.⁴⁷

Desde aquí, la filosofía nicoliana retoma las consecuencias teóricas de ese constitutivo anhelo para la ontología del hombre: cada expresión es la patencia de una insuficiencia originaria, el *pathos* que recorre de un extremo al otro del ser del hombre, de sus afanes y sus acciones, de sus creaciones y vínculos, “pues la expresión sería consecuencia de esa mermada condición ontológica...”⁴⁸ El hombre moldearía, a causa de dicha mengua, su ser carente dando forma a su anhelo y orientando sus expresiones en la incesante búsqueda de la plenitud, de colmar el vacío que dejó el corte aquél y encontrar la *completud* del ser propio en la reunión cumplida con el ser del otro que fue privado. Aspiración que sólo puede cumplirse, ésta es la condición fundamental, con aquella forma que le es cercana por origen, el otro próximo, prójimo, y que tiene constitutivamente la disposición de ser apropiada, con-formada (*syballó*)

⁴⁷ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 17. (La lectura de este corte primario, de esta simbolicidad humana, ha sido tratada exhaustivamente por casi toda la literatura crítica sobre la obra de Nicol. No nos detendremos de momento ni en la idea del símbolo (lo cual hicimos en el trabajo de *El acontecer ontológico... op. cit.*, “De la simbolicidad o complementariedad ontológica”, p.127 *et seq.*) ni en la revisión de los comentarios a tal idea nicoliana. La resplandeciente retórica filosófica que es aquí distintiva de Nicol, respecto de la utilización del “mito del andrógino”, va al *fundus* mismo de la ontología fundamental y da razón de la primitiva insuficiencia del ser de la expresión. A dicha exigencia atendió Nicol en sendos pasajes, tematizando la relación fenoménica ser y no-ser, insuficiencia-contingencia-relatividad, cambio-temporalidad (historia), comunidad y expresión, por lo que hemos de advertir que el mito platónico es *operativo* en sus alusiones metafísicas y debe ser visualizado en esos límites. Ello debe ser así, porque la alusión indica el dinamismo, la acción y la transformación del hombre ante el dato primario de su insuficiencia metafísica; que en Platón se presenta como el afán constitutivo de formar un solo ser entero y cabal con el ser del otro-yo, esto es, se presenta como el amor metafísico. En estas líneas recurrimos a la noción de *carencia* para dar cuenta, temáticamente, de la estructura de la transformación en el contexto fenomenológico del cambio, lo cual nos obligará a apartarnos, en cierta medida, de la funcionalidad operativa del mito, con la convicción de que con ello evitamos disgregaciones que puede llevar a dar por supuestos elementos ontológicos fundamentales.)

⁴⁸ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 17.

con la parte mía que anhela. El hombre se dispone, así, para recomponerse, para vincularse reestableciendo la unidad sesgada en lo más íntimo de sí.

El amor (*eros*) será la consecuencia *poética* de este mito; la carencia, el no-ser que lleva consigo el existir del hombre, será la implicación ontológica para la filosofía platónica y la metafísica de la expresión, al entender la vida como la faena *poiética* de ser. De tal manera, la expresión, el ser y la expresión, son la insólita exhibición de la carencia que sólo se despliega en el ser humano con sus acciones, porque únicamente éste redimensiona su mengua anhelante en la búsqueda para completarse con su acción que lo vincula con el otro-yo y sus propias creaciones. Acciones, todas éstas, que conllevan la trágica esperanza, la consciencia de su imposibilidad: el resarcimiento, la *completud* de una dualidad unificada, con-fundida (como si se tratase de un primitivo ser esférico del que cuentan los mitos) es imposible; sólo puede aspirar este ser que somos a la *complementariedad* constante y siempre frágil, porque la unión —que no la unidad— implica *al otro* cercano y ajeno a la vez. Ésta es la complementariedad temporal e histórica en la dialéctica de alteridad que con sus acciones promueve cada individualidad en el diálogo vital que sus expresiones crean, variando las formas de complementarse.

Es decir, proximidad ontológica y comunidad expresiva con el otro en la generación de un mundo que el anhelo hace, activa y creativamente, con la propia existencia. Tal vez a ello se daba, según Nicol, que:

Expresamos por nostalgia y esperanza. Nostalgia de nuestro propio ser, de esa parte de lo nuestro que no tenemos; y esperanza de recuperarlo en avenencia de nuestro diálogo con el prójimo. El prójimo es la parte de nuestro ser que nos falta. Pero este ser del otro es también invenciblemente ajeno; de donde la necesidad de prologar el diálogo: el logos no consigue nunca que el ontos se complete, lo cual quiere decir que el hombre, ser onto-lógico y por ello mismo histórico, es finito e indefinido. El ser del otro es ajeno por su sola alteridad,

y porque incluso el afán de vincularse que él pueda sentir, correspondiente al nuestro y concordante con él, más bien realza su ser propio frente al nuestro. La reunión completa de los similares no es más fácil que la de los disímiles. La identificación es imposible, porque el ser insuficiente desea reunirse *consigo mismo* para completarse, y sólo puede completarse con *el otro*, que le es propio y ajeno a la vez.

"Esta dialéctica del ser determina la dialéctica de la expresión [...] Expresamos y seguiremos expresando, porque nunca llegamos a cumplir el propósito primordial de la expresión. Por esto permanecemos en esta condición mermada, carente del ser ajeno, siempre afanosos..."⁴⁹

De este afán y las faenas del existir, de la dialéctica de la expresión, la filosofía puede obtener los elementos cardinales para dar cuenta de la transformación y sus consecuencias en la filosofía de la educación; desde ahí se restablece la base del problema: el hombre se halla *dispuesto*, en disposición ontológica —no simplemente por una intención empática— para realizar existencialmente su ser, para ampliarlo o incrementarlo, como un íntimo anhelo que no se agota en ningún acto.

Es de tal manera que la idea del hombre, como dato de su óptica insuficiencia, llevada a la filosofía de la expresión, deriva en una morfo-logía que da cuenta del fenómeno de la transformación; pues, se concibe al hombre como un ente, cuya constitución ofrece una estructura incompleta y permanente, que no sólo persiste a través de sus formaciones cultural-educativas, sino que es ella la que las explica y a la vez restablece el fundamento de la conformación cultural en la expresión. Esto es: el restablecimiento de la relación vital entre cultura, comunidad y paideia.

Se trata, pues, de lo que Nicol llama "el enigma de la metamorfosis"⁵⁰ en el ser de la expresión. Desde ahora, en nuestra tarea se confirma lo que Husserl sostiene

⁴⁹ *Ibid.*, p. 16. Asimismo, *vid.*, E. Nicol, *Los principios de la ciencia*, *op. cit.*, pp. 289-290; *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 250-352.

⁵⁰ *Vid.*, E. Nicol, *La agonía de Proteo*, *op. cit.*, p. 65; igualmente, *Formas de hablar sublimes*, México, UNAM, 2007, cap. III. "El misterio del verbo"; *Crítica de la razón simbólica*, *op. cit.*, "El misterio de la palabra" pp. 258-262. Nuestro trabajo, "El enigma de la metamorfosis", en Antolín Sánchez Cuervo

respecto de las evidencias de nuestro cotidiano quehacer, por cuanto el filósofo “vive de antemano en la paradoja de tener que considerar naturalmente lo obvio como cuestionable y como enigmático, y de no tener en el futuro otro tema científico que este: transformar la obviedad natural universal del ser en el mundo —que para él es el mayor de todos los enigmas— en una comprensibilidad transparente”.⁵¹

Para la filosofía, “el enigma” de la metamorfosis del hombre toma ahora la condición de un problema fundamental: es destino de la constitución humana la alteración deliberada de su existencia, con lo cual se da reorientación en la teoría sobre la formación humana como accidente o acontecida para un mundo nouménico, cuando en realidad la acción y sus cambios generados se incluyen como afianzadores de la propia estructura del ser del hombre en su conformación vital en el mundo.⁵² La conjugación dialéctica de lo que el hombre hace consigo mismo, de lo que hace en y con sus posibilidades, de su indeterminable e imprevista orientación de sentidos con los otros, son los factores cardinales.

Con ello nos enfrentamos al *problema* de la educación: el hombre se dispone para realizar existencialmente su ser, para ampliarlo o incrementarlo en el dinámico anhelo que no concluye ningún acto. La intuición de esto es el primer paso en la teoría de la transformación que indaga en qué consiste y qué implica esa capacidad distintiva que posee el hombre: cuál es la idea de un ser que no sólo actúa, sino que está constituido esencialmente como pro-moción, moción proyectada en la acción formativa.

(coord.), *Temas del Seminario Internacional de Jóvenes Investigadores*, Madrid, SIIJ-Biblioteca Nueva, 2009.

⁵¹ E. Husserl, *La crisis de las ciencias... op. cit.*, p.33.

⁵² Cf., Otto Bollnow, *Filosofía de la existencia*, Madrid, Revista de Occidente, 1954, p. 48.

La expresión es acción, movimiento (*motio*) de esta forma de ser en transformación. El prefijo castellano *trans-* refiere a la noción de movimiento como “un a través de”; con lo cual intuimos que si el hombre cambia es porque su existencia se afana en la relación de sí misma a través de y en aquello que fue, es y es-posible. Se forma constantemente, se transforma a sí mismo porque en su hacer le va la manera más propia de su existir. En sentido estricto, el comienzo de este movimiento es un poder-ser que refiere a la incompletud, a la contingencia constitutiva que gesta y da razón del despliegue de sus mutaciones, pues el ser que consiste en irse formando o transformando *manifiesta* la nota de la potencia en sus posibilidades, de la contingencia de un ser insuficiente y el poder productivo a la vez. Es así porque la forma humana está facultada ontológicamente para la transformación; pero, es en la existencia que ese *movimiento* se exhibe de diversas maneras: diversificando la vida el hombre diversifica la realidad que constituye con sus acciones, es decir, dándose *formas* le *da* forma al mundo en el que se sitúa.

Ésta es una renovación del problema en la distinción de las formas: los entes cambian, pero sólo en el hombre ese cambio refiere a la casualidad de sus propios acontecimientos. Dicha renovación efectuada por la metafísica de la expresión (con precedentes en la filosofía hegeliana y en las consideraciones de la *paideia* realizadas por Jaeger) es comprensible de cara a la tradición histórica del pensamiento que dio por implícito el hecho de que la “forma de ser”, en tanto categoría que remite a la estructura constituyente de los entes, es algo inmutable. Puesto que se supuso que los entes no podrían cambiar sin dejar de ser lo que eran, sin que ello implicase su propia disolución en el tiempo. La forma tendría que ser ajustada a la dinámica de la razón sometida al

principio de no contradicción y por ello mismo algo inmutable, indemne del cambio — que afectaría la parte *accidental* del ente— y sustancial del ser. De tal manera, se trataría uniformemente a todos los entes y su modo de contingencia a partir de una estructura de ser determinada, definitoria e inalterable, atemporal e invisible en el ser de las cosas como límite inherente a la esencia.⁵³

Contrariamente, lo que la metafísica de la expresión ha demostrado es que la categoría de *substancia* se refiere al cambio de los entes en general e indistintamente; de lo que se seguiría que en su existencia el hombre tendría cambio pero no tendría *renovación, producción ni incremento* de su ser, como homogéneamente sucede con los otros entes. Relatividad y contingencia, como categorías ontológicas del fenómeno del cambio, se dicen de todo ente, aunque en sentidos distintos, según la forma ontológica expresiva o no-expresiva. El hecho crucial aquí es que el dato de la contingencia, no como accidente del ser, sino estructuralmente constitutiva de la realidad visiblemente cambiante; pero esta constitución es siempre la relatividad del ente concreto en su ser que consiste en no-ser esto, no-ser ahora, no-ser lo otro, la posibilidad de no haber sido y ya siendo dejar de ser lo que es. Pues, en verdad,

sin excepción alguna, los existentes tienen esa forma de ser llamada contingencia que los constituye en cambiantes, con una necesidad que es anterior a la que pueda regular su propio cambio. Si el cambio también es formal, y además no es uniforme, es por razón de la forma de ser constitutiva y de la diversidad de estas formas. De suerte que es una razón formal (razón de ser) la que determina por necesidad que ciertas formas de cambio no sean reguladas por la causalidad necesaria.⁵⁴

⁵³ Éste fue el problema más grande que acometió la metafísica de la expresión como sistema: el problema de la comunidad de lo real. Para su estudio en los caracteres fundamentales podemos citar los siguientes escritos de Nicol: “Fenomenología y dialéctica”, en *Ideas de vario linaje*, *op. cit.*; “Hume. Cuestión de palabras”, en *La vocación humana*, *op. cit.*; “Física especulativa, metafísica positiva”, en *Símbolo y verdad*, *op. cit.*; *Metafísica de la expresión*, *op. cit.*, “Segunda Parte”; y *Crítica de la razón simbólica*, *op. cit.*, cap. VII. “El discurso del método”.

⁵⁴ E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 76. Sobre el problema de la innovación y la creación histórica, *vid.*, *Ideas de vario linaje*, *op. cit.*, p. 165 *et seq.*

Nicol comprenderá, de tal manera, que el factor causante del cambio en las formas del devenir fundamental de todo lo entitativo es la contingencia y su relatividad. Ningún ente es absoluto; antes bien, su existencia es relativa, porque existir es ya estar en relación con algo más que no es él mismo. La contingencia y el cambio, la insuficiencia y la temporalidad son determinaciones básicas de lo existente; pero, a primera vista, se capta que no sólo hay formas de ser, sino que esas formas tienen modos de cambio. El ser de la expresión y lo no expresivo difieren por el cambio único e inconfundible que presenta la peculiaridad de ser del hombre, en el que el movimiento generado y promovido por la individualidad misma orientada hacia la innovación —que audazmente supo advertir el griego en la *physis* humana, según hemos afirmado.

El problema es que en el hombre la insuficiencia se muestra como un afán emergido de su misma constitución ontológica que el hombre exhibe con la acción, acorde con la búsqueda e *inquietud* de un ser que no se siente pleno. La *paideia*, bajo la dirección de la filosofía, desde el inicio de esta consciencia entre educación y movimiento, entre formación y existencia que introdujo explícitamente Demócrito, se ha desarrollado acorde con la comprensión de la *physis* humana y la ordenación de los medios formativos, o sea, como una manifestación del ejercicio libre del hombre. Con estos parámetros nos es posible comprender que el ente no-humano manifiesta su constitución como *una* irremediable forma de ser: es uni-forme; que contrasta con la diversidad de formas culturales de ser humanas.

En sentido estricto, no puede actuar sino el hombre, porque expresa en su existencia un ser insuficiente particular: el que puede-más. La forma especial de la

acción en la cual el hombre no sólo se mueve o transita, sino que experimenta una alteración vital en su modo de comprender, mirar y conducirse para consigo mismo y con todos aquellos integrantes de su acción vital. El hombre se transforma cualitativamente porque se dispone de otra manera en su régimen de relaciones situacionales con una idea, un pensamiento, una ilusión, un anhelo, una creencia, y en cómo los integramos éstos al entramado que conforma nuestra individualidad.

Quiere esto decir que la “forma de ser”, la condición humana encarnada en cada uno, es autoformativa al ser ontopóiesis de sus acciones, y no da lugar a sospechas de que este conjunto de acontecimientos sea un simple movimiento externo de traslación o locomoción. El movimiento es una expansión interna, un *ensanchamiento* entendido como su propia forma y por aquellas formas adquiridas en la *acción*.

Es ésta, la acción, la que será reinterpretada en el pensar nicoliano para dar cuenta la metamorfosis cultural. Así, abreva de las concepciones presocráticas, socrática y platónica, con lo cual la metafísica de la expresión reordena la concepción clásica que proviene de Aristóteles en la distinción entre “praxis” y “póiesis”.

Recordemos que con ambas se delimitaban dos esferas de la acción determinadas por propiedades que se oponían entre sí, a saber: la praxis como actividad inmanente al sujeto, cuya perfección reside en la plenitud de su propio acto, que carece de toda eficacia objetiva en el orden de la conformación del mundo; y la póiesis, que dirigida a la producción de algo externo al hombre mismo, transforma efectivamente la materia pero cesa y carece de sentido una vez logrado el fin propuesto, no enriquece óptica ni ontológicamente al sujeto, sino al contrario, su resultado permanece como algo exterior a la acción.

Éstos eran los modelos básicos de la acción que la filosofía aristotélica había mantenido separados, casi sin conexión entre sí.⁵⁵ El problema frente a la educación, ceñido a estas dos esferas de la “acción”, ocasionado por teoría aristotélica fue tal que para resolverlo en el siglo XII Tomás de Aquino tendrá que alterar las categorías de “potencia” y “acto” para dar cuenta del devenir interno del hombre;⁵⁶ el cual no podía entenderse dentro de los márgenes de la metafísica aristotélica y su principio de no contradicción, sus categorías de esencia, y con el problemático intruso del no-ser, que se infiltra cuando la metamorfosis del hombre no es un llano accidente de la esencia ni una alteración social ni ética de la vida, sino un fenómeno de importe ontológico. Así, Tomás de Aquino tendrá que reconocer la individualidad, primariamente en la *materia signata*, es decir, el hombre mismo que se individualiza ya con su propia constitución corporal y que lo distingue de los otros, así como sus propias manera de hacerse en la vida. Sin embargo, los límites de esta singularidad fáctica que no logra dimensionar la individualidad incrementada por sus propios alcances, obligará al Aquinate a forzar los términos y a hablar de una “potencia en acto”, de un no-ser que es como una “semilla racional” —herencia agustiniana y platónica, por lo demás— en una praxis que es simultáneamente póiesis del ser hombre.

En otra vía, Nicol recorrerá el camino hacia el “ser de la acción” en la reformulación hegeliana. En ésta se unifican “praxis” y “póiesis” para dar cuenta de la integridad de la acción y creación correlativa hombre-mundo en la ética, la política y la economía; la cual ya no sería la “filosofía práctica” aristotélica, sino que se trataría de la

⁵⁵ Vid., Aristóteles, *Ética Nicomaquéa*, México, UNAM, 1970, Lib. VI, cap. 4-5.

⁵⁶ Vid., Tomás de Aquino, *De Veritate*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1996, Quest. XI, “Sobre el maestro”.

teoría del Espíritu que se realiza y se objetiva en el mundo de un ser que es expresivo y generador en comunidad.

Desde el punto de vista metafísico, la individualidad del ser —del ente, del existente— había quedado ya bien determinada por la filosofía aristotélica y por la tomista [...] Quiero decir que nunca llegaron a plantearse es el problema ontológico de la acción histórica. La fecundidad virtual de las nociones de potencia y acto quedó frustrada por el hecho de que se aplicasen sin distinción a toda realidad y sirvieran para explicar cualquier tipo de cambio: lo mismo el cambio por el cual una estatua se desprende de una masa de mármol, que el cambio por el cual de una semilla brota un arbusto, que el cambio por el cual se producen las *Olintíacas* de Demóstenes [...] En Aristóteles, la teoría de la acción humana, en tanto que determinable y concreta (no en tanto que estructural substancial del ente activo), hubo de conformarse a la relatividad del subjetivismo que denomina en la *Ética Nicomaquéa*.⁵⁷

En cambio, para Hegel, continúa Nicol:

El ser es el proceso [...] El sujeto del proceso es siempre un ente, una existencia individual; la forma de esta existencia es acción, acción histórica creadora, en la cual se cumplen los fines subjetivos, particulares, y por ellos, o a través de ellos, se cumplen los fines universales del proceso absoluto. Todo lo que es, se hace: en el hacer está la clave del ser, en el mundo histórico.

"[...] Para Hegel, pudiera decirse que lo más auténtico es la libertad creadora, la presencia activa en el mundo [...] La substancia del hombre, no consiste, según Hegel, en un estar-en, sino en *formar parte de*, y con la plenitud de sentido activo que implica el verbo *formar*. Esta formación es una integración.⁵⁸

Después de Hegel, en la filosofía de la expresión surge la idea de una nueva poética del hombre, en el que la *acción como formación* es una dinámica libre que se autorrealiza en situación, no sólo singular sino comunitariamente, y cuyo devenir de la individualidad —y su ser en comunidad— mantiene un vínculo permanente, no social, no discontinuo, con la constitución objetiva del mundo como un único proceso; que es el proceso que realiza el hombre culturalmente.

La revaloración de la forma activa del ser del hombre será, para Nicol, la reordenación misma de los márgenes de la autorrealización de la libertad —como

⁵⁷ E. Nicol, *Historicismo y existencialismo*, op. cit., p. 103. Vid., asimismo, *La primera teoría la praxis*, op. cit., *passim*.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 124. Asimismo, vid., E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, op. cit., pp. 40-54. Sobre el tema puede verse, además, el pertinente escrito de P. Ricoeur, "Hegel y Husserl. Sobre la intersubjetividad", en Ricoeur Paul, *Del texto a la acción II. Ensayos de hermenéutica*, México, FCE, 2001, pp. 267-277.

veremos líneas más abajo—, de una comunidad expresiva en acto, en la redimensión cultural de sus formas de ser. Los sistemas culturales o formas de ser, que en este sentido van desde las formas prácticas de la cotidianidad, hasta las formas más acabadas como son la religión, poesía, música, mística, filosofía, la economía... son los sistemas expresivos de los modos de ser de la individualidad y de las maneras de ser compartidas la alteridad en la comunidad expresiva.

Como se observa, la dimensión dialéctica y dialógica de la expresión adquiere los trazos más precisos de su relación con el tema de la acción. Así, porque los individuos y la comunidad expresiva no sólo están determinados espacio-temporariamente como una sucesión determinada de objetos físicos inexpressivos; antes bien, individuo y comunidad (en el orden del ser de la expresión) determinan con sus modos de acontecer sus maneras de ser, es decir, con sus acontecimientos manifiestos como formas de ser establecen las relaciones entre: i) cada individuo consigo mismo; ii) el individuo con la alteridad, con el tú, recreando la comunidad expresiva, y iii) las comunidades determinadas históricamente con otras, ya sea en la conformación de tradiciones o en el diálogo con comunidades culturalmente distintas; todo ello simultáneamente.

De modo radical, la identificación de una manera de ser histórica de la individualidad y de la comunidad expresiva se establecen a partir de esos modos de relacionarse del ser de la expresión en la creación de símbolos con los cuales se entiende en el mundo (como sistema de relaciones de sentido en sus expresiones); pero estas relaciones dinámicas no se establecen únicamente en un tiempo histórico determinado. Los sistemas simbólicos o expresivos son nexos dialógicos, no

únicamente en el momento actual de la comunidad que los crea, sino que ellos promueven cambios en relación con los individuos y la comunidad expresiva pasados y venideros. El carácter dialéctico del ser del hombre se abre en la temporalidad y a la alteración de las expresiones en el diálogo que se explya por la palabra a través de la historia, dejando impresas en las posibilidades del no-ser actualizaciones en el ser del hombre y abre otras.

Esto se entiende mejor si la praxis y la póiesis son retomadas, desde la propuesta nicoliana, con base en la idea del hombre como un ente, cuya constitución concreta, mundana y visible, es el resultado de una autocreación de sí, en la *integración* mundana y en la reciprocidad en la que mundo y hombre se relacionan por el vínculo expresivo, por la energía formativa que el ser humano imprime. Ciertamente es que, como observará Nicol en *La primera teoría la praxis* —según lo hemos presentado aquí con los filósofos presocráticos y el mismo Platón—, las formas creativas de la acción ya contenían la mayor riqueza y profundidad de significación, puesto que designaban la acción en la cual consiste y se realiza cualitativamente la plenitud humana en su existencia viva y operante. Pero la *acción*, como buscamos enfatizar en este trabajo, se ha venido a situar ahora en una relación original, y por ello mismo reactualiza las primeras intuiciones con la teoría que asume la metamorfosis cultural como la dimensión real de su propio desarrollo, como una póiesis existencial, a través de la cual el hombre se comprende a sí mismo por sus realizaciones compartidas con los otros.

Esta reordenación de la acción tendrá que ser, por ello mismo, la de un ser que se transforma en comunidad; ello si somos consecuentes con el fenómeno que pretendemos explicar. Porque para comprender y comprenderse el individuo crea

posiciones y disposiciones desde las cuales irradia su acción y por las cuales es reconocido por los otros como quien él es; puesto que cada uno es lo que hace, desde el puesto que lo hace (a esto lo llamamos existencialmente individualidad, ontológicamente mismidad).

La acción conjuga durante la transformación la dialéctica de lo dado ontológicamente y lo dado existencialmente en las formas culturales en lo posible de ser, con un movimiento y tensión internas de la estructura expresiva en su cambio, es decir: el hombre se posee y se prodiga, se recibe y se ofrece constantemente. El carácter activo es el signo indiscutible de una posibilidad de ser y de una potencia o poder de hacerse distinto, porque

la mutación de su forma es, en el ser humano, un título de nobleza ontológica. Es una capacidad que él posee por naturaleza, en el sentido de *katà physis*, o sea, por forma. La cual, hay que reconocerlo, resulta desconcertante, pues en un momento comprobamos esa inconsistencia formal del hombre, que lo distingue de los otros seres, y en el momento siguiente aseguramos que esta *mutabilidad* es constitutiva de su propia forma de ser, o sea invariable.⁵⁹

En otras palabras, es condición de toda transformación algo que ya está dado en el ser del hombre: su mutabilidad como potencia peculiar; y, por otro lado, el acto depende de una decisión libre que es formativa existencialmente del ente humano. La insuficiencia originaria, constitutiva y constituyente en el afán permanente y la afanosa dinámica del hombre son condición de todo incremento, clave de la relación dialéctica entre la impotencia de lo que el hombre se ve limitado y el poder que emana de esa imposición de actuar.

Además, la insuficiencia humana es dialéctica porque no podemos suponer una apertura ilimitada, pues nuestra existencia ha venido a ser en los límites de lo dado y lo

⁵⁹ E. Nicol, *La agonía de Proteo*, op. cit., p. 10.

posible, de lo que puede y no puede hacerse. Pues hemos venido al mundo, en fin, hemos sido atraídos al mundo, en donde

nacer, es a la vez nacer del mundo y nacer al mundo. El mundo está ya constituido, pero nunca completamente constituido. Bajo la primera relación, somos solicitados; bajo la segunda estamos abiertos a una infinidad de posibles. Pero este análisis es abstracto, dado que existimos bajo las dos relaciones *a la vez*. Nunca hay pues determinismo, ni jamás opción absoluta...⁶⁰

Se diría que el nacimiento, este venir al mundo, este brotar al mundo, nos da el ser, pero tenemos que construirnos incesantemente una nueva forma de ser en la vida; *hombres nuevos* en cada acontecimiento que amalgama la novedad con el ser viejo que ya no somos, dado que nuestra faena existencial consiste en darnos forma con la pro-moción de las formas de vida que nos brinda el mundo como vías posibles de existencia. Además, esta dignidad cambiante encuentra en sí misma una primaria limitación: la existencia es única y distintiva en cada individualidad.

El hombre siempre está en la situación de un ser que no puede detenerse en su transformación, tampoco puede deshacer lo ya hecho en su propiedad existencial, el problema vital, luego, es que tiene que afrontarlo cualitativamente, sometiéndolo a la hermenéutica de la existencia, a la narración extensiva de su pasado y su actualidad.⁶¹

⁶⁰ Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, *op. cit.*, p. 460. (El subrayado es del autor)

⁶¹ Vid., Pablo Cifelli, "Educación, cultura y hermenéutica. Notas para una pedagogía de la narración", en Cullen A. Carlos (comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Stella, 2004. Asimismo, *vid.*, D. Simard, *Posmodernité, Hermenéutique et culture: les défis culturels de la pédagogie*, Québec, Université Laval, 1999, p. 266 *et seq.*

La imposibilidad de definir al ser del hombre y lo otro uniforme

Esta manera creadora que se afana por ser más, desenvolvimiento de expresión e impresión, de forma y transformación, que configura la trama misma de nuestra vida, esta forma de hacer las cosas, de existir, es el orden de una actividad creativa mediante la cual el ser humano busca la entereza de su forma de ser insuficiente, posible y positiva de ese afán que se entera con lo que hace. Este ser afanoso que es el hombre, destinado a la búsqueda constante de ser distinto, en tanto que su vida es actividad creadora.⁶²

Las acciones de conformación vital son generadoras de más existencia (*physiopoieŷ*), en el sentido de que la acción es productora y promotora de un orden que dispone y genera para colmar su ser carente. Por esto, el ser que es permanentemente en metamorfosis de sí, no admite una definición formal (en géneros o forma específica). Ello se infiere porque “si el hombre es lo que hace ¿puede cambiar su hacer sin que cambie su ser? Y si este ser carece de fijeza ¿cómo se lograría apresarlo en la formalidad lógica de su definición? Sólo es definible lo que posee formalidad real invariable. Para ser verdadera, la fórmula definatoria del hombre tendría que ser verdaderamente definitiva”.⁶³ Lo cual no significa que en sus cambios el hombre resulte inexplicable, pues, en definitiva, “trans-formación” es el camino para entender su ser: la

⁶² El problema, como se observa, es entender en qué se cifra esta propiedad ontológica y existencial específicamente humana en que consiste la susceptibilidad del hombre para la transformación, con respecto a la contingencia y al cambio en general de aquello no-humano. Es evidente que no tratamos aquí una cuestión de grado para el cambio, sino cualitativamente diferencial en la estructura constitutiva de los entes. Como vemos, el hombre patentiza en su acontecer un factor temporal que lo transforma, y transforma sus situaciones con su acción como estado permanente de transformación existencial hacia finalidades que se consideran apropiadas para la vida.

⁶³ E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 72.

mutabilidad en la existencia por el proceso cultural-educativo. Es la propia forma de ser la que condiciona la formación de la existencia en los actos que realizan los individuos, lo cual es indicador de la diversidad que se produce por la individualidad de cada uno y la conformación en comunidad de todos los implicados en el orden cultural. Por esto, el ser que es posible y actual, que manifiesta su ser en *movimiento*, es el punto de partida de donde procede todo análisis sobre su estructura, y de ahí que no admita de-finición, una limitación estática de sus confines para la acción.

In-definido un ser cuya condición insuficiente, irresuelta, es precisamente proponerse fines, pues “lo grave —y lo estupendo— de esta limitación es que se desconoce [...] El existir sin saber cuál es el límite es justamente la condición de posibilidad de toda acción, y a la vez aquello que la promueve. Sin advertirlo vamos siempre en busca de nuestros límites”,⁶⁴ ampliando el horizonte de nuestro hacer.

La insuficiencia se despliega aquí como un factor positivo de la actividad poética: es la posibilidad más propia de crear formas, rasgo distintivo de la dimensión formal de lo insuficiente en lo humano. Atentos a este orden de insuficiencias, inversamente, se diría que lo no-humano es im-potente porque no puede *dar* más de sí, no puede *hacer* más de sí. Inalterablemente lo-otro no expresivo también es insuficiente, pero manifiesta una aparente completud, una cierta firmeza que le otorga su propia incapacidad de mutación.

Lo inexpressivo es lo que es uniformemente en cuanto a su manera de existencia. La forma de ser y su modo de ser están dados de antemano en la imposibilidad radical

⁶⁴ E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, op. cit., pp. 133-134. C. ca., *La idea del hombre*, 2ª versión, op. cit., cap. I.

de ser distinto, lo que define y delimita su ser de manera “inalterable”. Su estructura ontológica y sus funciones ópticas no varían más que en aquello que le es determinantemente posible y que comparte, aunque no comunica, con un *conjunto* de entes estructurados de idéntica manera.

Aquí nos es posible reafirmar que la individualidad del ente inexpresivo se muestra como *absoluta*, singular e in-mutable, porque el cambio, la transformación que en la sucesión temporal de su existencia se produce en él, es necesidad ineludible: la imposibilidad de introducir en su propia mismidad al otro, de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo. Su ser insuficiente es *completo* en el entendido de que su existencia no requiere acciones que definan su individualidad, ya que reposa en la seguridad de su ser dado singularmente.

En esa *completud* indivisa, a-simbólica, que el ente inexpresivo manifiesta como suficiencia en sus relaciones con la otredad y la alteración en sí mismo, es lo que se nos presenta como la *ajeneidad*, el silencio, la extrañeza del ente que está puesto delante como un objeto inexpresivo. Esta ajeneidad es el “reposar en-sí” de la cosa, como advierte Merleau-Ponty: “la cosa nos ignora, reposa en sí [...] Luego, es hostil y extraña, no es ya para nosotros un interlocutor, sino Otro decididamente silencioso, un Sí que se nos escapa tanto como la intimidad de una consciencia extraña. La cosa y el mundo [...] se ofrece a la comunicación perceptiva como un rostro familiar cuya expresión se entiende en seguida”.⁶⁵

⁶⁵ M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, *op. cit.*, p. 336. (En el “Prólogo” a los *Diálogos sobre la religión natural* de Hume (México, FCE, 1942; con otro título aparece en *La vocación humana*, *op. cit.*, “Hume. Cuestión de palabras”), 15 años antes de la *Metafísica de la expresión*, Nicol escribe: “Es justamente en la extrañeza en donde nace la palabra, y es al extraño a quien hablamos. La intención de

Este reposo es en el que cada ente marca los límites de su frontera en la singularidad de sí. Lo estupendo de la condición humana es que esos límites no son definitivos en la integración de ser y no-ser que lleva a cabo en las posibilidades de su ser mismo, pues muestra una inquietud expansiva. En cambio, lo-otro tiene un ser dado en sus limitaciones que no se expanden más allá de lo que es, un ser que no fuerza, que no lucha contra su destinado reposo, que no puede ser en el modo de la metamorfosis en virtud de que su ser dado es *suficiente* para ser “como es”. Es por ello que el cambio manifiesto en el tiempo, por las relaciones fundadas en la contingencia de los entes inexpressivos, aparece en una estabilidad constante, sucesión determinada en las limitadas variantes de relación y alteración en esta forma única de ser.

Al ente no-expresivo —en la actualidad de su contingencia— su ser dado le es *suficiente para existir*, para reposar en la quietud de sí, pero *no* en tanto que *decisión deliberada*, sino en cuanto necesidad ontológica de no poder-ser de otra manera, de no poder-hacerse distinto en modos ónticos creados por él con los otros existentes. La forma inexpressiva “es ahí” *en* la vinculación que no produce diferencias ni distinciones. Por tanto, el ente de esta forma de ser inexpressiva “es lo que es”, con lo cual sus determinaciones y limitaciones primarias son negativas: son restricciones de un estado limitativo de ser para su existencia, en las cuales no se pro-mueve, no se proyecta en la

verdad se pone en la palabra, cuando la cosa de que hablamos es extraña, no cuando es común y usual para nosotros. Hablamos del otro y de lo otro, pero sólo cuando descubrimos que se extraña de nosotros, que es cuando se nos hace problemático. Y creo que sólo entonces lo descubrimos como un ente, como un auténtico *otro*. El ente es *el otro*, y sólo se constituye vital y lógicamente para nosotros en un ente cuando se nos hace metafísicamente extraño. De nosotros mismos no decimos nada en verdad sino cuando nos extrañamos a nosotros mismos. Hay que ver entonces si el hablar nos aproxima a lo extraño y nos permite la comprensión de su ser propio, o si mantiene nuestra distancia metafísica con él.” (p. VIII). Asimismo, *vid.*, nuestro trabajo: “La piedra, el árbol y el hombre”, en Ricardo Horneffer (comp.), *Memorias del congreso Eduardo Nicol 1907-1990*, México, UNAM, en prensa.

temporalidad, en la finalidad que se da a sí misma formas como un proceso de alteración relativa con y en lo-otro. Esto último es propio, entre todo lo ente, de la forma de ser expresiva, de una inquietud anhelante, insuficiente.

Apropiada y formalmente hablando, el hombre no tiene esa firmeza ni quietud ni suficiencia, debido a que este ser in-firme e insuficiente de una entereza ontológica, se transforma cuando activa en su existir esta capacidad peculiar de la transformación y la libertad de hacerse por aquello que genera y regenera en el dialéctico afán de su existir entre lo dado y lo recibido, entre lo viejo y lo nuevo, entre la comunidad y el individuo.⁶⁶

Porque es cierto, según hemos discurrido, que “ser es actuar; pero toda acción es una expresión. Por esto la variedad de los modos ónticos de existencia, con sus correspondientes modos y estilos expresivos, es justamente lo que revela la unidad y la comunidad de la forma ontológica del ser humano”.⁶⁷ Confirmemos que el hombre es el único ser en permanente trans-formación porque expresar es el acto que consiste en darse formas, modos de ser distintos, este dato por el que “el hombre no puede vivir su vida sin esfuerzos constantes para expresarla. Los modos de esta expresión son variables e innumerables, pero componen otros tantos testimonios de una y la misma tendencia fundamental”.⁶⁸ De la misma y fundamental carencia y anhelo de una forma de ser que cambia en las formas de vida posibles y absorbidas en su propia manera de ser.

⁶⁶ Vid., E. Nicol, *La primera teoría de la praxis*, op. cit., p. 14.

⁶⁷ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, op. cit., p. 301.

⁶⁸ Vid., E. Cassirer, *Antropología filosófica*, op. cit., p. 335; *Filosofía de las formas simbólicas*, vol. III, 2ª ed., México, FCE, 1998, cap. II. “El fenómeno expresivo”.

*El despliegue de las formas de ser
y la "herencia" como cultivo de la vitalidad*

¿Cómo no iba a mostrarse el hombre ante el filósofo con un carácter casi enigmático e intensamente asombroso, extraordinario de cara a todos los demás entes, cuando la vida expresiva no tiene un crecimiento uniforme, natural, orgánico? El hombre expande y despliega vitalmente su forma en las expresiones que son el poder de la acción, la energía del cambio constante de quien vive adquiriendo y explorando las formas de vida deseables y posibles, se transforma ella misma y se renueva al no estar determinadamente regulada por una causalidad necesaria, externa, y cuya mutabilidad define justamente su ser susceptible de alteración con sentidos alternativos.

En suma, si el dato fundamental en el hombre para dar razón de la transformación es su movimiento poiético, su acción generadora e innovadora, se ve que el problema es la temporalidad que revela el cambio de las formas, la vida en transformación y el hombre hacedor de su historia en comunidad. Pero, enfatizamos, la revelación es aún más radical, el hombre manifiesta una fuerza o energía de transformación propia, única por cuanto promotora de fenómenos de paideia y que residen en el propio ser del hombre. Aquí no hay proceso natural, evolutivo; sino una causalidad libre que agencia el hombre y que no permite la definición, la limitación lógica de las categorías. La vida y la historia integran peculiarmente esta movilidad temporal, creativa y sorprendente, imprevista y re-novadora del hombre, puesto que son la relación de un tiempo actualizado con nuestros actos.

Estas actualizaciones logradas son a los que Heidegger llamará “la herencia”.⁶⁹ Ya en el capítulo VII de *El ser y el tiempo* (“Temporalidad e historicidad”), Heidegger mostrará que el hombre no es temporal “por estar dentro de la historia”,⁷⁰ sino que sólo puede existir de tal manera por “ser temporal en el fondo de su ser”. Más allá del historicismo, la fenomenología y después la hermenéutica ontológica, desarrollada por Gadamer (con “el giro ontológico de la interpretación” presente en *Verdad y método*), mostrarán a la historia como una categoría ontológica fundamental para acceder a la comprensión del análisis de la existencia del ser humano. Los esfuerzos de Nicol al respecto se muestran ya desde su obra *La idea del hombre* en la versión del año de 1946 y dejan muy claro que el hombre sólo se comprende en la extensión temporal de sus expresiones consolidadas en “las ideas del hombre” como actualizaciones de la existencia y como “herencia” del ser que no olvida; por cuanto “la herencia es un hecho, su significado es el de la continuidad histórica”.⁷¹ Asunto, por lo demás, reconocido en *La filosofía de las formas simbólicas* de Cassirer que supo llevar a los análisis culturales que emprendió y en uno de los cuales afirma que:

La historia, considerada como un hecho espiritual, no es, en modo alguno, una simple sucesión de acontecimientos que se revelan y desplazan unos a otros en el tiempo. Es, en medio de los cambios y a través de ellos, algo eternamente presente, un *homou pan*. Su “sentido” no reside nunca en uno solo de sus momentos y reside, sin embargo, total e íntegramente, en todos ellos.⁷²

⁶⁹ M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, *op. cit.*, p. 383.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 407.

⁷¹ Sobre este particular *vid.*, E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 25; asimismo, *vid.*, *La idea del hombre*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 25; *Psicología de las situaciones vitales*, *op. cit.*, p. 143. El diálogo con J. Gaos en *La vocación humana*, *op. cit.*, 17. “Prosigue el diálogo”.

⁷² E. Cassirer, *Las ciencias de la cultura*, México, FCE, 1966, p. 23.

Finalmente, gracias a los esfuerzos de la fenomenología bajo diversos lineamientos es posible comprender la historia conforme a cuatro aspectos que se relacionan íntegramente, a saber:

- La historia como pasado, el pasado que pertenece a acontecimientos anteriores, en el tiempo pero con repercusión en el presente.
- Historia como procedencia del pasado, como acontecer de un *continuum* de acción y acontecimientos que prosigue a través del pasado, el presente y el futuro.
- Historia como integridad que se transforma en la temporalidad desde lo que se designa como cultura —y que Jaeger, Nicol y Cassirer designan en ocasiones como “espíritu de la comunidad”—, porque lo fundamental para el historicismo, referente a la historicidad del hombre era “acentuar más bien el sentido de interdependencia de los hombres a través del tiempo, en vez de cortar la continuidad del tiempo”.⁷³
- Historia como tradición, herencia o erario recibido y del cual se puede ser o no consciente. En suma, el hombre se hace, acontece en el tiempo creando, recreando y transmitiendo no sólo formas de ser, no sólo productos, sino energías vitales que son el *continuum* de la acción, la generación temporal y producción histórica como un incremento del ser del hombre. De ahí que Nicol considerase que “la historia es morada para el hombre; es, a la vez, cambio y permanencia. Actuar es instalarse en ella por un tiempo breve, pero con firmeza; con una seguridad de propietario que aumenta precisamente cuanto más innovadoras sean las reformas que el acto introduzca en esa instalación. La propiedad, como condición existencial distintiva, no puede lograrla el hombre contemporáneo, si no retiene la propiedad efectiva de su lugar histórico”.⁷⁴

⁷³ E. Nicol, *Los principios de la ciencia, op. cit.*, p 262.

⁷⁴ *Ibid.*, 338-339.

Es así que con el hombre la temporalidad tiene formas: la actualización integra al tiempo en las relaciones que generan las individualidades, por lo cual la referencia al pasado, presente y futuro no puede ser abstracta. Lo vivido, lo que hacemos y lo venidero no son momentos vacíos o representaciones abstractas sin ninguna influencia, sino que son las maneras teóricas de expresar esta realización compartida como continuo hacer y ser humanos, porque la textura del devenir muestra una continuidad y a la vez una innovación (que en el individuo llamamos individualidad y en el común llamamos historia). El ser del hombre, en suma, se incrementa en sus acontecimientos: hay más vida y más realidad histórica a través del tiempo porque el acto es innovador, dado que ningún presente cancela el pasado y del presente germina el porvenir.

En la manera irresoluble de estar en situación, el hombre se encuentra ya siempre posibilitado por lo pasado, “por las actualizaciones logradas, o propuestas para él como posibilidad o ideal”,⁷⁵ y, en verdad, no sólo por las decisiones de su propio pasado individual, sino, simultáneamente, por la historia concreta de la comunidad en la cual y con la cual vive. A lo pro-puesto por su pasado, la educación promueve las posibilidades de contenido que considera más favorables para existir.

La situación vital promueve o limita, pero en todo caso, la educación, bajo la estructura de la mutabilidad, la temporalidad y la ontopóiesis, muestra que nuestro afán vital de ser más nunca puede ser ajeno y desprendido de finalidad y contenidos, de interacciones y posibilidades humanas de ser que pudiera generar a capricho cada individuo desde sí mismo; sino que el cultivo de la vida, cuanto pueda dar de sí, nunca puede desarrollarse más que en el encuentro con la tradición o el erario cultural dado.

⁷⁵ E. Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 35.

IV

LAS POSIBILIDADES Y EL EJERCICIO DE LA LIBERTAD. MANTENIMIENTO DE LA FORMA

En verdad, haber nacido en un tiempo como el nuestro permite unos márgenes posibles de acción, pero a ellos corresponden unas imposibilidades: es forzoso vivir como hombre en el siglo XXI, y por ello imposible vivir como en el pasado. Llamamos también posibilidad a los caracteres precisos que el ser presenta, como tal, en su dotación biológica y psíquica, los cuales son tan originales e irrenunciables como la situación histórica en que uno se halla inmerso en el momento de iniciar su acción en el mundo. Pero, a la vez que limitación, estos caracteres los consideramos capacidades de la vida individual: *posibilidades*, porque a partir de ellos pro-movemos nuestra vitalidad.

En los antecesores y la impresión de sentido que han dado al mundo con sus expresiones encontramos las formas de ser vitales, las disposiciones y acciones existenciales generadas en sus configuraciones culturales. Su aparición ha sido un incremento en la existencia y lo es cada vez que son reactivadas o renovadas y cada vez que se gestan otras, lo cual revela la forma de ser de quien ha llegado a un punto histórico que no puede existir sin los diversos elementos culturales generados.

No siempre las posibilidades se presentan como alternativas concretas, como si estuvieran desplegadas en abanico partiendo del punto central que es nuestro presente. No siempre son calculables, como actos *previsibles*, ni siempre atinamos a reflexionar sobre ellos antes de proceder, o después de haber actuado. Pero es manifiesto que nuestro presente contiene en potencia lo que nuestro ser podrá-ser en el futuro, lo que en nuestras acciones late de inminencia de lo *porvenir*. Es evidente que

de este futuro están excluidos de antemano los im-posibles, calculables o no, porque éstos quedan fuera de los límites que constituyen nuestro ser actual. En todo caso, no hay existencia que no contenga posibilidades ni hay algún posible que no albergue ya de algún modo en la existencia real y actual, pues las condiciones de nuestra vida limitan la existencia. En el juego dinámico, la dialéctica de la existencia, en la realización de una posibilidad elegida implica la renuncia de otros cursos de acción posibles a los que nuestra indecisión tornó en imposibilidades inapresables; en cambio, el curso que adoptamos nos presenta otras posibilidades vitales nuevas.

Como hemos indicado, la plasticidad humana refiere a una dimensión del ser posible, carente y anhelante que, bajo unos determinados procesos de adquisición, en función de la perseverancia y realización, se considera la finalidad de las acciones educativas. La maleabilidad educativa vendría de un acontecimiento existencial en donde el ser carente del hombre se orienta bajo ciertas acciones libres a su propia plasticidad por influencias del otro y del yo mismo, bajo parámetros culturales e interpretaciones individuales que son conscientes y reflexivas en aras de ideales formativos. La acción educativa y las formas culturales son posibles, y ser educado es algo que arraiga en las posibilidades creadas de nuestra existencia. Éstos son acontecimientos cualitativos, y por cuanto humanos, emergentes del orden de la libertad que el ser de la expresión genera e imprime en sus posibilidades de existir. Esta actualización en la existencia, de lo dado por los otros, es un *acto* de libertad que actualiza y realiza la comunidad de los contemporáneos y de los pasados: los actos presentes son libres y son comunicables, en tanto que fenómenos expresivos. Sin

libertad no hay renovación, que es continuidad formativa, que es lo mismo que afirmar que sin libertad no hay educación.

Ningún otro ser puede ser libre si en su constitución es impotente de crear, si su ser es im-potente ante la orientación del cambio. La exégesis de la transformación analiza, por ende, en qué consiste y qué implica esa potente capacidad que posee el hombre: cuál es la idea de un ser que no sólo actúa, sino que está constituido como ser definido por la susceptibilidad de orientar valorativamente su acción, un ser en el que “la libertad es la nota excelsa de la insuficiencia”.⁷⁶

Afirmar que el hombre es un ser libre requiere elucidar que ello no consiste en la sustantivación de *la* libertad, como si se tratase de una facultad que funcione con regularidad constante, independiente de las orientaciones vitales o de las situaciones en que se encuentra el sujeto gestor de las acciones. Libertad es la posibilidad humana de ser en la elección de alternativas, mismas que únicamente se manifiestan en el ejercicio del acto de la deliberación y elección, así como ese acto mismo lo emprende el individuo particular de cada acción. De ahí, se sigue que

La libertad se actualiza en la opción y ésta radica en el presente. Por tanto, ella es algo actual, algo fáctico e inargumentable. Es un dato fundamental de la experiencia [...] La filosofía ha venido debatiendo si la libertad era un atributo de la substancia espiritual; y preguntándose cuál pudiera ser el modo de su compatibilidad con el régimen causal [...] No hay propiamente experiencia de la libertad. Aquí como en otras ocasiones los términos nos engañan. Lo que hay es una experiencia de opción y decisión. A esta experiencia la llamamos libre y en verdad no podemos llamarla de otro modo, si ella consiste efectivamente en una opción. Lo que ocurre es que sólo podemos optar entre lo que se ofrece como posibilidad, y el ámbito de la posibilidad tiene unos límites determinables en principio para cada persona y para cada situación presente. La libertad en sí no existe sino como una idea abstracta con la cual significamos la condición fundamental del acto de optar; el cual constituye una experiencia radical de la existencia humana. Es más, como condición del acto de optar, la libertad y la opción misma no son sino una pura posibilidad, cuya

⁷⁶ E. Nicol, *La reforma de la filosofía, op. cit.*, p. 199.

realización constituye al hombre. La decisión es el acto fundamental de la existencia humana, por el cual ésta se hace a sí misma y se cualifica como libre.⁷⁷

El tema de la libertad en el horizonte del fenómeno de la transformación ha de plantearse como *libertad de ser*, que significa capacidad de deliberar y elegir las formas de innovar el existir. El hecho de la novedad tienen un alcance ontológico, pues no basta reconocer que el hombre es productor de novedades, es preciso averiguar de qué manera obtiene de lo dado, de lo transmitido, algo que no estaba aportado. ¿Cómo surge lo nuevo de lo viejo? En última instancia, inserta en el dinamismo de la existencia, la libertad misma es contingente: es una perfección del ser y a la vez es revelación de su insuficiencia.

Se advierte mejor, a estas alturas del trabajo, que resultan limitados los planteamientos de antropología pedagógica o filosofía educativa que consideran esta capacidad de transformación y cambio del ser del hombre como un rasgo peculiar entre otros. Como hemos visto, y puntualizaremos líneas más abajo, una gran parte de la tradición filosófica que ha reflexionado sobre la antropoplasticidad o maleabilidad, y el carácter social de la paideia, ha centrado su atención en las características que de éstas emergen; con tal, se ha analizado al hombre en relación con la historia, el trabajo, la cultura, las relaciones interpersonales, la vida social, las artes, los actos y procesos de conocimiento, la condición humana, etcétera, como una pluralidad de temáticas que describe el amplio espectro de la transformación y la pálida noción de libertad que en ello se muestra. Pues aunque la nota ontológica de la susceptibilidad formativa del

⁷⁷ E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, op. cit., pp. 81-83. Vid., asimismo, *La idea del hombre*, 2ª versión, op. cit., p 102.

hombre se incorpore como un elemento fundamental de la existencia,⁷⁸ lo cierto es que no se logra dar razón de su formalidad integral, desde la cual se explica la profunda metamorfosis de la disposición del hombre frente a sí mismo, frente a los otros, lo otro y su responsabilidad en la renovación existencial del mundo.

Justamente, la comprensión del ser hombre se halla en el despliegue del horizonte de sus actos de creación, dotación y renovación, es decir, en la estructura fundamental de la *libre* formación; con lo que se debe incluir que el hombre no sólo transmite sus innovaciones “de una generación a otra”, sino el dato fundamental de que el hombre es creador de ese horizonte constitutivo de su existencia. Así, en tanto se genera con el individuo y en la co-operación (como entrecruzamiento de acciones orientadas por una visión compartida de la existencia) en su manera de comprenderse con una idea del hombre como consenso vital en el vigor de la *dynamis*.

De aquí se entiende por qué el historicismo, el existencialismo y el vitalismo para hablar del hombre recurriesen a la historia y a la cultura como elementos que delimitaban y abrían los horizontes de comprensión de la humana constitución en su estructura temporal, libre y de creación, ampliando los factores de la ontogénesis temporal y de la ontopóiesis de la cultura. El factor fundamental es la energía creadora como libertad de ser.

Porque la libertad sólo puede decirse de un ente cuyo carácter correspondiente es el de la limitación y la lucha entre sus límites. A contraluz, los otros seres vivos no son propiamente limitados, sino determinados: constreñidos cada uno de ellos a ser lo que son, aun con cualesquiera que resulten las variantes o las novedades que su

⁷⁸ Cf., E. Nohl, *Antropología pedagógica*, México, FCE, 1974, “Introducción”, especialmente pp. 16-19

evolución genética o específica desarrolle. No hay auténtica novedad aquí, sino en la existencia humana individual y en el proceso histórico cultural. El hombre se afana en ser más porque se incrementa la vida con la cualidad de sus acciones, porque extiende el ser con sus actos en la realización o actualización de lo posible y la dotación de potencialidades que se integran al desenvolvimiento de la existencia bajo la propuesta constante de finalidades de mejoría para existir.

El ser se incrementa en su acción, y es incremento en la absorción afanosa de lo que mira y considera para proyectar el presente al futuro, para re-generarse autocríticamente en la ganancia de sí. Es, de tal modo, que este ser que se da formas de vida lo realiza como la expresión más propia de su poder y alcance, conformación de cuanto es y cuanto hace, así como de aquello que deja de hacer. De ahí, también de esas limitaciones que hemos apuntado, se genera el hecho de que *formarse* no pueda ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, fomentado en comunidad o interacción dialógica, pero, realizado a través de los medios que se ofrecen y de los que uno mismo procura.

El problema vital no es la forma que se tiene sino la formación promovida, y ésta depende de las limitaciones que se encuentran en la vida: *formarse* es abrir posibilidades, ampliar o “ensanchar” los límites. De tal manera, esta materia plástica de la forma del hombre es uno de los más claros exponentes distintivos de la humana condición. La formación constante es la afirmación efectiva de lo que somos: actualidad ontológica de la existencia que se realiza en sus elecciones, que se empeña por sus posibilidades y protagoniza sus actualidades como alteraciones vitales.

¿Cómo se explica la realidad de un ser que no sólo es múltiple y diverso, distinto y diferente, sino que incluye en su actividad una desconcertante e incesante renovación? El mismo desarrollo histórico de la cultura da testimonio de este ser, sujeto activo de sus cualificaciones existenciales, que no acaba de conformarse definitivamente. Esta indeterminación tiene una razón ontológica y con ella se revela y explica el carácter positivo y distintivo, puesto que el hombre es “el único ser que puede intervenir en su propio orden, en su mundo”,⁷⁹ en donde la libertad de hacerse constituye el factor de la indeterminación y de la transformación, pues son éstas las que se manifiestan en la actividad libre. La acción no está estabilizada en una acción regular y uniforme o en algún órgano especial que fuera su lugar propio, la acción también cambia como el actor mismo. Así, en tanto que el hombre como ser de la acción sólo se configura con las expresiones que lo afianzan al mundo, con la manera como afronta la tarea de existir abiertamente en la dinámica de las relaciones que tiene en las situaciones vitales.

Este ser posee en su raíz la posibilidad de todas las posibilidades, la apertura radical de su ser para hacerse a sí mismo, y esta evidencia nos muestra que sólo *adquiere* madurez cuando se empeña en realizar su capacidad de creación y realización. De tal manera, primero que nada, el hombre toma conciencia vital de que la existencia le ha sido dada, pero no le ha sido dada hecha, recibe del mundo unos nexos situacionales (los cuales son manifiestos ya en las formas del logos, en sus vínculos primarios con el mundo); pero, existir es ser en la lucha o *agonía* por llevar a la realidad los propios afanes. Sin embargo, y esto es lo segundo, el hombre descubre que no todo

⁷⁹ E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 99.

empeño es igualmente válido, porque debe elegir entre una acción u otra, ponderar y valorar, ser autocrítico con las dimensiones de su existencia individual, pues ninguna acción formativa es indiferente ni indistinta cuando le va la existencia en sus elecciones. De tal manera, porque al no tener una existencia pre-definida el ser humano se halla ante la necesidad de construirse originalmente.

Origen constante en la tarea de apropiarse de sí conformando una mismidad que absorbe y expande la herencia cultural recibida, luchando contra la desmesura proclive de sus inclinaciones biológicas, así como las psíquicas, y entre las limitaciones mundanas en que se encuentra situado. Por ello valora el peso de la realidad y el de las capacidades generadoras de su existencia. Al elegir se mantiene empeñado en la existencia por una conformación ontológica que no logra resolverse de una vez por todas, está destinado a ejercer actos, a la elección constante, para con ellos proponerse a sí mismo en el ahínco de ser más. Pero esa posesión y retención de lo elegido es precaria porque deja el ser en la apertura de las variaciones posibles, futuras de sus acontecimientos.

De ahí que darse forma libremente es mantener activa la expectativa vital de la completud con cada acción; sin embargo, la promoción de las acciones cuenta con una certidumbre radical: que ninguna decisión podría suprimir las alternativas, las transformaciones posibles, que no puede eludir la necesidad de optar en que se convierte la existencia con la valoración del mundo; pues la diversificación de los modos de ser cuenta de antemano con esta autoconsciencia de lo irresoluble: no hay un único camino trazado que sería invariablemente el mejor para todos los hombres, el ser humano tiene que optar y en ello renuncia a otras maneras de ser. La libertad es acción

y en la transformación cualitativa la acción es un saber: mantener la forma de dirigirse, de dar sentido vital en lo mejor posible que orienta las acciones y las renunciaciones fácticas.

Pues en verdad,

[...] en el régimen existencial se inscribe un cúmulo considerable de acciones innecesarias. Son éstas, precisamente, y no las otras [las necesidades impuestas], las que producen más hondas mutaciones formales. Lo innecesario, que es lujo de la existencia, deviene necesario: la verdad, la belleza y la bondad, para decirlo con los términos platónicos, no se equilibran en la economía cuantitativa, pero su adopción representa un cambio radical en la que pudiera llamarse economía biológica del hombre.

"El lujo es necesario para ser: la existencia no es barata. Su sobreprecio, es decir, el importe de ese exceso de las necesidades adquiridas sin necesidad, se resume en la palabra libertad. La libertad no es don gratuito, como las facultades físicas o psíquicas: es ardua y costosa.⁸⁰

La vida humana se presenta así como un dinamismo, un dispendio cualitativo de la existencia, un proceso que no es uniforme en la manifestación de la existencia de los individuos y la diversificación de las formas de vida, porque se *adquiere* forma en la paideia en tanto es algo sometido a las influencias próximas a ella misma, en tanto el comienzo adquiere sentido en función de un fin que configura toda la acción; pero, igualmente, es formación *generada* por cuanto en ella reside esa cualidad dinámica de la libre creación.

Algunas de estas modalidades de la adquisición y la generación de formas se regulan, organizan y elevan al nivel de instituciones y conformaciones vitales en la comunidad y su extensión histórica. Estas formas simbólicas imprimen y expresan en la existencia efectos que el hombre aspira y espera producir en sí mismo mediante una intervención causal en su forma (de manera individual y comunitaria, a la par), en la renovación de esta capacidad poiética, proteica.

⁸⁰ E. Nicol, "La agonía de Proteo. Notas", en *Símbolo y verdad*, *op. cit.*, p. 105. Asimismo, *vid.*, *La agonía de Proteo*, *op. cit.*, p. 59. *Idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 46 *et seq.*; "La generosidad bien entendida", en *Las ideas y los días*, *op. cit.*

El problema de nuestros días es que la formación ya no se puede concebir como el proceso y la relación entre un principio y un fin educativos. La incursión incesante de las novedades, de las innovaciones valorativas y los cambios de referentes o la ausencia de los mismos, produce valores propios, sucedidos en instantes que vuelven indiferente el comienzo y diluyen la finalidad.

El tiempo de barbarie, como tiempo adverso a la temporalidad del acontecer de la formación, sobreviene, en términos de análisis existencial, justamente, de la uniformidad. No se trata sólo de factores de índole social, pedagógica, de antropología cultural o económica ni es, tampoco, producto de una doctrina que hubiese ignorado sus alcances perjudiciales para la formación de la existencia en actos libres. La reducción progresiva del despliegue humano en el horizonte de lo posible se ve definida por la concentración de la existencia en el quehacer de fines pragmáticos iguales, unívocos y sin alternativas de elección para todos. La libertad como libertad de hacer, de hacerse, es decir, como la facticidad de la transformación que es la capacidad de innovar y renovación parece irse cerrando. El quehacer pragmático y la programación de la existencia que las tecnologías educativas promueven afecta en la profundidad de la *iniciativa*.

La crisis de la cultura y sus procesos formativos, es decir, la desvitalización de la tradición, de los elementos culturales heredados y la capacidad de generar nuevos vínculos en la existencia es total y es indicio prominente de la crisis del ser del hombre porque lo afecta en la totalidad de lo que es. Las acciones humanas se ven reducidas a planos de actualidad que son conducidas en proceso forzoso que es indiferente e inexorable a las alternativas vitales de los individuos, y, es más, que es adverso a estas

mismas alternativas. Esto orilla hacia la deshumanización de las acciones, hacia la inactualidad de los acontecimientos en donde cualquier valoración o cualificación vital relativa a medios y fines se ve reducida no al ahínco por ser más, sino al esfuerzo por sobrevivir en un tiempo forzosidades.

Se trata, este tiempo de barbarie, de la delimitación de la apertura del ser del hombre y de su capacidad libre para transformar su situación y el mundo con acciones cualitativas que orienten, en congruencia, el quehacer pragmático.⁸¹ La sucesión, por consecuencia, priva al tiempo de plazos, constriñe las mejorías cualitativas y sus mantenimientos constantes, mutando todo en un estado abierto sin finalidad. La individualidad no tiene asidero, las identidades se fragmentan y la temporalidad educativa es una atonía de la existencia. Tener futuro y no tener capacidad de generar el porvenir deseado son el frente y el revés de esta libertad sometida únicamente a la elección entre lo propuesto (mercancías o identidades sociales⁸²). Las finalidades no son estables, no tienen esa consistencia de lo que nos pone y nos da un puesto en el mundo con nuestra acción, por lo cual nos movemos en dirección a finalidades que a su vez se mueven; por eso, tenemos que confirmar ahora que la educación ha de comprometerse con el hecho de que si al futuro no se le puede pronosticar, al menos sí

⁸¹ Vid., E. Nicol, *El porvenir de la filosofía op. cit.*, 2ª parte; “La agonía de proteo. Notas”, en *Símbolo y verdad, op. cit.*; E. Nicol, *La reforma de la filosofía, op. cit.*, § 28 “La razón de fuerza mayor”; Jean-François Mattéi, *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005, cap. V “La barbarie de la cultura”; del mismo autor, *vid.*, *La Crise du sens*, Nantes, Cécile Defaut, 2006.

⁸² C. ca., Paul Willis, “Las mercancías culturales”, en AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas de la educación... op. cit.*; Jean Baudrillard, “El éxtasis de la comunicación”, en Hal Foster (comp.), *La posmodernidad*, 6ª ed., Barcelona, Kairós, 2006.

se le puede provocar, posibilitar como porvenir que persevera en finalidades propuestas, en las que la acción se configura en un despliegue temporal estructurado.⁸³

Adviértase esta estructura de la metamorfosis como: i) concepciones de inicio que han sido promovidas y otorgadas por los otros, como un acervo vital para orientarse en el mundo: estos elementos que llamamos *culturales*; ii) las ideas de una finalidad que se representa como un ser-mejor; iii) los posibles recursos de la experiencia que señalan los factores que pueden cambiarse, y que se intentan y proponen. Es así porque

el carácter temporal de la condición humana consiste en que el hombre vive *siempre* su vida en una anticipación o proyección de su presente hacia el futuro. Esto es lo que promueve su acción en cualquiera de sus sentidos posibles. Pero no hay acción que no sea intencional: todo acto se motiva por un fin; y todo fin está en el futuro que es compartido, participado como creación conjunta. Suprimir los fines equivale a suprimir el futuro.⁸⁴

Comprendamos que la educación es la tensión temporal que se genera en el proyecto de sí, que algún otro fomenta y que busca la proposición de mejora, para lo cual es preciso tener determinadas ideas e ideales regulativos del cambio para el ser posible. Por ende, la teoría de la transformación educativa ha de tener presente que la estructura del cambio es en la dinámica de los factores constitutivos, como son: la relación dialéctica del ser y no-ser en la facticidad y acontecer de la existencia; la libertad manifiesta en la proyección, deliberación, elección y desdén de ciertas disposiciones; el inicio de la acción y/o la omisión; el despliegue de lo adquirido, y la elección de lo deseado en su intencionalidad de lo mejor posible.

⁸³ Vid., E. Nicol, "La atonía del tiempo", en *El porvenir de la filosofía*, op. cit.

⁸⁴ E. Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, op. cit., p. 482.

En tanto que actualidad en la manera como se presenta y se hace presente el ser del hombre, en este presente de actualización se articulan las dimensiones del pasado y del futuro; las cuales constituyen, con el presente mismo, las determinaciones fundamentales de la temporalidad en la transformación, dado que la acción educativa temporaliza la existencia como expansión vital del presente al porvenir reteniendo el pasado. En virtud de que

la acción se circunscribe a un aquí y un ahora. Pero este aquí y este ahora son los del sujeto que actúa; quiere decirse que no son determinables aparte de él, sin tomar en cuenta los contenidos concretos de su experiencia. En este sentido son objetivos; pero a la vez transubjetivos, pues ninguna experiencia concreta de un aquí o de un ahora puede darse sin referencia a lo que está fuera del sujeto, a lo que trasciende su "pura" subjetividad. Cuando el actor inicia su acción, la inicia no sólo en un aquí y en un ahora, sino en vista de lo que ocurre en ellos, por razón de algo determinado y concreto que en ellos se ofrece. Este algo concreto es lo que integrado en el sujeto, constituye la situación, a la cual llamamos vital porque estando en ella se organiza la vida del actor.⁸⁵

La acción y su organización sólo puede emanar y desplegarse de un ser que ya disponía de la capacidad existencial de alterar su vida, de hacer de su existencia vitalidad y de su circunstancia orden de sus acciones, es decir, situación. Pero esta permanente alteración generadora del hombre es resultado de la *potente* dimensión activa en lo posible. La actualización de las posibilidades es adquisición vital para el yo, de lo que los otros le ofrecen como posibilidades de elección y legado mundano para existir; pero este ofrecimiento tiene que ser actualizado, es decir, revitalizado, pues la forma posible sólo adquiere realidad con los actos concretos agenciados por cada individuo y que lo vinculan con los prójimos. En fin, la génesis del acto formativo es cultivo o incremento del ser.

⁸⁵ E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, op. cit., p. 91.

Las formas de la acción

¿Cómo es posible el incremento de la forma en las *formas de actuar*? Ante el hecho de la generación del acto advertimos que toda acción tiene una finalidad, una meta inscrita expresamente en su proyección temporal, inminente en el transcurso de su ejecución. La génesis de la acción y la génesis del hombre están radicalmente unidas, pues ambas pertenecen a una forma de ser que existe transformándose. Hablando con propiedad, no son dos momentos genéticos: *la acción es el ser del hombre*. Éste se convierte en la finalidad de su acción con la formación (ontopóiesis), por cuanto ha fijado finalidades consideradas como provechosas, por lo que la transformación representa una ganancia individual, histórica, cultural y existencial.

Esta creatividad no sólo da forma libre y distintiva a la conducta de los individuos, sino que en ello manifiesta la integridad de sus expresiones en su biografía y en la integración de las expresiones de y en su cultura. En consecuencia, el orden de las transformaciones se *sitúa* en un tiempo y un espacio revitalizado por los vínculos que la existencia misma trae consigo, los cuales, reordenados por las creaciones, son el indicio de un movimiento permanente de este ser que no puede contenerse, limitarse en la inmovilidad ante su cambio. Un cambio que por lo demás es promovido en comunidad por las maneras que busca para que sus integrantes adquieran y expresen en conformaciones favorables para el despliegue vital en el incremento del individuo y la comunidad misma.

Como se advierte, los órdenes culturales y la transmisión educadora de la paideia son la concreción de un nexo existencial de complementariedad que se

desenvuelve libremente en la regeneración o apropiación activa y actual de lo que consideran más valioso para ser más plenos. La apropiación es cualitativa y es patrimonio común, creación compartida que ofrece lo adquirido. Las formas simbólicas son, de tal modo, actualizaciones de la forma que en sus posibilidades y elecciones en la pluralidad individual y en la variación histórica de esas formaciones que son comprensibles, ejemplares y transmisibles.

Es por ello que a esta acción compleja (entre la creación, transmisión, retención y recreación) de la paideia se le haya entendido como una organización vital. Quizá esto nos ayude a comprender —y por ello nuestra insistencia en tal— que la esencia del problema no es la de innovar las metodologías de aprendizaje y de dotar a los procesos de contenidos más abundantes; por el contrario, se trata de llevar a cabo una inversión teórica sobre la cultura y la educación, al no ser entendidas éstas como objetos y algo externo a la “estructura trascendental del sujeto” (que abreva de la distancia del hombre con el mundo, del sujeto con el objeto), sino como proceso vital y que alienta la existencia; y que por lo mismo no se reduce sólo a habilidades y procedimientos en aras de capacidades técnicas de utilización de los objetos culturales. Nos vemos obligados a reorientar la mirada al indagar sobre el papel de la cultura y la educación en la existencia, de sus límites y posibilidades de formar la vida, por cuanto factores creativos en el proceso de incremento en nuestro modo de ser.

La clave de esto es el hecho de que a medida que el hombre actúa, que agencia para sí los cambios, se desarrolla la cualidad en sus acciones, incrementando la experiencia de su ser en el mundo. La razón de este incremento es que, a diferencia de otras formas orgánicas y biológicas, con la cultura la vida humana es promotora,

creadora, productora de sí. Las transformaciones existenciales, son el indicio de esa posibilidad de la forma de ser en sus manifestaciones; indicio, pues la formación educativa no se ha referido únicamente aquí a lo datos manifiestos en el desarrollo de la historia o en las dinámicas de generación de conocimientos y comportamientos requeridos por una sociedad determinada, sino a la forma o manera en como el existir mismo los revela. Si la teoría busca dar razón del fenómeno educativo, en función de la radical metamorfosis humana, se advierte que el análisis no tiene que divagar en el ámbito fáctico de la cultura y la educación, resiguiendo los procesos sociales y antropológicos, ni el desarrollo de vertientes educativas y de los valores que promueven. Aunque éste es el material concreto del que disponemos para empezar, se percibe que lo más concreto es lo más radical: la estructura invariable que está presente en la gestación y orientación de cada acto de la cultura referido a su funcionalidad existencial; así, no se trata de llevar a cabo un recorrido por las formaciones culturales, los productos históricos o los procesos educativos, antes bien, nuestra atención se ha centrado en ellos porque nos permite comprobar la relación entre el acontecimiento de la conformación existencial en la cultura y el acontecer de alteración formal del hombre, es decir, en la relación entre transformación y acción.

No afirmamos que la cultura y las conformaciones educativas son diversas porque evolucionen los modos de actuar, sino que esta facticidad es resultado del ser temporal que se genera a sí mismo. Pero, igualmente, en esos modos podemos reconocer el dato fáctico que es la constitución adquirida, o sea, una constitución que no fue dada al ser humano desde el origen ni está en cada individualidad de manera

innata, como dotación uniforme e invariable, igual para todos e impuesta orgánicamente.

Como vemos, toda transformación en esta dinámica forma de actuar, impresiona la totalidad del ser del hombre, lo afecta, porque la existencia dispone del ser que está empeñado totalmente en el acto. El hombre vive empeñado por una existencia más apropiada, asegurada ante la deprivación y los vaciamientos de su manera de dirigir la mirada creando una trama de relaciones vitales

De ahí que no pueda comprenderse el sistema de las transformaciones culturales si no queda este sistema referido sobre el fundamento del sentido radical de la acción del ser que es expresión; de ahí, *también*, la insoslayable reciprocidad entre la forma constituyente y las formas adquiridas para existir; en fin, que la evidencia de la transformación por los factores culturales y procesos de la educación no es una referencia independiente de la posibilidad de ser.

Y porque elección implica posibilidad ¿cómo es posible lo posible? El componente primario del dinamismo de la transformación es la radical capacidad de acción. Pero se aclara desde el principio que la actividad humana no se explica únicamente por el dinamismo de las relaciones vitales que conforma. Los componentes de la estructura de la transformación no son más que parámetros de acción posibles, las formas fácticas de la transformación dependen de los modos como los individuos deliberan y eligen su modos de actuar. La acción emana del hombre y los componentes de la acción están delimitados por su contingencia particular, su temporalidad y la relación con los otros y lo que los otros generan como otorgamiento para la adquisición.

Este *otorgamiento* son las formas ideales de la existencia que en todo caso las sentimos en nosotros como virtualidades de nuestro ser: las vivimos como posibilidades, y es precisamente la contextura temporal de este ser nuestro lo que determina la interpretación, comprensión y anhelo de la vivencia de posibilidades. Elegimos lo que somos en la transformación porque determinamos y orientamos críticamente el sentido de nuestras acciones y la actualización de nuestras capacidades.

El conocimiento como un saber de vital, por cuanto mediado por la estructura de la acción educativa, es la alteración cultural deliberada sobre curso de nuestra existencia. En el fenómeno educativo hacemos lo que consideramos que debemos hacer de nosotros mismos, entendiendo que este “nosotros mismos” no es ajeno a los desenvolvimientos con la comunidad, la cultura y el orden situacional al que se pertenece como agente y receptor de las formas. Nuestra formación se entreteje en el entramado de las elecciones y omisiones con los otros; no se da en un espacio vacío y neutro, sino en la interacción de lo idealmente posible.

Este sentido de nuestras elecciones, de lo deseado, traza la trayectoria de nuestra existencia. Lo cual no se reduce a que la finalidad sea propuesta como realización de las acciones, sino cómo nuestra vida recorre acertadamente el espacio y el tiempo que separa al ser que soy ahora con aquel que pretendo ser en cada elección. La tensión está entre lo que soy y la idea de lo que espero ser: el ideal mismo como promotor de la acción formativa de la conformación del hombre nuevo en mi individualidad.

Ésta es una particularidad de la educación, advertida desde la paideia griega: es posible dar forma intencionalmente al ser que cambia de forma. Se mantiene en forma el hombre, porque la vida en formación nunca es final: no contiene en sí misma la delimitación total y real de lo que se puede, pero en ella se crean las posibles finalidades. La afirmación de fines para la existencia, los medios que se promueven para la finalidad y la realidad cualitativa que en ello se crea, nos permite seguir atentos al dato de que el hombre es un ser ontopoiético, puesto que su forma de ser genera sus formaciones para ser distinto y más propio.

La forma es productora de formas de ser y actuar que se regeneran en cada individuo que las actualiza y al mismo tiempo es un patrimonio emancipado de las singularidades; el hombre venido al mundo como ser “amorfo” se encuentra con un “mundo formado” y que, sin embargo, está en formación y conformación con él.⁸⁶ Esta alusión asevera que el hombre nace amorfo, y que su existencia es el proceso de su formación, puesto que al venir a su existencia se encuentra con la tarea de tener que hacerse, tarea tan principal como ineludible, porque en su existir el hombre no elige hacerse o no, desarrollarse o no, sino que la elección de sus posibilidades y actualidades está en el sentido de sus deliberaciones y elecciones vitales, en la cualidad de su transformación a lo largo de su existir.

Lo extraordinario e irregular en este proceso es que lo generado sea una permanente “adquisición”, aunque sea la misma procuración en la existencia —por remediar el ser insuficiente— el rasgo distintivo del ser humano como poder-ser-más. Se renueva constantemente, su formación es la novedad y renovación por la actividad

⁸⁶ Vid., E. Nicol, “La experiencia poética. Metamorfosis de lo real”, en *Formas de hablar sublimes*, op. cit.

de su existencia en adquisición, porque el hombre no puede ser sino en sus conformaciones vitales que expresan e imprimen, que absorben y explayan la vitalidad de los procesos formativos.

Éste es el meollo del enigma de la metamorfosis: la transformación requiere necesariamente un sujeto que siga siendo él mismo, y al cual puedan atribuirse las sucesivas modalidades o cualidades de su cambio. Condición que se cumple, única y de manera eminente en el ser que expresa sus mutaciones y en el que su ser está facultado para actualizar de nuevo ese ser propio, ese hombre viejo, que ya dejó de ser y que a la par retiene lo pasado en la novedad, manteniendo una asombrosa cohesión estructural de su actividad en la transformación.

En este sentido, en el hombre se conjuga la limitación de su ser-hombre, y las impotencias que su condición trae aparejada, con el poder del cambio en tanto que es productor de otras perspectivas imprevisibles. El acontecimiento de esta conversión es el incremento, la creación de la existencia, en donde lo decisivo de la acción o de la actualización que imprime el hombre a su vida es precisamente la agencia de sus decisiones, la expresión de sus elecciones.

De aquí mismo constatamos que la temporalidad humana es el dinamismo manifiesto en la forma de acción libre, “una forma de existencia que absorbe y transforma el pasado y que se desenvuelve en un constante pre-sentimiento del futuro”.⁸⁷ El sentido de la integración de la temporalidad depende de la continuidad de las mutaciones en las formas creadas, recibidas y legadas. El problema de la acción, como se ve, complica el dar razón del hombre como un ser temporal, y dar razón de la

⁸⁷ E. Nicol, *La agonía de Proteo*, op. cit., p. 50

educación no sólo como un fenómeno del cambio, sino de su propia maleabilidad ante sus propias acciones.

V

FUNCIÓN DEL IDEAL EDUCATIVO Y LA MALEABILIDAD DEL HOMBRE

Este carácter enigmático de la maleabilidad es el punto de inflexión en la teoría que se desarrolla sobre la acción educativa. La idea de maleabilidad, como se advierte, exige la corrección de las categorías que se emplean en la filosofía de la educación para señalar el uniforme cambio entitativo y la transformación del ser señaladamente expresivo, como venimos discurriendo.

Desde Friedrich Herbart la noción de *maleabilidad*, llevada al rango de categoría ontológica de “educabilidad”, se ha considerado basamento de la pedagogía contemporánea y fundamento de toda construcción “científica” de la pedagogía experimental. En su *Bosquejo para un curso de pedagogía* de 1835 enuncia que

el concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad, (ductibilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Especialmente se le puede seguir hasta aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre.⁸⁸

El problema con esta categoría de *educabilidad* es que, a pesar de que su atractivo teórico, es poco funcional por su carácter equívoco al ser extendida e imbricada con el cambio entitativo en general, es decir, el problema tradicional de la homogeneidad del cambio y la uniformidad ontológica de los entes. De donde se sigue que la metamorfosis cultural no dependería de un factor ontológicamente cualitativo sino gradual, además de que parece igualmente destinar al cambio a una única manera de

⁸⁸ F. Herbart, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Lectura, s.d., p. 9.

la formación que es la educación como proceso determinado en la moralidad.⁸⁹

Expliquemos esto.

Para la tesis que aquí se sostiene, el cambio y la acción son rasgos diferenciales, inequívocos y notas constitutivas del hombre por cuanto ser expresivo: la transformación cultural de la educación es causada por una acción intencionada que busca fomentar ciertas disposiciones en el educando y que el educando persigue por sí mismas. Para lo cual ha sido necesario reconsiderar, como lo venimos haciendo, la idea fundamental del hombre como un ser “plástico” (desde las perspectivas derivadas de la paideia y sus primeras consideraciones filosóficas griegas) en sus radicales dimensiones ontológicas; y no sólo operativas o graduales en la orientación del comportamiento y de la institucionalización educativa, así como la sistematización pedagógica, desde la cual escribe Herbart.

Porque es un dato relevante para la teoría, el hombre no es nunca definitivo en su existencia y no es uniforme en su individualidad ni en comunidad. De ahí que sea viable para la filosofía comprender que la dinámica estructural de sus transformaciones ha de ser ofrecida con unos recursos teóricos distintos a aquellos que se utilizan para definir a los seres no transformables, aunque éstos varíen sus comportamientos por causas ambientales o agencias externas. Desde la metafísica de la expresión, es decir, desde las notas ontológicas, estos seres no pertenecen al orden de la forma cambiante de la acción. Lo cual no implica gradaciones en el ser ni ejercicios de domino de alguna especie, sino un dato que su presencia misma evidencia. Lo inexpresivo no actúa al no

⁸⁹ Una de las más severas críticas a reducir el concepto de educación a la alteración o moldeamiento del hombre, basado en su maleabilidad herbartiana, se puede encontrar en W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación... op. cit., vid.,* parágrafo: “Educabilidad”.

ser *causa sui* de alteraciones, su ser definitivo está cercado en los límites imposibles de lo que es; mas “el hombre es capaz de variar los modos de integrarse en lo que está más allá del límite aparente de su ser; porque, en fin, él es capaz de relacionarse consigo mismo, y variar incluso esa relación supremamente distintiva”.⁹⁰

Nuestra atención recae en el rasgo ontológico diferencial de la transformación educativa que a partir de la fenomenología de la expresión se explica: el rasgo que manifiesta el hombre, cuya existencia es afectada por su manera de desenvolverse; esto es, por sus modos de orientar y redimensionar las creaciones históricas, por deliberaciones, elecciones, omisiones que adquieren humanamente las formas de ideas, juicios, creencias, consensos, pensamientos, valores, normas en las relaciones que entabla cada individualidad consigo misma, con los otros y con lo-otro en la situación vital en la que se expande con sus disposiciones y sus acciones. Éste es el rasgo de la mutación cultural e histórica que marca el límite del dominio entre el ser inexpressivo y el ser humano. A lo inexpressivo le es imposible cambiar así, pues su ser (individual y en con-junto) no está facultado para ser de otra manera, para elegirse de otra forma en sus cambios.

Lo otro no humano y su modo óntico de ser es invariable e im-productivo; cualitativamente ni se expande ni se contrae su existir. Esta forma ontológica de ser, lo-otro, no revela propósitos, orientaciones, fomentos, afanes, ni fines intencionados que guarden relación con una autoconsciencia de su ser contingente, insuficiente y temporal en relación con otros entes. En su forma de existir estos entes no cambian en sus disposiciones, porque no pueden disponerse ni generar un puesto en el mundo. Son

⁹⁰ E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 16.

dados ahí y su lugar es una imposición que la existencia trae consigo. Es esta misma imposición la que revela que la sucesión temporal, la conjunción en el espacio con otros entes, no es un plexo de vínculos, de transmisiones con la intención de cambiar uno a otro favorablemente y, en definitiva, la incapacidad de generar una comunidad. De ahí que:

los entes orgánicos pueden alterar su forma de ser, y en esta mutación consiste el cambio evolutivo. La alteración ya no es entonces la relación definitoria entre dos entes de distinta especie, sino la relación interna entre un ente y la forma distinta que adquiere su entidad al evolucionar...

"Pero el sujeto de este proceso de diferenciación interna no es el ente individual sino la especie. El individuo mismo no evoluciona, no se transforma a sí mismo, no puede ser sino como es. La evolución en él es involuntaria en su origen, e inapreciable en su efecto."⁹¹

A diferencia de esto, en la transformación del hombre lo común es tangible en la diversidad que afecta al hombre en el plano cultural por sus formas creadas históricamente y las maneras de comunicarlas; las cuales adquieren las proporciones debidas en tanto que son posibilidades de ser diferente para el individuo. Las ideas, los conocimientos, las creencias, las leyes, etcétera, son apropiadas y recreadas, o bien, rechazadas y suplantadas, de manera diferente por las individualidades. La comunidad no es un conjunto ni una aglomeración de individuos determinados en la invariable

⁹¹ E. Nicol, *Los principios de la ciencia, op. cit.*, p. 287. Se puede entender que la concepción tradicional de la metafísica considerara la definición y la ordenación de los entes en géneros, especies o clases, pues todo lo ente era considerado en función de su núcleo sustancial correspondiente o "adecuado" con su significado lógico-estático. Sin embargo, a partir de los datos que la fenomenología, y las ciencias biológicas y físicas particulares han evidenciado, va resultando insostenible que la temporalidad y el cambio de lo inexpressivo pueda clasificarse a partir de un sustrato inalterable, y con las herramientas de género próximo y diferencia específica. Ello, en tanto que el dinamismo y constancia del cambio en las "especies", aunque extendido en parámetros de tiempo y "variabilidad" de lo no humano, es un hecho. Esto supone que con la afirmación primera de la "evolución de las especies" se dio por terminada la concepción de sustancia estática en los existentes. En el orden de la individualidad y su condición expresiva, su existencia histórica, en comunidad de las más diversas formas culturales de existir, no puede someterse ni a los parámetros de género o especie, pero, tampoco a las de variabilidad ni adaptación. La "comunidad" y la "historia" son categorías para dar razón de los vínculos y la temporalidad humanos; de donde no es posible la reducción de individualidades, vía la inducción lógica, a partir de un conjunto de ejemplares, eliminando las diferencias o abstrayéndolas en accidentes.

constancia de su ser y su cambio; antes bien, se trata de una relación de individualidades que expresan, es decir, comunican y alteran su propio desarrollo en una situación vital al elegir ser de una forma u otra.

Esta evidencia de las formas del cambio, que sólo es notoria por la manera particular de la transformación humana, resalta y ratifica los dos órdenes o formas de ser, desde los cuales el hombre se distingue a sí mismo. El ser humano se distingue por sus actos y estos sobresalen en la concreción de la comunidad, de la diversidad de las acciones, es decir, en la realización de la historia y el mundo como formas de ordenación de los actos en la gestación y ejecución que los individuos efectúan.

Evidentemente, el dato del hombre como un ser de la expresión nos revela, nuevamente, que la existencia no es dada, realizada plenamente en sí. El ser y el cambio, el acto y la transformación humanos son una renovación que con la *paideia* se produce singularmente en cada individualidad, en un *quien* cuyo acto de transformarse es su posibilidad de ser de un modo u otro en el entramado de decisiones que lleva a cabo como parte de sus horizonte vital.

En el devenir humano el factor decisivo de la acción es que ella es renovadora e indeterminable. La *contingencia* ontológica es, así, igual de irremediable que la *carencia* en todos los entes, pues ninguna forma de ser es absoluta; pero, en el orden de la expresión, la primera permite y la segunda promueve la eminente acción creadora para *ensanchar* la existencia en sus actos. Con el hombre, su contingencia y su insuficiencia radical señalan a la misma razón del cambio: una transformación que es producida por designio, por una causalidad *irregular*, constantemente sorpresiva y libre.

Actúa el ser humano en y sobre su ser mismo, no por una decisión (al menos no por principio), sino por una infranqueable imposición de su constitución formal en la dinámica posible de su afán de ser más y positiva de ser y no-ser a la vez, porque en él la forma de hacer las cosas es la manera de ser distinto en la actualidad de su ser, y en la posibilidad de su no-ser, con las formas de absorber y de expandirse adquiriendo modos de recrear su existir.

Esto es lo que le da el sentido, la cualidad y realidad a la formación educativa, ya que el hombre adquiere formas de ser distinto por aquello que se ha cultivado humanamente en comunidad (pasada y contemporánea) y que se ha otorgado en procesos de adquisición deliberada como formas de ser deseables para vivir. Esa adquisición generada, creada y recreada constantemente resalta en la existencia del hombre, pues la *adquisición* se integra al análisis en tanto que remite a la forma eminente del cambio en sus formas de acción, expresada y entendida ésta como un movimiento en su estructura misma.

Justamente, porque la relación entre lo que se es y lo que aún no-es denota la estructura de una delimitación fluctuante, no fijada de antemano como en lo inexpresivo, y que se altera en las relaciones efectivas, en las formas de apropiación que tiene la existencia para las formas de vivir que con la *paideia* griega se instituyeron y se transmitieron.

Nadie se libera de la faena de existir, de la acción mientras existe. Si bien la disposición activa del hombre no es optativa, pues no es posible liberarse de esta imposición ontológica de la actividad, sí le es posible disponer y dotar de sentido y cualidad a los modos que con la existencia busca y persevera en alcanzar con la

transformación de sí, conforme a determinados ideales de la formación que se consideran valiosos, para aumentar y complementar su existencia.

Estos ideales son integrantes y factores idóneos del cambio dentro de una situación de comunidad, o sea, la cultura y sus dinámicas que los promueven o disipan. La representación de una forma posible en nuestra vida, el idea formativo, es el entrelazamiento de esa relación entre lo dado aquí y ahora, y la tensión de sentido con lo deseado. Así, la educación —como había advertido la teoría sobre la paideia desde Platón— se conjuga en una orientación básica de nuestra experiencia temporal: acontece en el tiempo la preñez de vida, la fertilidad posible de lo nuevo en el acontecimiento que altera nuestra situación por venir. Esto es, no avanzamos hacia el futuro como en una suma de realizaciones presentes, como si cada forma se agregara a un cúmulo de acciones; antes bien, el futuro se presenta “a la vista” como lo que posiblemente vendrá, el “presente venidero” —para decirlo con Husserl— es anticipado desde el presente como lo por-venir. Seguro es que:

Lo que está por venir será indefectiblemente distinto de lo actual. Con esta certidumbre de la incertidumbre contamos desde luego, aunque no podamos explicarla. Esto significa que la actualidad contiene el porvenir en estado germinal. Como el pasado contuvo el presente. Toda la cuestión estriba en precisar qué se entiende por ese contener y ese germinar... [Porque] la libertad no es componente de un esquema abstracto; es un factor real, que aparece en la gestación del acto histórico concreto. Este factor opera dialécticamente, no sólo porque presupone la necesidad, sino además porque de esa operación combinada resulta siempre una conjunción de lo nuevo con lo viejo.⁹²

El presente está preñado de posibilidades que se actualizan con las constantes decisiones que renuevan la individualidad, con lo que se distingue un acontecer cualitativo de cualquier gradación o acumulación meramente cuantitativa de

⁹² E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.* pp. 33-34. *Vid.*, asimismo, *Psicología de las situaciones vitales*, *op. cit.*, p. 143 et seq.

representaciones posibles. Las posibilidades formadas, las formas posibles de ser, surcan la vida produciendo y promoviendo en ese movimiento temporal la multiplicidad y la cohesión, riqueza, continuidad y constancia de un hombre nuevo.

Y es que si bien es cierto que todo lo que existe está en correlación dialéctica de su existencia con otros entes, lo cierto es que en la acción educativa el hombre recibe, promueve y se apropia de manera consciente, reflexiva y crítica de los elementos culturales que los otros le ofrecen para su transformación. La recepción y el cuidado de los más jóvenes venidos al mundo no es sólo una cuestión de grado, según se entiende, de variabilidad o de sobrevivencia y continuidad de la especie. En el hombre ese cuidado es cualitativo y refiere a estructuras de la existencia que sobrepasan los dominios biológicos o perpetuación de modos y costumbres para la subsistencia.

La educación, como se deja advertir, por tanto, no es como una gradual alteración o una llana adquisición de habilidades funcionales o mutabilidad del comportamiento ante circunstancias dadas; sino como formación y desarrollo de disposiciones, en cuanto con ellas el hombre se pone y propone libremente en la existencia. La educación, de tal manera, es una acción deliberada que engendra libertades, que promueve formas posibles transformando al hombre en su desarrollo vital, en una individualidad característica: éste que soy yo mismo, capaz de actuar desde sí reproduciendo y renovando como acto propio la cultura recibida de y con los otros. En su individualidad el hombre se transforma al reproducir de manera distintiva las formas expresivas que se fomentan para su acción, dispone de aquellas formas que suponen también un límite que detiene o pospone la formación de otras disposiciones indeseables.

Así, se comprende cuando mantenemos la consciencia de que la paideia filosófica mostró que la educación es un peculiar dato humano, pero es necesario problematizar la ecuación entre la vida y lo vivido, porque vivir no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea redimensionada en la interpretación y comprensión mediatizadas, no sólo por los relatos poéticos o los consensos vitales, sino por la razón misma que explica y ubica al *biós* como soporte de un existir libre —como mostró la paideia socrática. Esta redimensión adquiere un anclaje en la actividad que introduce y se expresa como un *eros*, un afán en búsqueda de su propia forma. En la experiencia vital, en esta forma de acontecer se pone de manifiesto el contexto y entramado de las expresiones en que el existir ha de ser comprendido; pues la vida se vive, pero únicamente adquiere formas en tanto se conforma con los otros. En consecuencia, la acción educativa muestra que ser formado es reproducir en cada uno el afán que tuvieron y tienen en su origen las formas culturales: la *energía* de un anhelo y de una existencia que se autodetermina en esa “segunda naturaleza” creada (*physiopoieî*) que ordenadamente llamamos cultura (paideia).⁹³

La mediación educativa, la manera de aproximarnos a lo creado en común, en la recreación de la individualidad, es el diálogo que mantiene viva esa energía que nos

⁹³ Se empieza a ver desde aquí el fenómeno contrario que acusan nuestros días. Cuando una comunidad y las individualidades que la configuran son afectadas por la inacción y la renuncia emerge la barbarie; de la cual el primer rasgo manifiesto es la indisposición del hombre de reproducir libremente las formas en su existencia, de modo que las formas se convierten en ornatos o en exigencias que entorpecen el despliegue de la individualidad, diluyendo las energías primeras, derrochando los recursos cualitativos generados, arruinando la espontaneidad y perseverancia entre los integrantes de la comunidad. La consecuencia es la devastación estructural de la vitalidad para renovarse, al suponer que la libertad se refleja en la adecuación vacía de los elementos culturales que no son revitalizados ni transformados. Comienza la agonía del ser proteico, las destemporalización interna sin finalidades ni apertura del porvenir, con ello la uniformidad del ser que se satisface en la forma recibida. *Vid.*, en E. Nicol, “La agonía de Proteo. Notas”, en *Símbolo y verdad*, *op. cit.*, p. 107; *El porvenir de la filosofía*, *op. cit.*, § 19. “Razón discursiva y razón calculadora. El misterio de la tecnología y la pérdida del mundo”.)

conforma, esa fuerza formativa que actualizamos en el presente y en nuestra manera de hacernos presentes ampliando el orden la expresión: ser más cualitativamente reteniendo y conservando las viejas y nuevas formas. La educación es así un vínculo posible que el hombre asume con el mundo en el compromiso creativo y la autoconsciencia de la formación que cada uno tiene para enriquecer la vida al darle incesantemente formas.

En la maleabilidad de ser, el hombre descubre y potencia los alientos primeros que desde su creación se mantienen: cada uno de nosotros no se ve precisado de crear desde sí las formas expresivas, sino que en ellas, que le son dadas, reencuentra su origen, su capacidad de originar otra forma de ser hombre en la reactualización y novedad. La cultura adquiere con ello la nota de la continuidad y de renovación, es decir, la acción que se diversifica en una libertad fértil y reproductiva de un hombre renovado.

En suma, las formas simbólicas o expresivas dentro del proceso educativo intentan mejorar en algún aspecto y de forma constante la individualidad de un individuo que se afana en esa aspiración, no sólo de conservación de ciertas formas sino de la recreación diferencial en su propia individualidad.

Sin embargo, la mejoría de la individualidad no se cumple necesariamente con la educación. El hombre actúa bajo otros procesos y lindes de la formación, pues hay otras vías de alteración humana (como la civilidad, habituación, modos y costumbres, inercias históricas), mas ésta adquiere otros relieves cualitativos desde que se instituyen las formas educativas en Occidente con la paideia.

Esto, por cuanto la acción educativa se caracteriza frente a otras acciones por el entramado de sus intenciones de fomento, racionalización y ponderación de las formas, así como el sentido e interpretación de lo transmitido; porque la intención de mejoría en la renovación educativa actualiza los propósitos pasados y las disposiciones derivadas de la interpretación de los individuos y la comunidad.

En este plano es en el que una acción puede o no considerarse teóricamente como educativa, en virtud de que se ha de restringir esta metamorfosis cultural al hecho de la inter-acción dialógica, el propósito y los márgenes de la interpretación de lo mejor posible como un campo de actividad constructiva mediante la cual se intenta reordenar —y no sólo imponer extrínsecamente en sus finalidades— las formas e identidades que constituyen las individualidades y sus modos compartidos de ser.⁹⁴ En tanto que creación y no sólo representación ni reproducción, los modos de ser implican una posición frente a la realidad, la misma que se reinterpreta y en la cual el hombre se recrea con una disposición que varía y muta en sus formas de proponerse. Porque si algo es cierto es que

el saber no es un fin, es un medio. Para decirlo con exactitud, es un medio de vida. De qué vida se trata: ésta es toda la cuestión. La vida cualificada por el desinterés es la

⁹⁴ El sistema de las formas “simbólicas” que nos complementan, las formas culturales o expresivas no son elementos estáticos sino que adquieren un carácter dinámico, una energía vital por la manera en como las interpretamos y en ellas nos comprendemos. El ser de la expresión, como un ser en comunidad simbólica en “la vivencia de las formas expresivas” es algo que Nicol advierte y recupera de Cassirer (“...la realidad que aprehendemos no es nunca en su forma originaria la realidad de un determinado mundo de cosas que se nos oponen, sino más bien la evidencia de una actividad viva que experimentamos.” *Vid.*, E. Cassirer, *Filosofía de la formas simbólicas*, vol. III, México, FCE, p. 93 *et seq.*) cuando lo lleva a los márgenes de la interpretación existencial del hombre en las ideas que genera de sí históricamente. (*Vid.*, E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, § 36. “El símbolo y su intérprete”.) Esto mismo ha sido desarrollado por la hermenéutica fenomenológica en las derivaciones de la interpretación y la educación, para cual puede verse P. Ricoeur, *Educación y política*, Buenos Aires, Ed. Docencia, 1984, pp. 19-43.

busca la libertad en una victoria sobre la condición natural del hombre, la cual no deja de ser primaria porque sean muy avanzadas y complejas las técnicas que la sirven.⁹⁵

De tal modo, el hombre promueve con las acciones educativas el patrimonio cultural de las ideas del hombre, de sus asertos, de sus alcances, pero, a su vez, de las disposiciones que busca evitar, de sus límites y de sus equivocaciones. La carencia fundamental del hombre no se colma (¿acaso algo puede colmarla?) con la educación, ni su dirección activa está predispuesta ontológicamente hacia las acciones educativas. Antes bien, la acción educativa es el *plus* de una determinada forma de existir culturalmente que está abierta en sus procesos a todos los hombres. Pues universal es el reconocimiento fundamental de la paideia, es decir, la consciencia del cambio cultural del hombre, por cuanto forjó una idea del hombre; su universalidad no se puede reducir a la suposición de que es tal porque haya logrado convencer a todo el mundo o porque fuese aprovechada por todos los hombres, sino porque representa a todo hombre de manera igual en tanto que concibe a la condición humana en términos unitarios y posibilidades al alcance todo individuo: la dimensión intrínseca de las formas.⁹⁶ En este plano, la idea del hombre como un ser posible creada por la filosofía en la paideia del siglo V a.n.e., alcanza una importancia universal cuando ella representa a la humanidad entera en la cual quedan absorbidas y articuladas (no eliminadas por abstracción) las diferencias que genera la misma actividad educativa. Pues una cosa es reconocer que a todos los hombres les es posible la transformación de su existir como posibilidad

⁹⁵ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 274.

⁹⁶ Cf., Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, op. cit., "El hombre como ente filosófico"; asimismo, "Sócrates que la hombría se aprende", en *Las ideas y los días*, op. cit.

humana a su alcance, por su deliberación y elección, y otra es reconocer que su manera diferencial de existir no los aísla o desvincula vitalmente.

La posibilidad de metamorfosis de la individualidad por la acción educativa es común, pero, al mismo tiempo, es el modo en como cada uno se transforma; lo que hace del acto educativo único y singular, al generarse en la individualidad propia de quien es el gestor del acto, lo cual se da desde una comunidad y referentes vitales específicos.

Homo educandum.

La acción educativa y los límites de su transformación

Es así que el despliegue del hombre en la educación no es un recurso teórico, sino la indicación del ámbito real de su permanente realización. En última instancia, los datos que hallamos al indagar este fenómeno deben referirse e interpretarse en función de esa antropoplasticidad o maleabilidad que permite dar razón de ello.

En este sentido, la educabilidad no es una característica ontológica (*ser educable, homo educandus*) ni es lícito afirmar que el hombre sólo llegue a ser hombre por las acciones educativas. ¿Qué sería de aquellos seres humanos que no conocieron y de aquellos que no conocen las instituciones sociales y culturales que por su estructura son cercanas a lo que llamamos educación?⁹⁷

⁹⁷ Un breve repaso a los *ritos de paso*, a las comunidades que se rigen por otros procesos de socialización y endoculturación desacredita los aspectos teóricos de la “educación como la única vía de humanización y perfección del hombre”. Cf., Victor Tuner, “Dewey, Dilthey y drama. Un ensayo en torno a la antropología de la experiencia”, en V. Tuner, *Antropología del ritual* (Ingrid Geist, comp.), México, CNCA-INAH, 2002. Igualmente, *vid.*, Rodrigo Díaz Cruz, *Archipiélago de rituales*, México, UAM-Anthropos, 1998, “El dilema de una explicación social del fundamento del conocimiento”, p. 85 *et seq.*

En lo que a nosotros corresponde, es de extrañar aquella afirmación tan promovida hoy día de que “la educabilidad es la disposición fundamental y la nota específica del *homo educandum* respecto de las configuraciones que todo hombre necesita para ser llamado hombre”.⁹⁸ Hay que suspender la interpretación del fenómeno educativo que va de la maleabilidad ontológica al supuesto de la educabilidad como algo propio y fundamental de la especie humana, esencialmente necesaria e insustituible.

Los que consideran que “el hombre sin educación” no puede llegar a un grado de humanidad digna tendrían que revalorar las perspectivas críticas y marcos prescriptivos en sus reflexiones antropológicas, al margen de necesidades sociales y teóricas. Pues se deja ver que la educación es algo pro-puesto y con ello es una mediación de formas vitales que nunca existe con independencia de finalidades, del consenso cultural y la interpretación que el hombre hace de sí.

Enfaticemos que la educación no es una nota existencial, ni una entidad que refiera a un objeto concreto que por él mismo se proponga o quiera ciertos objetivos; antes bien, la educación es un complejo de interacciones humanas con estructuras específicas en la dinámica del fomento, la promoción y la adquisición cultural. Es una acción y un proceso generado por alguien y compartido por otros como mediación existencial, en ciertas formas de vida instituidas comunitaria, histórica, cultural y axiológicamente como deseables y orientadas hacia una formación consciente del vivir.

⁹⁸ Cf., Octavi Fullat, *Filosofía de la educación: Paideia*, op. cit., p. 25 et passim.; Henri Bouché Peris, “El estudio del hombre en la antropología actual”, en AA.VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 2001.

Por lo que parece que aquella supuesta necesidad ontológica y deber común de todos los hombres hacia la educación, ideas generadas por Herbart y las Escuelas nuevas, los progresismos y los constructivismos educativos posteriores, las filosofías de la educación y los intentos por reactivar la paideia como estructura social, orillan hacia la única posibilidad de que los hombres sean mejores de una manera ordenada de acuerdo a planes educativos e instituciones estatales que generaran por sí hombres “más humanos”, ilustrados y auténticos. Lo cual deliberada o ingenuamente somete toda posibilidad de transformación de la existencia sobre condiciones e intereses uniformes de *la* sociedad y *la* cultura (ambos en abstracto) hacia ideales y obligaciones vitales —que difícilmente el educando admite como propias en las sociedades contemporáneas—; favoreciendo, con ello, una desmesurada estimación (como algo bueno por sí) de las influencias que puedan ejercerse en la disposición de los individuos en su formación.

Esta necesidad de la educación, con finalidades orgánicamente fijadas por órdenes transmisores de sentido (el Estado, la Sociedad, la Cultura rectora, etcétera) es una suposición que surgió con el proyecto de una modernidad y el ideal universal de la redención de la humanidad por medio de la racionalidad y la institucionalización de esos medios. El problema es que dicha idea servía para proyectar acciones y una imagen de la idea del hombre moderno. Pero, ahora, fuera de su contexto, la “perfección” humana y la educabilidad que la legitimaba desvían la atención de los problemas más radicales que las acciones formativas presentan en nuestros días; en donde formas de cambio e interacción, como son los procesos de adquisición involuntaria en la interrelación social cotidiana, se ven desorientados por los medios de comunicación, la desproporcionada

influencia de la información y la relativización de los marcos axiológicos que promueven la indisposición del hombre en la vida.⁹⁹

Sostenemos que la educación no es buena y útil por sí misma, lo es en cada caso cuando su estructura y sus funciones repercuten en la disposición deseada o en el rechazo de las indeseadas. Así, Octavi Fullat y tantos otros de la literatura filosófica educativa contemporánea que han llegado a dimensionar la “necesidad ontológica de la educación” lo han hecho con una consideración desmedida de sus estudios prescriptivos (y promovida por la situación contemporánea), así como de los límites de su facticidad; puesto que se presenta a la educación como algo infranqueablemente *indispensable*, cuando no ineluctable, para la formación cultural del individuo. Ello, en tanto que se afirma que la “humanización del hombre” sólo puede darse con las acciones educativas de los educadores e instituciones, promoviendo la concepción unilateral de las comunidades y los individuos, entre lo que son y podrían ser en relación con unos parámetros y emplazamientos axiológicos.

El asunto aquí no es, entonces, la tendencia ontológica restrictiva del hombre a de ser educado, el meollo es cómo un sistema de interacciones dialógicas (interindividuales, comunitarias e históricas) en la educación se han de valorar (en los planos de una interpretación normativa y prescriptiva de la misma), según las finalidades propuestas, la accesibilidad formativa a esas finalidades y sus posibilidades de realización en determinadas formas expresivas realizables.

⁹⁹ C. ca., Peter Berger et Thomas Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido*, Barcelona, Paidós, 1997; M. Castells, “Flujos, redes e identidades”, en AA. VV., *Nuevas perspectivas críticas de la educación... op. cit.*; Jean Baudrillard, “El éxtasis de la comunicación”, *op. cit.*, p. 189 et seq.

Estamos lejos de poder afirmar filosóficamente, ateniéndonos al dato, que todo proceso deliberado de transformación educativa sea por sí mismo legítimo, valioso e inevitable, y que el hombre esté dispuesto, mejor dicho, determinado a ellos de manera ontológica, cuando en la realidad hay procesos “educativos” (institucionales, de enseñanza, sociales) que bien son neutros (no ocasionan el cambio deseado) o bien perniciosos (producen un efecto contrario o distinto de los planteados en función de las estructuras y procedimientos de la acción).

Como venimos afirmando, por su peculiar manera de existir en la acción, el hombre inevitablemente cambia, pero de ahí no se deriva que sea el proceso educativo el que determine y proscriba las transformaciones a procesos que históricamente se presentan en un determinado sector de la humanidad en su conjunto. Igualmente, no se sigue que por la generación de más escuelas ni la incorporación de más personal docente al orden social, o la capacidad de utilizar recursos tecnológicos en la educación, el hombre se realice, se sienta más pleno y colme su afán de ser más que le lleva a ser educado.¹⁰⁰

Los procesos formativos son varios y no se restringen al de la educación. El hombre no tiene *necesidad* de la educación como algo que le fuera irremediable, inevitable e indispensable fundamentalmente para ser hombre. Antes bien, la educación es parte de su ganancia histórica, emergida con el pensamiento heleno, en tanto que promovió una manera de verse, entenderse y compartir lo adquirido. En todo caso, la

¹⁰⁰ Cf., E. Nicol, “La sociedad anónima”, “La misión educadora del estado” et “No hay libertad sin pensamiento”, en *Las ideas y los días, op. cit.* Igualmente, N. Bolz, “Más allá de las grandes teorías: el *happy end* de la historia”, en G. Schröder et H. Breuninger (comps.), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, FCE, 2005.

supuesta “necesidad” de la educación es histórica, es decir, es propia de un proceso del ejercicio de la creación y la generación de posibles formas de existencia. Nadie está destinado a la educación por condición humana y nadie puede considerarse degradado por *no* integrarse activamente a los procesos educativos.

Ser-educable no es una condición necesaria para el cambio, es decir, no se explica que la educación sea fundamento y origen de los fenómenos de la transformación. Al contrario, el hombre es educable porque fundamentalmente él es un ser susceptible de alteraciones cualitativas, entre las que reconocemos —como una de las más idóneas por su estructura, sus finalidades y sus alcances vitales y mundanos— a la educación.

En fin, bajo el fenómeno observable de la transformación no es verdad que irremediablemente el hombre tenga que ser educado por una supuesta y abstracta imposición de su ser; esto es, que *no pueda* hacer otra cosa más que ser educado si pretende ser hombre. Si bien lo humano está destinado al cambio por su ser dinámico, ese cambio no es unidireccional ni uniforme, sino que se diversifica en las formas de la existencia que se adquieren y que no son determinantes; sin embargo, ellas se encuentran en permanente posibilidad de mantenerse, incrementarse o declinar, en lo cual no sólo la comunidad y sus instituciones tienen la prioridad, sino, también, la deliberación y decisión críticas del individuo en su manera de apropiarse y de expresar esas posibilidades realizadas.

No obstante, es cierto que algunas formas de ser pueden aparecer como deseables para todos los hombres, en todo tiempo y lugar (la *Declaración Universal de*

los Derechos Humanos es un claro ejemplo de esto¹⁰¹), pero ello es una posibilidad que la existencia y en la existencia se promueve para recrear ciertas posiciones y disposiciones en el mundo que amplían y configuran el radio de acción de los individuos.

La mutabilidad humana es neutra axiológicamente, por cuanto dato ontológico. El *afán constitutivo* —del cual hablaba Platón— y se redimensiona en el ser de la expresión, en tanto que aspecto ontológico distintivo, se cualifica con la finalidad y medios de la acción, mismos que las formas expresivas señalan como vías posibles de la existencia, pero ese afán de transformación sin referencia a una finalidad, a una dimensión proyectiva y asumida como propia de los individuos, es ineficaz vitalmente e inoperativa para la teoría.

El hombre busca su propio bien, el problema para los educadores, los políticos y todos nosotros es la concepción y claridad vital que cada cual y todos en común *podemos* tener y adquirir racionalmente del bien mismo, la manera en como se nos presenta, se nos transmite y las formas como lo imprimimos en nuestra vida.

¹⁰¹ Vid., *Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, México; UNESCO, 1997. Aunque nuestra investigación ha suspendido una interpretación prescriptiva de los procesos formativos, debemos señalar que aunque es posible la defensa de un relativismo cultural y educativo, sosteniendo que toda pauta cultural es intrínsecamente tan digna de respeto como cualquier otra, por cuanto las formas expresivas y configuración históricas son igualmente valiosas; no obstante, también es posible fuera de todo relativismo, la búsqueda por erradicar diversas variaciones culturales como son la esclavitud, el maltrato físico y psicológico a un sector de la comunidad, etcétera. Si se desea una interpretación prescriptiva al caso, vid., J. Sánchez Escámez, "Historicidad y permanencia de los valores educativos", en *Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, UNED, 1992, pp. 99-108; igualmente, Antonio Santoni Rugiu, *Scenari dell' educazionemoderna*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1994; E. Gelpi, "Los Valores y la Educación: una perspectiva desde la UNESCO", en *Seminario de Educación y Valores en España: Valores y Educación en España*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1992, pp. 23-28.

VI

LA REALIZACIÓN EN LO MEJOR DE SÍ

La formación educativa es un proceso de realización libre. Ésta sólo acontece cuando se logra en una forma expresiva deseada, perseguida y fomentada, con lo cual comporta la idea de un movimiento que se orienta hacia su propia finalidad o realización. La adquisición es aquí la realización de la aspiración existencial (la promoción, intención y finalidad del proceso educador) que es por la que se lleva a cabo la transformación cultural. El factor que promueve el proceso es la idea de un bien o lo mejor que persigue el hombre con su acción y que ha de realizarse por medio de un anhelo constante que propone y persevera en ciertas finalidades.

Son estas formas proyectadas, cuya consecución es el fomento hacia la realización de un cambio o mantenimiento de cierta disposición o disposiciones del hombre en situación. Se trata de una adquisición posible como una forma representada y anhelada, bajo la cual se ordenan los factores y procedimientos de interacción para su logro. Se trata del estado mejorado de la existencia por la realización de lo propuesto.

Es así como la educación se ha de considerar acción pertinente y desarrollada mediante la que se intenta realizar un estado *realizable* en relación con un estado actual y real de vida. De no ser así, ¿cómo podría considerarse la mejoría cualitativa del hombre si no es en relación con un estado anterior a la transformación proseguida educativamente?

La finalidad de la forma es un acto de libertad, como hemos visto, porque es algo cualitativo que se establece e intenta realizar. Este verbo, *realizar*, enuncia aquí el

hecho de “hacer”, de llevar algo a la realidad con la acción dirigida por una idea proyectada. O sea, el hombre no sólo tiene el conato por ser más, sino que lo realiza en el acontecer de sus expresiones promovidas, en función de que la finalidad de la transformación deseada mantiene el carácter de “realizable”, de algo humanamente posible contenido en algún ideal fomentado. El carácter realizable de éste estriba en su configuración a partir de las disposiciones humanas que pueden actualizarse o aquellas que pueden crearse. Educativamente vale afirmar, luego, que un “ideal formativo” es realizable si el educando puede recrearlo o reactualizarlo en su propia existencia, al aproximarse a lo proyectado y añorado en el proceso formativo.

Esencialmente, la realización del ideal es tal cuando puede insertarse en la trama real de nuestras interacciones vitales y con ello *ensanchar* la existencia que vivencia en el ideal. Es decir: la realidad cultural del ideal, su aproximación a la facticidad de nuestro modo de ser y actuar, es la realización misma del hombre. La acción se configura, así, en la propuesta de realizar los contenidos de mejoría deseada, con las finalidades promovidas que cada acto persigue.

El problema aquí es que la realización de una propuesta o una idea proyectada está sujeta también a sus condiciones situacionales como aquellas que no dependen exclusivamente de la acción del agente o del educador; situaciones que promueven o impiden la aproximación al estado ideal de mejoría. De tal manera, es realizable una finalidad propuesta o un ideal educativo en la medida en que la relación entre lo propuesto como posible y las disposiciones, así como las situaciones y capacidades actuales del educando puedan avenirse. Entre éstas pueden considerarse la

motivación, las condiciones sociales, su capacidad de adquisición su entramado vital actual.

La realización —como adquisición de una forma de ser— se vislumbra en la vitalidad como una propiedad expresada en otros sujetos (*v. gr.*, ejemplaridad) o bien en valoraciones representadas como elementos culturales (*v. gr.*, las virtudes y los valores). En ambos casos lo que se señala es una adquisición posible que se intenta y se propone desarrollar en el educando. No se trata aquí de *deberes* morales impuesto o exigidos (estados preestablecidos por individuos e instituciones para la individualidad del educando que *debe* realizar sometidos a la prueba de validez, de utilidad y justificación), normatividades sociales, políticas o religiosas; sino, *finalidades* de adquisición expresada y presentada al educando que forman parte del proceso formativo en un sistema de disposiciones. Así, la finalidad de la transformación no se restringe a un estado deseable; antes bien, se amplía a un entramado de posiciones y cualidades conformadas no sólo de cara a una situación, sino, además, para situaciones vitales posibles que no se acotan a los linderos de las normatividades preestablecidas.

El proceso educativo supone y exige constantemente deliberaciones y decisiones, así como rechazos y omisiones de lo que se busca ser. La acción educativa, como una cualificación de la existencia, ingresa en la estructura dialéctica de nuestro ser libre y necesario, de lo hecho y lo posible de nuestra acción: hacemos, nos hacemos a costa de lo posible que elegimos y lo otro que desdeñamos en las propiedades de nuestros “activos” vitales. Decidimos unas finalidades que se nos ofrecen como ideales que representamos para ser mejores, los cuales orientamos y con

los cuales ordenamos con los medios y capacidades de que disponemos ahora para realizarlos; justamente, en el despliegue sobre toda la forma actual y concreta de nuestra individualidad que ahora tenemos y buscamos transformar por la acción. Estas deliberaciones y el ejercicio de la libertad son las que competen al proceso de ser educado.

Así, la transformación del hombre en la educación resulta de una efectiva compatibilidad entre lo que se es y lo que aún no es, un tránsito temporal de la existencia en el acontecer de la acción expresiva. Centrado en el desarrollo vital del hombre se evidencia el rasgo de este movimiento constitutivo de la forma: la mismidad no es fuera del tiempo y la individualidad no se configura aislada de sus formas, pues la existencia es permanente acción de cambio en aquello que fue, es y es-posible.

De tal modo, la metamorfosis del hombre por las acciones educativas refiere a unas ciertas disposiciones como su punto de enlace y se proyecta en su horizonte temporal hacia unas disposiciones nuevas o renovadas como su finalidad vital. El cultivo de éstas no sólo alude a lo deseable en ellas sino, simultáneamente, al hecho de mantenerlas de cara a una disposición indeseable que sería, en realidad, una deformación o el ser in-dispuesto del hombre. Las finalidades de la educación, de esta manera, se advierten como exposiciones de estados *ideales* y no se someten a la descripción concreta de los resultados de una persona determinada.

Estos ideales introducidos recreativamente en el entramado vital de la comunidad son parámetros de acción que promueven cualidades humanas valoradas como positivas y que son fomentadas como cualidades de un contenido querido, como acontecimiento de una determinada disposición de mejoría en que la individualidad ha

de realizarse. Su carácter de ideales y parámetros de la acción los distingue de normas de acción prescritas como obligatorias que coartan la acción educativa en el educador y/o el educando. Proponer un ideal de ser-mejor es querer esa forma como algo posible de realizar en la propia existencia; ésta es su característica, porque los ideales abrevan de su situación o buscan alterarla en función de ciertas formas de sospechar, criticar, comprender, imaginar y suscitar el ser posible del hombre en la constancia y duración del ideal realizado en la vitalidad del individuo.

El hombre configura, entonces, su existencia en un espacio-tiempo reelaborado, interpretado como situación cultural, en donde se orienta y se crea el horizonte de su existencia. La actualización temporal de la individualidad contrae hacia sí una idea y un ideal correlativo de su existir en tensión, al tener que poner su empeño en la realización plena o una aproximación a tal disposición. Estas ideas e ideales humanos son vitales e históricos, no dependen de su contenido cognitivo para ser apropiados o para ser relegados por los individuos y por la comunidad. Su unidad y energía formativa última depende de la percepción y la vivencia a través de la imaginación o el vigor que le brinda su posibilidad para ser más en la conjugación de las ideas e ideales pasados, en su pertinencia y arraigo al mundo presente y en su promesa de un “mundo mejor” (como es el caso del *Weltbeste* kantiano¹⁰²). Presentan, así, un carácter formativo, pero

¹⁰² Vid., Emmanuel Kant, *Sobre la pedagogía*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2003, p. 82. (La idea del “mundo mejor” kantiano, que se nutre la idea de “vocación humana” presente en Rousseau en *El Emilio* —en sus respectivos Libros IV y V—, se halla inserta en la concepción de una “educación práctica” kantiana que redimensiona la formación del carácter que ya se aludía en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* con las formulaciones del imperativo categórico. Lo que aquí destaca para nosotros es que al igual que otras ideas de la razón presentes en la *Crítica de la razón práctica* (“la inmortalidad del alma”, “el mundo” y “la existencia de lo divino”), para Kant, la idea del “mundo mejor” no es un “fenómeno”, sino que pertenece al orden o mundo nouménico, pues se trata más de un ideal regulativo de la acción que atrae los empeños formativos, autónomos, de la educación y la cultura; y que en última

tienen, desde luego, un poder propio, y ello hace que abriguemos la convicción de que todo contenido a favor del cual empeñamos nuestro yo se convierte en el más fuerte dentro de nosotros; mientras que, por el contrario, si lo eliminamos de nosotros como algo que no nos toca, si adoptamos ante él una actitud negativa, podemos privarlo de su fuerza y de su virtualidad. En esto reside la libertad última de cada individuo y comunidad en su apropiación histórica, y crítica, de las ideas y proyecciones vitales. Ahí tiene su base la atención deliberativa del hombre, por oposición a la involuntaria, nacida de los impulsos y los intereses. Así, emprende el ser humano su formalización en instituciones educadoras si es que ha de poder reconocerse a sí mismo, en tanto individuo y en cuanto ser en comunidad, según su propio esfuerzo libre. Este ideal — como factor constitutivo—, que late en las fuerzas vitales de la comunidad y los individuos, forma al hombre en su constitución más originaria, propone a la vida “su mejor yo” en el porvenir de sus actualizaciones.

En su articulación vital el acontecimiento ideal de su propia existencia es lo que el hombre imprime libremente para su innovación vital en el afán de ser-más. Libre es la existencia que absorbe y expande los factores condicionantes en cada decisión individual que delibera a propósito de todo lo que directamente se considera valioso para ser más —así sea poner en cuestionamiento las propias normas vigentes de una cultura como una forma de autoconsciencia crítica de su situación vital. El hombre

instancia exige para sí todas las orientaciones y esfuerzos humanos, pues no basta con la formación de las “facultades del espíritu” en la obediencia, la sociabilidad y la veracidad si éstas no encuentran una fuerza que dote de sentido común y compartido a dichos procesos. (Sobre la fuerza formativa de las ideas y los ideales formativos *vid.*, E. Nolh, *Antropología pedagógica, op. cit.*, p. 44 *et seq.*; R. S. Peters, “Los objetivos de la educación”, en *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1977; Paul Natorp, *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, Libro I, 6 “La esfera de la voluntad. Conocimiento práctico o idea”; E. Husserl, *La renovación del hombre y la cultura. Cinco ensayos, op. cit.*, específicamente *vid.*, pp. 39-50.)

delibera y pondera si los fines de sus acciones y los medios para sus fines son correctos, sin por ello abandonar sus ideas, creencias, convicciones precedentes, las pone en cuestión para considerar respecto de ellos, pensando en qué crédito merecen: factores que la paideia filosófica griega introdujo al proceso formativo.

Con esto queremos decir que todo elemento educativo está abierto, es accesible al tratamiento racional y su quehacer crítico que cuestiona el fundamento de su derecho vital, incluidas las convicciones que comparecen con la pretensión de norma absoluta. Tal pretensión debe acreditarse y para ello el ser libre puede entonces actualizar su vida de acuerdo con una u otra convicción, con una u otra idea de sí, con un ideal u otro distinto que vivencia, pues es un movimiento de alteración que orienta a la creación de una renovada manera de ser en la cultura.

Apuntemos que es imposible proponerse algo como finalidad de la forma de la existencia sin que en ello no se considere que tal es una realidad o posibilidad *valiosa* para mí existir. Es una aspiración, cuya posibilidad está dentro de los márgenes de ser vivido, de poder realizarlo, y supone algo mejor para el individuo que soy. Su carácter de algo alcanzable, abierto y comprensible lo dota de una energía deseable como finalidad en la alteración cualitativa; carácter, aquél, que tal vez no es una realidad fáctica en la situación vital de la acción educativa, sino que puede ser una representación anhelada racionalmente, y proyectada para el porvenir de la individualidad. Estos ideales, que abren el espectro temporal de la finalidad de la educación y generaron un horizonte de vida posible para la individualidad, como lo porvenir de la existencia, adquieren sentido, no por sí mismos, sino en tanto se integran

al entramado de disposiciones proyectado de la existencia del educando, del educador y de la comunidad.

La formación educativa, entiéndase, como una acción particular del hombre cubre una dimensión que está más allá de la regulación de la pragmaticidad. Con la representación de la imagen racional anhelada, que se forja en el ideal, se da desde ya una actitud que redimensiona el afán por ser mejor. Esta forma o idea de ser, a medida que se inserta en el proceso transformación, deviene criterio de excelencia para la individualidad. La cualidad de las conformaciones se describen, por ende, a partir de las expresiones cotidianas de un buen vivir en las que se materializa o realiza, y que se expresa en el plano de las interacciones, en la apostura de la individualidad, acordes con las valoraciones morales y las interpretaciones vitales con las que cultiva y muestra la excelencia o mejoría adquirida.

Esto es lo que la paideia griega perseguía cuando enfatizaba en la educación, no sólo la ordenación del individuo en su disposición, sino su posición ganada, su ganancia que se plasma en el honor, el bien común, el sentido del deber, la piedad, la prudencia, etcétera.

Los ideales se integran, igualmente, al plano de nuestra existencia, no como datos materiales, sino como algo que se establece y reconoce, que adquiere realidad al expresar y representar una vida mejor por cuanto que son llevados a la acción. Si lo vemos detenidamente, la conformación de la personalidad está trazada en muchas de sus líneas por las formas de vida que se consideran idóneamente deseables para los individuos y las comunidades en situaciones históricas determinadas; pero, esas formas no se constriñen a la temporalidad de una ecumene, sino que ellas manifiestan

el carácter de apertura y “accesibilidad” dialógica, su manera de ser comunicadas en el tiempo y mantenidas u olvidadas. Ello, porque “el hombre es, hasta la médula, un ser histórico: no sólo porque ninguno de sus actos reaparece como una etapa anterior, ya que participa siempre en él el pasado anímico en su totalidad [...] sino porque, no es posible separar nunca la definición de lo que un hombre es de su ideal”.¹⁰³

Piénsese que la dialéctica de la existencia en la dinámica transformación del hombre funciona por aquello que se elige entre posibles: es la acción que manifiesta en la realidad el empeño por conseguir la forma que se esperaba como finalidad de sus esfuerzos; pues, lo específico del empeño es dar a la vida la forma propuesta en sus consideraciones cualitativas y actuales, la manifestación entre la forma de un afán constitutivo y la formación adecuada a ese afán en la existencia.

El hombre cuenta, ciertamente, con el poder de generar sus posibilidades de realización, dado que en su conformación histórica se incrementa la posibilidad de valorarse a sí mismo con una idea que tiene de sí, y en la cual concentra normas y marcos regulativos para regenerarse cualitativamente. Su posibilidad y actualidad son el dinamismo expansivo de su constitución en la vida individual y en común, presente e histórica de su dinámica forma de ser que se hace manifiesta en los modos en que él mismo despliega su acción: todos los productos cultural-históricos están impresos por la forma en que el hombre genera sus modos de vivir, mismos que son contingentes, abiertos, inacabados, en tanto que todo lo que emana de la acción humana expresa su origen y su filiación, esto es, su incapacidad de completud. Por ello, los productos vitales de los que se conforma el proceso cultural-educativo no se terminan por

¹⁰³ E. Nohl, *Antropología pedagógica, op. cit.*, p. 32.

desprender de su generador ni se explican sin esta afiliación vital. El hombre requiere humanamente para existir dichas creaciones que se integran en su ser mismo, porque “el ser humano es auto-productivo al nutrirse de su propia acción. Cambia produciendo y, a la vez, su producto mismo lo hace cambiar. Cualesquiera que hayan sido los estímulos y las condiciones internas y externas de la producción, ésta se convierte en un nuevo estimulante para las acciones futuras”.¹⁰⁴

Todo ideal formativo ha de mantener una relación simbólica con las formas de ser y los ordenamientos vitales cualitativos que los individuos establecen como convenientes. El que dichos ordenamientos simbólicos sean considerados buenos o malos, correctos o incorrectos, desde juicios morales o cuestionamientos éticos, es un factor que no afecta los parámetros explicativos y de análisis de la transformación cualitativa en la acción educativa que aquí desarrollamos.

Cabe señalar que las formas ideales, como algo anhelado para la alteración de la posición situacional de los individuos, es un componente de la acción formativa encarnada en los agentes educador-educando. Desde luego que las finalidades formativas no se restringen al radio de acción o interacción entre dos personas. La institución colectiva de las formas simbólicas, como son las dinámicas comunitarias de lo social, lo político, lo religioso, lo científico, establecen, sancionan y buscan promover o imponer *normas* educativas y escolares a favor o en contra de determinadas finalidades, y persiguen que los educadores los conviertan en finalidades de su acción.

¹⁰⁴ E. Nicol, *La idea del hombre*, 2ª versión, *op. cit.*, pp. 42-43.

Transformación y las formas de la comunidad

Retomemos el dato de que el hombre es un ser insuficiente por cuanto su ser no es completo originariamente, y en esto asumamos el hecho de que no puede completar esa insuficiencia él solo. A diferencia de todos los demás entes que son conjuntamente, el hombre tiene que decidir sobre su propia formación, y no de una vez por todas sino en cada acontecimiento. Pero cada decisión no es suficiente, a pesar de que se genera libremente. El individuo no puede decidir por sí mismo y sólo para sí mismo; manifiesta en su propio ser menguado otra limitación: el ser del tú, del prójimo. Nos encontramos, nos reconocemos como “hombres” por la comunidad primaria, fundamental de nuestro ser, y sólo podemos individualizarnos expresando nuestra forma individual de ser, pero la expresión es comunicación. Lo sorprendente, nuevamente aquí, es que por su ser y su existencia el otro nos sea propio y ajeno a la vez, que la comunidad humana se consolide con la diversidad existencial de las formas expresivas, y que esta diversidad, además, forme comunidad existencialmente porque cada hombre manifiesta su individualidad con expresiones.

Somos expresión y aprendemos a expresar. Toda expresión es individualizadora en mayor o menor grado, pero cualitativamente en cada expresión los individuos se afirman en su ser propio. Sin embargo, esta afirmación sólo confirma la potente capacidad de la forma humana para recrearse en sus acciones, para realizarse en sus actos; de suerte que la comunidad no se mitiga en la diversidad, ya que la expresión y sus formas funcionan simultánea y correlativamente —como vimos en nuestras “formulaciones de principio”— como origen dialógico y dialéctico de la comunidad, y

principio de individuación en aquello que nos afanamos y comprometemos nuestra vida: en nuestras elecciones vitales que nos diferencian y nos asemejan.

Esta alteridad entre el yo y el otro-yo, en consecuencia, es una relación existencialmente generada entre dos individuos que se alteran mutuamente; relación en la que la alteridad no es ontológicamente idéntica, y la alteración no es existencialmente uniforme. El otro-yo es en la integración del mundo en que se produce el encuentro, una manera diferente de formar la vida. Inconmensurable en tanto que el otro es otro, compartido en tanto que es complemento: proximidad de mi ser. Esto es así porque “cualesquiera que sean las modalidades de la relación fáctica entre un yo y otro yo, el otro representa siempre a la vez afirmación y negación”.¹⁰⁵ En fin, que no hay

¹⁰⁵ E. Nicol, *Los principios de la ciencia, op. cit.*, p. 290. Asimismo, *vid.*, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, *op. cit.*, p. 228; *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 307. Entiéndase que no afirmamos aquí un vano optimismo dialógico de *fratercentrismo* en aras de un humanismo. La comunidad expresiva parte de esta complementariedad ontológica positiva, del encontrar-se en diálogo que posibilita todo encuentro dialógico, el cual, se entiende, no tiene porque ser (de hecho no es) siempre avenencia de las diferencias existenciales. La copresencia del otro, es indicio de la posibilidad del ser de la expresión, de ser más en el encuentro con el-otro, de actualizar su no-ser posible como reconocimiento mutuo, de ser más como actualización y apertura de posibilidades en la vida y la historia; en fin, como un mirar compartido en la facticidad del encuentro que permite, por el diálogo, mantener comunicadas las diferencias en la mismidad, las identidades individuales en la comunidad. Pero esto es una posibilidad, es parte de la contingencia del ser de la expresión, y quien dice posibilidad de “ser más”, dice posibilidad de “ser menos”, de tergiversar el encuentro como desencuentro, de hacer del otro un extraño en el mirar objetivizante. Si bien es cierto que la comunidad ontológica de la expresión no se rompe en tanto que refiere a una estructura ontológica, la comunidad expresiva existencial e históricamente presente con sus formas compartidas de ser, cambia para “menos” en los desencuentros. Con Nicol afirmamos que “... la comunidad ontológica de los hombres no requiere o no impone un estado presente o futuro de avenencia en sus actos y propósitos [...] *La comunidad es la hermandad ontológica, no es la concordia existencial*. También la lucha es diálogo, también en ella se efectúa la complementariedad potencial”. (*Los principios de la ciencia, op. cit.*, p. 291. El subrayado es del autor). Así, pues, nada está determinado, dado de antemano, en la existencia individual y comunitaria del ser de la expresión, por lo que la responsabilidad es mayúscula en cada acto que es actualización en el encuentro con los otros. Los individuos expresivos estamos dados en la forma común de ser, en la proximidad simbólica, pero, la comunidad que de ella surge en las relaciones que se establecen no asegura una ingenua hermandad, aunque nos pone en la posibilidad latente de ser más con los otros; lo cual acontece temporalmente, históricamente. (La proximidad ontológica no incumbe únicamente al “tiempo” presente, sino que se explaya en pasado y en el presente venidero como posibilidades “mundanas” de ser. Quizá sea Emmanuel Levinás quien, desde la fenomenología, ha destacado por volver su mirada hacia el fenómeno del otro como elemento central de su pensar rigurosamente filosófico. (*Vid.*, Emmanuel Levinás, *Humanismo del otro hombre*, Madrid

modo de formar un mundo sin un tú; un mundo que adquiere formas al imaginar y sembrar las esperanzas e ilusiones compartidas, al “integrar” las miradas hacia un mismo despliegue del horizonte de nuestra vitalidad. Se trata, por lo demás, de *un tú* que es dado antes y después de que nuestro “venir al mundo”.

Cada uno de *nosotros* lleva su propia insuficiencia y la del otro, como un no-ser yo mismo y como un posible ser-otro. Esto para Nicol es fundamental en la dialéctica de la expresión: el otro es una posibilidad de mí mismo, porque él *realiza* formas de ser posibles que yo *no* he elegido, que he desdeñado o de las que me he visto desposeído en mi situación vital. La relación dialógica que se manifiesta en la vinculación educativa enriquece en cada uno esa mengua que cada cual lleva en su propio ser de manera fácticamente distintiva y que nos es ontológicamente común. La formación y conformación de nuestras individualidades y de nuestra manera de compartir el mundo sería imposible si el tú no fuese un otro y un yo a la vez, si nuestra relación dialéctica no fuese el fundamento de nuestra relación dialógica.

Desde este punto, emerge la particularidad para nuestro estudio: la educación como un fenómeno de inter-acción se desarrolla bajo una relación dialógica de las expresiones entre el o los individuos que fomentan el cambio, y el individuo que agencia la metamorfosis de sí mismo. De ahí que resulte claro que la comunidad se organice (al menos así se esperaba con la paideia griega y se busca con la educación contemporánea) de tal manera que instituya las mediaciones que considera propicias para promover ideales de vida en y entre sus integrantes para la realización de un

Caparrós, 1993; asimismo, *vid.*, Max Scheler, *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, vol. II, Madrid, Revista de Occidente, 1941-1942, p. 334 *et seq.*)

estado de existencia de un ser virtuoso, responsable y corresponsable del mantenimiento o transformación del entramado de sus situaciones —lo que se determina como finalidad educativa para las relaciones que se esperan armoniosas *inter pares*. Cooperan los individuos en el establecimiento y la estabilización que apoya y sustenta la conquista de lo mejor posible; cooperan en el trabajo de la memoria, del recuerdo compartido para no olvidar las ideas, aptitudes, los sentimientos valiosos que se han generado por otros; cooperan para mantenerlos, para sostener los ideales formativos; interactúan en su retención, promoción y conservación.

Aquí podemos prosperar en la idea de la temporalidad en la educación. Aunque todas las cosas cambian, sólo el cambio humano tiene la forma de una renovación y proyección individual y compartida: cultura. Porque la cultura es este cuidado de lo adquirido y cultivado en el tiempo frente al peligro de la disolución y olvido de las formas.¹⁰⁶ La importancia de la temporalidad en este cuidado común de la existencia en sus formas de ser, la expresa Nicol de esta manera:

La temporalidad del hombre no ha sido especificada y resuelta definitivamente. Esta temporalidad, en efecto, se ofrece en dos dimensiones, distintas: la una es la memoria, la otra es la historia. Sobre ambas ha recaído la atención ya caudalosa de la filosofía actual; pero no sobre el hecho de que, siendo distintas, sean complementarias, indisolublemente conexas. [Pero] no toda temporalidad puede concentrarse en la memoria, la cual versa sobre el pasado nada más. La temporalidad se centra en el presente, que es lo único actual de la existencia; y este presente se caracteriza fundamentalmente por ser una anticipación o proyección del futuro. La referencia al pasado es un componente necesario de la proyección al futuro, pero no es el único componente de la temporalidad. Íntegramente, la temporalidad es atención, memoria y anticipación; o sea presente, pasado y futuro [...] La humanidad no es homogénea, neutra, única y anónima; sino heterogénea, cualificada siempre y diversa. Por otra parte, si los grupos humanos tienen historia es porque el hombre individual tiene memoria. Pero así como no toda la temporalidad del hombre se reduce a su memoria, tampoco la historicidad humana colectiva se reduce al hecho de tener un pasado y ser

¹⁰⁶ Vid., E. Nicol, "La disolución de las formas", en *Las ideas y los días*, *op. cit.*, pp. 87-90. Asimismo, *vid.*, *El porvenir de la filosofía*, *op. cit.*, p. 95-97; *Ideas de vario linaje*, *op. cit.* p. 332, en donde se enuncia que "el proceso histórico, la actualidad no cancela el pasado: lo retiene. La continuidad es signo de permanencia. Y permanece el hombre, el gestor de la historia, que se expresa de modo diferente en cada tiempo".

consciente de él. La vida colectiva se cualifica igualmente por su presente y por su constante anticipación del futuro. Y ello es así porque esta vida colectiva no es sino una de las formas naturales y espirituales de la vida individual. La humanidad es histórica porque el hombre es temporal. Y así puede decirse, complementariamente, que el hombre también es un ser histórico —y no sólo temporal—, en cuanto que su vida como individuo mantiene siempre unos vínculos, más o menos laxos, más o menos tirantes, con todo lo que no es él [...] La historia no son los hechos. La historia es precisamente el criterio de la importancia que discierne entre ellos, critica, selecciona y forma como consecuencia una visión...¹⁰⁷

El asunto aquí es la energía vital que vincula y comunica las finalidades que las conforma en ideales y consensos vitales; esa energía que les da sentido en la medida que se consideren deseables para en la conjugación de la individualidad y la comunidad; esto es, depende de la racionalidad compartida de las finalidades que se construyan con las deliberaciones apropiables por cualquier individuo y anheladas por sí mismas.

Las instituciones comunitarias de las formas de ser, las memorias compartidas y las vocaciones heredadas —como la política o la organización de vida hacia el bien común, el derecho o el ejercicio de lo justo en los modos vitales de considerar las relaciones, la creatividad artística como una manera de redimensionar los órdenes vitales— son las maneras de percibir y ubicar un mundo que siendo el mismo es distinto en la recreación expresiva. Estas formas de ser se erigen conforme a ciertas ideas e ideales, objetivos y jerarquías históricas con la mediación de las instituciones escolares, políticas, legales, sociales, morales, etcétera, para ser promotoras de realización de aquellas vocaciones: formas simbólicas y vías de existencia trazadas y ofrecidas históricamente. Así, la comunidad de las formas de expresar no es sólo en la

¹⁰⁷ E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, op. cit., pp. 25-27. Asimismo, vid., *Historicismo y existencialismo*, pp. 327-328. Cassirer afirma algo muy cercano en su *Antropología* cuando escribe: "...la realidad de la historia no la constituye una sucesión uniforme de acontecimientos sino la vida entera. Esta vida puede ser descrita o interpretada después que ha sido vivida, no puede ser anticipada con una fórmula general abstracta ni puede ser reducida a un rígido esquema". (*Antropología filosófica*, México, FCE, 1945, p. 358.)

relación con los contemporáneos, sino que es, a su vez, una manera de ser en el desarrollo del diálogo con el pasado, de comprensión e interpretación, de apertura y reactualización entre lo que el ser humano ha hecho, lo que hace y lo que pretende hacer de sí mismo.

Cultura y dinámica: la energía vital. Sospecha de una nueva situación: el anuncio de la nueva barbarie.

El hombre se dispone cualitativamente para el mundo, para sus situaciones vitales y para la referencialidad de su propia vida con los otros; esta disposición es la forma de orientarse, de darle sentido a sus acciones, y ese sentido pende en gran medida (no de inclinaciones, resortes, pulsiones o instintos pasajeros) de la consolidación y extensión en la vitalidad que esas disposiciones y actitudes tocan en las formas de hacer y ser. Nos disponemos ante el mundo, porque en la forma humana de vivir no podemos existir sin darnos un lugar, ese lugar desde el cual irradia la vida con los otros; así, porque el mundo es en realidad este sistema de orientaciones vitales para el cual el espacio cósmico es revitalizado, reordenado.

La transformación no podría entenderse sin esta dimensión de las relaciones entre el ser individual en formación y la dinámica interacción con su situación en comunidad que lo limita, condiciona y, a la vez, le invita a rehacer las vías trazadas con elementos culturales que alienta en su manera propia de ser. Esto se comprende al enfatizar que, en última instancia, es la existencia de cada cual la que elige y revitaliza los valores y las formas de vida que éstos comportan. La idea y el ideal compartidos de una forma de ser anhelado es la manera en como los individuos se relacionan consigo

mismos, con la realización de lo posible como su punto de partida, con un mejor-yo propuesto y con la comunidad en la que interactúan en pos de esa realización.

Desde aquí, la educación y la cultura —intencionalmente ordenadas como instituciones históricas de las formas de *vida deseables*— pueden entenderse como factores y procesos por los cuales los hombres cooperan para situarse en y desde el dominio de sus creaciones simbólicas. La transformación cualitativa, esta dinámica de conformación educativa y cultural, no es un acontecimiento individual, sino que se instala en ese dominio de la expresión, en el “entre” de la relación: *entre* las posibilidades y actualizaciones individuales, *entre* el individuo y su comunidad, *entre* el que transmite y aquel destinatario de la transmisión en el que se suscita la alteración cualitativa, y *entre* éstos el despliegue temporal del mundo en el que han venido a ser.

Precisamente, el hombre es el ser que activa y receptivamente puede crear, recibir, expandir el horizonte de sus vivencias, transformarse haciendo algo distinto de lo que se hizo antes o haciendo lo mismo de manera diferente en esta forma de hacer las cosas. Es esta forma de ser, esta libertad de crear, en donde la renovación es formalmente absorción y expansión vital: la combinación de la recepción de lo hecho con la innovación en el hacer.

El problema de la transformación en la actividad educativa es, en consecuencia, un problema de relaciones e integraciones, dado que sin éstas no se entienden las conformaciones culturales. “Educación” es el nombre que damos a este proceso de constante renovación, de novedad e innovación en donde lo comunitario forma parte del ser individual: hombre y mundo cooperando y transformándose en integración formal.

La cultura es asimismo la expresión orgánica, ponderada e instituida de las mutaciones deliberadas del hombre, de un carácter compartido por los integrantes activos de su regeneración, y no sólo el panorama estático de los resultados celebrados de su acción. Esto es: la cultura y la educación son el conjunto de las conformaciones de lo que el hombre es, cómo es y cómo desea ser; en tanto complejo total que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, ley, costumbres y otras actitudes y hábitos generados y adquiridos por el hombre en su ser en el mundo.

Con la promoción de las actualidades y posibilidades, que la comunidad o los individuos realizan, la ganancia es obtenida y retenida con actos libres, porque esa realización es justamente un ejercicio de la libertad. Con esta libre génesis de sí, con este incremento, el hombre renueva su existir al poner ante sí mismo la imagen de una humanidad revitalizada en él mismo, en y por cada acto. La cultura renovada, no como conjunto de producciones, sino como el dinamismo activo de la existencia en su adquisición e incremento de su desarrollo es una hazaña en tres sentidos: como acción, como recuperación y como proyección.

El orden cualitativo del mundo, esta manera de ordenar la vida, proporciona un orden abierto y posible de la realidad por medio del cual se encuentra sentido a las acciones. En la existencia, la cultura y la educación tienen sentido únicamente como constante innovación, porque produciendo novedades y renovando lo dado, el hombre se renueva a sí mismo como causante y receptor: él es efecto primero de esa causa que es su propio ser en acto. De no ser así, ¿cómo podrían cambiar los productos humanos de la cultura, los procesos educativos y cambiar además en forma de

incremento, de más realidad cualitativa en ese organismo de expresiones, si no cambiara el ser del hombre?

Así, si el acontecimiento de la transformación cultural es un fenómeno del que debe afirmarse que todas las cualificaciones y variaciones —ya sean éstas religiosas, jurídicas, artísticas, políticas o morales—, que el hombre pueda recibir por lo que hace y por su manera de hacerse, lo afectan en su ser por la apropiación que realiza de ellos.

Esta apropiación creativa de cultura gestada y promovida por la educación no es un fluir inestructurado. El gestor es el *sujeto* en el que repercute la actualidad de la cultura, acontecimiento éste que es tan *objetivo* en la conformación histórica como lo son los productos, los elementos culturales en su momento y factores de expresión, comunicación y transmisión de que dispone el hombre para suscitar la alteración vital en las generaciones venideras, así como las instituciones (es decir, el conjunto de interacciones vitales instauradas) que se crean para las finalidades formativas y que la *paideia* imprimió en nuestro ser histórico.¹⁰⁸

¹⁰⁸ En este punto debemos referir a los importantes ensayos sobre la reflexión sobre la cultura de Edmund Husserl *Renovación del hombre y la cultura: cinco ensayos*, *op. cit.* En ellos Husserl atiende a los problemas que se enfrenta el hombre del siglo XX de cara a la decadencia e ineficacia de las actividades formativas de una cultura que ya no regenera las energías vitales de la acción. Debido a que los ensayos fueron escritos para una revista japonesa (*Kaizo*), el autor asume una postura más amplia del mundo y la diversidad de las culturas y los aspectos educativos, contrastante con la que desarrolla en *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (México, Folio Ediciones, 1984). Así, la vía que traza teóricamente Husserl para la “renovación” del hombre y la cultura tendrá que venir dada de “un marco ético normativo” (desde la universalidad de la razón) que corresponda al “reino de la cultura” auténtica (cualquiera que sea) que forma al individuo y que el individuo forma para sí mismo en comunidad. La importancia de estos escritos para con nuestro análisis corresponde a la corriente de pensamiento fenomenológico en la cual confluyen pensadores como Max Scheler, F. Otto Bollnow, Merleau-Ponty, E. Levinás y E. Nicol, en el sentido de contraer la objetividad cultural, es decir, la pluralidad de objetos culturales considerados en sí mismos, a la energía de irradiación vital (expresiva) que muestran esos productos y la manera en como ellos refieren a la estructura ontológica de la cual parten, y desde la cual “el mundo circundante” (la voz es de Husserl) el ser humano engloba el mundo todo; con lo cual se queda al margen la discusión sobre la subjetividad u objetividad de la cultura, como había sido planteado desde los análisis de la filosofía del espíritu diltheyana (cf., Wilhem Dilthey, *Teoría de la concepción del mundo*, FCE, México, 1978, p. 218 *et seq.*) hasta los de Hermann Nohl en su *Antropología pedagógica*, *op. cit.*

El proceso de educación se deja advertir ahora como la convergencia creativa, receptiva y comunicativa de las formas de existir. Ni la recreación individual que se integra a la creatividad de la comunidad, ni la recepción cualitativa que irradia en las vidas compartidas, por cuanto expresivas, puede separarse de esta actualidad existencial como un encuentro en la búsqueda de incrementar y renovar los límites de la vida.

La cultura y la educación se comprenden como una acción compleja, comunicativa, abierta, entre vitalidades individuales que se dan forma la una a la otra.

Finalmente ni el mundo ni la revitalización del mismo por la dinámica cultural —y por la manera como los hombres son mundanamente— son un orden cerrado y acabado, sino un orden en continua expansión y absorción de la existencia, un ensanchamiento de los límites del mundo simbólico, generado en el cuidado o cultivo vital de cada uno de los individuos y de ellos en su vinculación.

De tal suerte, existe en el ser del hombre una tendencia expansiva del entorno finito de sus posibilidades con las que ha sido recibido en el mundo y esta tendencia es una variación cualitativa entre individuos y comunidades. Ello señala dos dimensiones fundamentales de la misma forma de ser: por una parte, su insuficiencia constitutiva; por otra, su transcendencia, intensificación e incremento (así como su postergación, olvido o renuncia) de elementos o bienes culturales, participados y orientados hacia él como ideales formativos en su actividad vital, es decir, como fuerzas atractivas de su empeño por ser-más.

Comprendemos, hasta aquí, que los alcances de la pregunta por la posibilidad de las formaciones históricas y su organización vital —esto que en griego se llamaba

paideia— los alcances asombrosos, casi enigmáticos, de la transformación cualitativa del hombre en sus expresiones se arraigan en la pregunta que interroga por el ser del hombre, por cuanto la alteración educativa es una posibilidad para la existencia que consiste en lo “mejor posible”; en una posibilidad de ser que forja el hombre y que es vitalmente libre e históricamente necesaria a estas alturas del siglo XXI para que en ella el hombre actualice su cambio en la forma del incremento. Pero, ahora, “lo que reclama la prioridad de nuestra atención es la posibilidad misma de que desaparezca la cuestión misma de las libertades y los ideales”.¹⁰⁹

La preocupación en torno a los lineamientos y direcciones de la formación del hombre ha tenido un interés central en los desarrollos teóricos de las ciencias humanas que de un siglo a la fecha se han ofrecido. La diversidad de sistemas y categorías, con sus consecuentes ideas y doctrinas, resultado de aquella atenuada preocupación, han moldeado una teorización especializada en problemáticas educativas y culturales; mismas que en gran medida han ampliado sus métodos y maneras de proceder en aras de la comprensión, interpretación y elucidación de las causas, factores y resultados que influyen en las relaciones humanas —encauzadas en sus comportamientos ante las circunstancias de nuestros días.¹¹⁰

¹⁰⁹ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 79.

¹¹⁰ Un panorama bien trazado sobre los métodos aplicados en filosofía de educación contemporánea, que van desde la fenomenología del “mundo de la vida”, pasando por la hermenéutica filosófica y que aterrizan en la tecnología educativa, puede verse en Henri Bouché, “Principales modelos filosóficos de antropología de la educación”, en AA. VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998; igualmente en Feroso Paciano, “El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía social”, Bellaterra, revista *Educar*, 14-15, Universidad Autónoma de Barcelona, 1988/89; A. Fernández et J. Sarramona, *La educación. Constantes y problemáticas actuales*. Barcelona, CEAC, 1985 pp. 25-32; Martín Ibañez, *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp, 1982, pp. 144-188; Rodríguez N. Teófilo, “Los métodos en general. Algunas aplicaciones a las ciencias de la educación”, en *Filosofía de la educación hoy: Temas*, Madrid, Dykinson, 1998; Arnal J. et. al., *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor, 1992, p. 55 et seq.

Por su abundancia y extendida presencia, dichas teorías recubren en la actualidad la total dimensión de los ámbitos formativos. Éstos van desde los dominios prácticos y procedimentales, tales como la didáctica, el currículum, la etnología educacional, los métodos de enseñanza, los objetivos sociales de la educación; pasando por los procesos rectores de esos mismos procedimientos, entre los que pueden señalarse la administración escolar, la gestión y organización cultural, la reflexión crítica y el arreglo en la utilización de los medios masivos de comunicación, las relaciones parentales, los vínculos alumno-maestro, la teorización política del poder en el aula y la relación Estado-ciudadano, la pedagogía; y, finalmente, las reflexiones sobre las finalidades y objetivos de la educación, los procesos de aprendizaje, las dinámicas culturales, la educabilidad del hombre y los contenidos axiológico-culturales de la educación.

Todos éstos son algunos de los tópicos que se investigan, desarrollan y aplican en la especialización sobre la formación humana. El desarrollo, diversidad, amplitud así como los niveles de esta especialización formativa del hombre, plasmados por el consecuente incremento extraordinario de la bibliografía filosófica, sociológica, pedagógica, etnológica, antropológica, teológica, histórica, temáticas a las cuales nos hemos habituado en la manera común de investigar y en los modos cotidianos de expresar nuestras preocupaciones educativas.

Pero, en todo esto, ante la recurrencia que aqueja al modo habitual en nuestra manera de actuar, la ruptura de los vínculos en comunidad, la ineficacia de los modelos educativos, los decaimientos sociales y los de sus actores mismos ¿cuál es la incorrección en los procedimientos en las vertientes y doctrinas? Con certeza podemos

afirmar que se trata de una confusión reaccionaria de las ciencias humanas centradas en una reordenación de sus problemas mezcladas con las tensiones cotidianas de nuestros días.

El carácter normativo de la educación y los estudios sobre ella pretenden regular los procesos de variación histórica en que el hombre se ve afectado, pero del que es autor sin la regulación de las ideas, un sentido cultural y una clara proposición del porvenir. Ensueño y convulsión no son dos aspectos en pugna, sino que se avienen en el desarrollo de la esperanza ciega de nuestro tiempo, desesperado por lo previsible, de un futuro que se transforma en una unívoca dirección: el ocaso paulatino del mundo, de la ineficiencia de nuestras acciones y la restitución de nuestras impaciencias frente a la agonía de la transformación cultural. Esto es, en palabras de Eduardo Nicol, que:

La deshumanización ha avanzado tanto que entre sus resultados aparece ya, como era previsible y de manera muy notoria, una turbulenta reacción humanista. El humanismo ha salido a la calle. Y como en la calle no se piensa, no sería necesario hablar de esa reacción, sino por lo que tiene de confusa. Confusión y humanismo no se combinan bien, y solamente la filosofía puede interpretar esa insólita combinación: no bastan la política, la sociología, la psiquiatría.¹¹¹

La confusión rectora de nuestro tiempo sobre el fenómeno de la formación humana, según ha sido señalada por la filosofía de la educación a lo largo del siglo XX, está dada en función de que la fragmentación del dato formativo del hombre para fines de investigación se inició, paradójicamente, con el intento teórico de reducir a un concepto y a una única constatación (el comportamiento de los individuos) al orden de cambios vitales que son totalmente dispares. O sea, el buen proceder, la correcta civilidad, el seguimiento de normas y leyes, la actuación conforme a costumbres y hábitos de comunidades en mutación, el ejercicio crítico de la razón, la consideración solidaria y

¹¹¹ Eduardo Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 275.

tolerante ante el otro. Todos éstos son comportamientos concebidos y encaminados desde pautas de habituación, educación ciudadana, formación humanista.

El punto nodal es que los anhelos de un humanismo del hombre racional y formado por la cultura se mezclan con las más diversas preconcepciones, exigencias, así como usos cotidianos de lo que se denomina “educación”. Mixtura que parte desde las relaciones cotidianas con los prójimos, planes de acción política, concepciones de reforma y asistencia social, para finalizar en proyecciones normativas de un quehacer educativo sin consensos vitales, ideales formativos ni retenciones históricas de las formas de ser que el pasado heredó.

No está por demás recordar aquí que la base normativa y axiológica de una comunidad se circunscribe a los valores sobre los cuales hay consenso, consenso vital que deja fuera de cuestión las justificaciones, las motivaciones, las fuentes últimas de estos mismos valores que son razón del consenso y los ideales que con él se fomentan en la educación. El problema de las normas, leyes, principios y valores de una comunidad que son la columna de la educación en las sociedades *plurales, abiertas y dinámicas* es que las fuentes normativas y de valores son igual de múltiples y conflictivas que las propias sociedades en que emergen y transmutan constantemente. Así, las formas de organización democrática de las comunidades, como hoy las conocemos y las vivenciamos, son herederas de diversas fuentes históricas —el cristianismo, el Renacimiento, la Reforma, los ideales de nacionalistas o bien socializantes— que han dominado las ideologías del siglo XIX.¹¹²

¹¹² Para una panorámica de esta dimensión plural y los conflictos de las comunidades contemporáneas en los retos de su propia transformación acelerada, *vid.*, John Rawls, *Lecciones sobre historia de la filosofía*

La “educación”, comprendida y deformada ahora como un orden de exigencias y dirección de comportamientos en los vínculos sociales, ha sido puesta en cuestionamiento y sometida a severas críticas. Así, pues, si se visualiza a la educación desde los planos sociales de comportamiento se ve reducida a la formación a un conjunto de dispositivos de regulación. En este punto ha sido la crítica de Michel Foucault la que mejor describe esta dimensión en la segunda mitad del xx. Se observa un “dispositivo disciplinario” que ejerce la educación cuando tiene por objeto las individualidades, dado que persigue reducirlas a algo políticamente dócil y económicamente provechoso.¹¹³ Es notable que en este sentido lo que buscaría la educación en tanto *dispositivo*, sería, ya no el libre ejercicio de fomento crítico de la formación de la individualidad, sino la disciplina como el vértice dominante de nuestra situación vital.

moral, Barcelona, Paidós, 2001, “Introducción a la filosofía moral moderna”; Josu Landa, *Tanteos*, México, Afinita, 2009, “Salir del siglo xix”; Christine M. Korsgaard, *Las fuentes de la normatividad*, México, UNAM, 2000, “Excelencia y obligación: una historia muy breve de la metafísica occidental de 387 a. C. a 1885 d. C”.

¹¹³ Vid., Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976, III. “Disciplina: El panoptismo”. *Vigilar y Castigar* fue una revolución desde el punto de vista de las concepciones de la tradición sociológica de la educación que en Francia se habían gestado con el positivismo y la sociología de Émile Durkheim. En éstos, la educación fue vista como una manera de aprender a vivir para otros por el hábito de hacer prevalecer la sociabilidad sobre la individualidad. Foucault vinculó las lógicas del disciplina y el poder con las lógicas de la dominación social; con ello revirtió los términos de las aproximaciones conocidas a las instituciones educativas, pues en vez de centrar su atención en los contextos sociales hacia las maquinarias institucionales, giró la escala del análisis para advertir las dinámicas fundamentales de las instituciones en sus dispositivos: disciplinario y la sexualidad. El núcleo de su análisis está en los microsistemas internos de las dinámicas con los que desarrolló conexiones con otros sistemas insertos en distintas capas, en distintos niveles de la sociedad, conectando el poder ejercido sobre los individuos y todos los saberes que le son específicos a otras instituciones de la sociedad. Como se nota, la sagaz crítica foucaultiana es sumamente pertinente cuando nos abocamos a los análisis de la facticidad educativa en sus extensiones sociales, políticas, éticas y económicas; no obstante, nuestro trabajo de investigación busca dar cuenta del fenómeno de transformación cultural del hombre en sus lineamientos óntico-existenciales que en cierta medida podrán convenir con los estudios de Foucault, pero de momento esa tentativa tendrá que posponerse.

De esto resulta que las comunidades y sus acciones educativas vertidas a las ideologías, así como sus consecuentes disciplinas políticas y socializantes, sólo pueden descansar en convergencias frágiles, en consensos sin duración, limitados y fluidos en la base, condenados a la finitud en el momento mismo en el que surgen, faltos de las energías que aviven maneras de ser compartidas. La desvitalización de la acción educativa y la disolución de los vínculos del individuo con la comunidad sólo puede dar por consecuencia el orden de la fuerza, la norma, el mandato, la vigilancia y el castigo. Pero, aún entonces, la comunidad y la cultura, los individuos y la educación padecen, en el consenso que los funda, el carácter abstracto y desvitalizado de los valores que pretenden instaurar como comunes, es decir:

amputados desde sus raíces; la paz social sólo es posible si cada uno pone entre paréntesis las motivaciones profundas que justifican esos valores comunes que son, entonces, como flores cortadas en un florero. Esto explica una tendencia a la ideologización de los valores invocados. Volvemos a encontrar aquí todos los vicios vinculados al carácter retórico del discurso político; esta retórica contamina la invocación de los grandes principios, transformándolos en una suerte de estereotipo muerto.¹¹⁴

“Estereotipo”, inferimos para nuestras academias y nuestra exigencia diaria, que la educación *debería* resucitar, vitalizar invocando a la moral, los valores, la paz, con los cuales, no obstante, se construyen propuestas frágiles sobre un terreno culturalmente socavado y sobre un consenso existencialmente marchito. Se le pide, se le exige a la educación que cambie la vida ahora que lo religioso, la moral y lo político han fallado en eso. El inconveniente parece ser que en todos los esfuerzos estamos faltos de claridad sobre cómo vitalizar, dinamizar la adhesión a ideales comunes sin avasallar la libre elección de las individualidades o sin que sean filtrados por las retóricas políticas. La “libertad” del individuo y las necesidades de consolidar la comunidad parecen contrarias

¹¹⁴ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción II. Ensayos de hermenéutica*, México, FCE, 2001, p. 373.

en el proceso educativo que proscribe y coerciona a la individualidad misma en aras de las identidades nacionales, los comportamientos sociales y las necesidades laborales y económicas.¹¹⁵

Aquí nos es lícito constatar que nunca antes como ahora el pensamiento occidental ha sido testigo de una inquietud marcada por la esperanza y la convicción exaltadas en los procesos llamados “educativos”; una inopinada animosidad tal en la que el entusiasmo y la incertidumbre, la expectación y la premura conviven con aquellas orientaciones teóricas en torno a la educación y la cultura. Un ligero repaso por la historia de la educación en Occidente bastaría para percatarnos de que la nuestra es una época favorecida por la atención al hombre y su formación.¹¹⁶ Mas esta atención no proviene de una idea rectora que domine y abra un espacio para el puesto o *lugar* del hombre en el cosmos, un remanente de la razón para pensar las delineaciones de la vida; antes bien, arranca de un “humanismo” indignado y emergido de una auténtica conmoción y expansión del temor en la situación actual: la desorientación, el deterioro del sentido, la falta de un trazado histórico sobre las

¹¹⁵ Cf., Norbert Bolz, “Más allá de las grandes teorías: el *happy end* de la historia”, *op. cit.* (Libertad y homogeneidad, mejor aún, uniformidad, son factores en tensión. Por una parte, se afirma la libre acción del individuo para sus elecciones formativas, para sus deliberaciones y acciones de su propia forma de ser que la sociedad y el educador *deben* suscitar; por otro lado, el problema de una ruptura básica, de la base que cohesiona, ordena e identifica a los individuos como integrantes de una comunidad o sociedad, necesitada de procesos de educación homogénea (por lo mismo llamada “básica”) para los lineamientos de Estados-nación que ven desde la década de 1980 una ruptura en los factores simbólicos de las “identidades culturales”; entiéndase identidades nacionales ante la mundialización y los flujos de información de los *mass media*, el multiculturalismo y la transculturación.)

¹¹⁶ Estudios de la historia de la educación que pueden dar una clara idea de lo que aquí expresamos son: Richard Wickert, *Historia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1978; Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación en la edad antigua*. México, FCE, 1998; María de los Ángeles Galino, *Historia de la educación. Edades antigua y Media*. 2ª ed. Madrid, Gredos, 1994; Feroso Paciano, “Historia de la filosofía de la educación”, en *Filosofía de la educación hoy. Temas*, Madrid, Dykinson, 1998; H. Bouché, “Concepciones del hombre y de la educación en el pensamiento del siglo XX”, en *Filosofía de la educación hoy. Temas, op. cit.*; Abbagnano et Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1964; Victoria Camps (comp.), *Historia de la ética. La ética contemporánea*, Tomo I-III, Barcelona, Crítica 1989.

finalidades del hombre y circunstancias *sui generis* ocasionadas por la estimulada tecnologización del mundo y de la vida.

La dis-locación del hombre contemporáneo, enunciada ya desde mediados del siglo XIX y agravada en el XX por pensadores del existencialismo y el vitalismo, adquiere ahora en sus líneas teóricas los mismo rasgos dramáticos que los hombres han manifestado rutinariamente como síntomas de una afectación existencial: su pérdida de centros vitales nacidos de los órdenes sociales, religiosos, políticos y morales ha dado pauta al cuestionamiento en la fundamentación vital del ser, conocer y el hacer del hombre, y en su relaciones que la existencia trae aparejada. Contrasta esta dislocación con el dato de la concepción educativa, en el que destaca, en la perspectiva del siglo XIX, el rasgo de una actitud positiva sobre el ser del hombre y la educación que reformaría su vigor creativo, particularmente con el romanticismo alemán. Ante el dintorno caracterológico del “último hombre” (realizado por las intensas críticas de Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Marx, Schleiermacher, Baudelaire, entre otros) identificado por la medianía de la satisfacción del progreso y de la pérdida de alientos culturales en Occidente, se llegó a señalar que uno de los pocos resquicios para la redimensión de la vida sería la educación.¹¹⁷

En este punto, hay un cierto denominador común en la historia de la filosofía de la educación y que los dos últimos siglos precedentes enfatizaron: concebir al hombre

¹¹⁷ Resultaría desmesurado detenerse aquí en el reconocimiento de este “último hombre”, que por lo demás es voz nietzschiana, como el lector podrá reconocer. (C. ca., F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1992, en “Prólogo a Zaratustra”, parágrafo 5.) Esta forma condensada de enunciarlo para los fines operativos de nuestra exposición puede también seguirse en la “La buena conciencia, el alma bella, el mal y su perdón”, al interior de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel, o en “Los ojos de los pobres” de *El Spleen de París* de Baudelaire o en el *Hyperión* de Hölderlin. En fin, la inconformidad del pensamiento frente al hombre moderno. (Vid., el magnífico libro de Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo XXI, 2002.)

como un ser posible y a la educación articulada en torno al desarrollo de un carácter perseverante en el hombre, a partir de su ser facultado para la acción que le permite reorientar el mundo. Así, la formación del hombre no sería funcional, aspecto por demás cercano a la paideia griega, sino que tendría como finalidad intrínseca el mejoramiento de la existencia. Por ello, formar el mundo y formar-se serán para las vertientes como el vitalismo, el historicismo y la fenomenología la finalidad de la acción humana.¹¹⁸ De esta manera, la formación (*Bildung*) que compete a la individualidad debe desarrollarse hacia la integridad absoluta de la vida, en la medida en que el hombre reconoce esa condición creativa de su acción como una categoría fundamental de su existir.

Insistimos en que esta perspectiva contrasta con la consternación y la pregunta en torno al ser humano que desde el mismo siglo XIX fuera dirigida hacia esas radicales funciones formativas. La trayectoria de una declinación del aliento formativo, de la expansión de aquel *último hombre* ha llegado a ser advertida no sólo por la filosofía, sino por todos los individuos en su cotidiana manera de vivir. Al respecto, Nicol afirma:

Todo el mundo se ha dado cuenta ahora, por fin, de que el organismo de la sociedad humana está rechazando el régimen de la nueva ciencia pragmática, de los formalismos y las cuantificaciones impuestas a la vida, de todos los mecanismos y los esquematismos. Rechaza la uniformidad, y el ideal de las verdades automáticas, anónimas y demasiado seguras, a las que nadie acoge como humanas, si no puede dudar de ellas con razón.¹¹⁹

Hemos entrado, desde hace décadas, en una época de escepticismo e inseguridad sobre el alcance y el valor real de lo que sabemos y comprendemos de nosotros

¹¹⁸ Para los datos que aquí referimos y ante los cuales no nos podemos detener, *vid.*, Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000; así como dos compilaciones al tema: Claudio Bonvecchio (comp.), *El mito de la universidad*, 4ª ed., México, UNAM-Siglo XXI, 1995; y de José Romagosa et Agapito Maestre (comps.), *Qué es Ilustración*, 5ª ed., Madrid, 2007.

¹¹⁹ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, *op. cit.*, p. 275.

mismos en tanto que humanos, de los consensos vitales y de las prácticas educativas como se concibieron el horizonte griego. El problema no sólo se ha agrandado en el perfil cuantitativo porque alcanza a todos, además se ha intensificado en sus rasgos existenciales, en sus propias energías marchitas.

No podemos dejar de lado la consciencia de que pertenecemos al mismo linaje en el que surgió el pensamiento con la marca del escepticismo, el relativismo sociológico y cultural que son ya maneras de proceder intelectualmente ante las cuestiones más ordinarias; ahora, sin embargo, se agrega un dato más en la línea genealógica: la pérdida de seguridad, tal vez de la certeza, de una reforma posible del hombre mismo por sus propios fuerzas creadoras.

De tal manera, conjuntamente al conocimiento científico y filosófico, el pensamiento en la amplitud de sus dimensiones, que se extienden al “mundo de la vida”, ha sido arrastrado a la dubitación sobre aquellos contenidos vitales de los que podíamos realmente estar seguros: la propia acción que realizamos. El mismo arrebató que sintiera el hombre en el transcurso de sus días de principios del xx es ahora un dato para la teorización que cubre la dimensión de las ideas; y no es de extrañar, justamente, que la misma incertidumbre haya adquirido dimensiones inéditas que dan lugar a aquello que Max Scheler ya denunciaba en los albores del siglo pasado:

En ningún otro período del conocimiento humano, el hombre se hizo tan problemático para él mismo como en nuestros días. Disponemos de una antropología científica, otra filosófica y otra teológica que se ignoran entre sí. No poseemos, por consiguiente, una idea clara y consistente del hombre. La multiplicidad siempre creciente de ciencias particulares ocupadas en el estudio del hombre ha contribuido más a enturbiar y a oscurecer nuestro concepto de hombre que a esclarecerlo.¹²⁰

¹²⁰ Max Scheler, *El lugar del hombre en el Cosmos*, Buenos Aires, Losada, 1982, p. 24. Asimismo, *vid.*, Alcira Beatriz Bonilla, *Mundo de la vida: mundo de la historia*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1987, pp. 52-77.

El inconveniente visualizado en la diversidad y riqueza de acercamientos especulativos sobre el ser humano, en su mayoría tan disímiles, posibles por la complejidad misma de su diversidad en las formas individuales de ser creadas, es prueba ineludible de que la unidad en la visión y el acercamiento, paradójicamente, ha devenido en una pobreza que fragmenta el fenómeno mismo e imposibilita la radicalidad del cuestionamiento.

A este respecto, nos es posible advertir e imposible omitir los implacables “avances” reflexivos y prácticos de las ciencias de la educación, la pedagogía y de la tecnología de la educación que han mostrado los inimaginables alcances de la conducción del comportamiento, en la apropiación de aprendizaje e información en los individuos.¹²¹ La psicología experimental de la educación, el progresismo educativo en sociedades industrializadas, la homogenización de la conciencia para el progreso y la utilización social del conocimiento, por sólo mencionar algunos, han patentizado un fascinante panorama para los investigadores en el despliegue de las capacidades humanas cuando son ordenadas y dirigidas por una mediación racional. Es decir, instrumentalmente racional, con cada esfuerzo educativo que persigue regular las acciones, recurriendo a los más desesperados y contundentes actos formativos que muestran, además de su intención manifiesta, un contrasentido latente. En este tenor, Ortega y Gasset sostenía que:

El hecho de que la ciencia contemporánea parezca en todo el mundo tan satisfecha de sus centros de enseñanza superior, a pesar de que en ellos no se enseña lo que hace de la ciencia ciencia, revela simplemente, dicho sin hipocresías, que a la sociedad contemporánea no le interesa la ciencia, no tiene sospecha de qué es eso. La gente quiere, no sabiduría, sino recetas: recetas para fábricas aparatos de locomoción o

¹²¹ Cf., Eilb-Eibesfeldt, *El hombre preprogramado. Lo hereditario como factor determinante en el comportamiento humano*, Madrid, Alianza, 1981, pp. 16-49.

alcaloides y sueros. cuando hablan de cultura entiéndase de confort: un progreso en la rapidez de los vehículos y en la exención de los dolores corporales.¹²²

Nuestras sociedades pretenden alcanzar sus expectativas de progreso o desarrollo promoviendo una “cultura tecnológica”, en la cual la tecnología es un sistema omniabarcante y totalizador; un sistema en el que *educar* constituye una tarea de formación “competente” para la función social a la que se destina. Esto puede deberse a que en la actualidad

...nuestras sociedades están fundamentalmente compuestas por flujos de intercambio a través de redes de organizaciones e instituciones. Flujos [...] secuencias programables repetitivas, de intercambio e interacción entre posiciones físicamente distanciadas, asumidas por actores sociales, en organizaciones e instituciones en la sociedad. La convergencia de la acción social y las tecnologías de la información ha creado unas nuevas bases materiales para la acción de las actividades procesadas a través del sistema social. Esta base material, históricamente específica es la que impone su lógica en la mayoría de los procesos sociales, condicionando la estructura de la sociedad.¹²³

Es en este contexto que la educación, sometida a esos mismos flujos, estructuras y dispositivos se ve reducida al uso de recursos cuantitativos racionalmente ponderados y combinados someramente con los énfasis filosófico-educativos de siempre (libertad, valores, mejoría, etcétera), mismos que invaden los discursos políticos, los programas y reformas educativas. Con la realidad de sus alcances y repercusiones, con su capacidad de cambio y alteración al ser insertado en aquellos procesos forjadores de competencias y comportamientos, el hombre contemporáneo ha evidenciado sus notas antes intuitas, sospechadas, concebidas en marcos de interpretación antropológica y simbolizadas con términos como “plasticidad”, “maleabilidad”, capacidad proteica; pero, ahora analizadas con las más variadas técnicas y constataciones “científicas”, es decir,

¹²² J. Ortega y Gasset, “Pedagogía de la contaminación”, en *La misión de la universidad*, Madrid, 1998, p. 89.

¹²³ Manuel Castells, “Flujos, redes e identidades”, en *op. cit.*, p. 42.

sometidas a los márgenes de los datos y a la verificabilidad de las teorías y las estadísticas.

Todo parece señalar que éstos son los días de abundancia y proliferación educativa, de instituciones e iniciativas culturales, de obligatoriedad en la escolaridad para los infantes y la ampliación de los procesos enseñanza institucional en el desarrollo vital del hombre, de “sociedades del conocimiento” y potentes medios de información, de intercambios culturales, de museos y nominaciones de patrimonios culturales de la humanidad. Éstos, los *últimos* tiempos en los que *parece* que el asombro por el hombre como un ser transformable llamado para darle forma a la vida en la constancia de la apropiación de sí mismo y trascender la mera subsistencia en la búsqueda de la felicidad (*eudaimonía*), han quedado en el pasado, han sido sobrepasados. Educación y finalidad vital, es decir, las formas que adquiere el ser humano cuando traza como constante de su existir la mejora de sí, parecen ahora dos extremos en los que la falta de proyección de ideales, en que las ideas están ausentes para delinear nuestras acciones. En verdad,

Felices los tiempos, si los hubo cercanos a nosotros, en que fuera posible contemplar el futuro sin la aguda inquietud del presente [...] Además, que este esfuerzo del hombre por hacerse y pensarse a sí mismo aclare en lo posible la situación vital histórica en que hoy nos encontramos.

”Es cosa fácil no permanecer indiferente con las emociones ante el espectáculo de la humanidad doliente en nuestros días. Las lágrimas no cuestan y aunque pueden ser consoladoras —sobre todo para quien las vierte— también pueden ser estériles e ineficaces. También es grave la esterilidad humana de un pensamiento que sabe permanecer inafectado [...] Pareciera que los grandes problemas del pensamiento no tuvieran conexión alguna con el curso vital de los hombres; e inversamente, que no fuera posible ocuparse de los problemas de la vida sin que la filosofía degradara su augusta majestad para hacerse sofística, o para tomar un estilo embarazosamente patético. Pero no se trata de hacer una filosofía patética, sino de pensar con rigor —con el rigor de siempre— los problemas que a unos los afecta en la vida, y a otros les compete ser afectados por ellos en esa parte que es la razón misma.¹²⁴

¹²⁴ E. Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, *op. cit.*, “Prólogo”, p. 12.

Se trata, en fin, de encontrar un medio de circunscribir las zonas claras de nuestra experiencia y formular los fundamentos comunes de nuestra mudanza vital. No necesitamos ni elevadas ideologías, ni el abandono de nociones sintetizantes; lo que precisamos son maneras notables de pensar las individualidades y su vitalidad, la creatividad y la constancia, los contrastes y la comunidad, en la profunda diversidad de nuestros modos de pertenencia y de ser, de estar dispuestos a unas formas vinculantes que, si bien no son completas ni definitivas ni uniformes ni invariables, al menos son la mejor manera que humanamente hemos creado para ser vitalmente más prósperos.¹²⁵

Por lo que a nosotros corresponde, indicamos, y en estas líneas se ha asumido tal indicación, que una concepción del fenómeno educativo teóricamente provechosa, alejada de los embates pedagógicos y científicistas, y cercana a las primarias manifestaciones del fenómeno, tendrá que desarrollarse en los márgenes de un análisis óntico-existencial que refiere la relación del hombre con el mundo, fundamento de la situacionalidad de las acciones.

Por tanto, en la atención a los procedimientos de mediación del cambio (entre lo que el hombre hace y le es posible hacer), la “situación actual de la cuestión” ha dejado atrás la centralidad que la filosofía había referido al fenómeno de la paideia como primaria: lo que acontece en el ser del hombre cuando centra sus denuedos vitales en la persecución de una finalidad que considera valiosa, o bien busca evitar por

¹²⁵ *Vid.*, sobre la reordenación mundana de la vida y la reorientación del hombre los elementos que brindan al respecto Marc Augé, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, 3ª ed., Sevilla, 2006; cap. 1. “Espacio histórico de la antropología y el tiempo antropológico de la historia. Clifford Geertz, “El mundo en pedazos”, en *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 218-222. Norbert Bolz, “Más allá de las grandes teorías: el *happy end* de la historia”, en *op. cit.*

considerarla perniciosa para una vida que se empeña racionalmente en algo que desea y persevera en ello.

El problema teórico, visto así, es que la exposición de nuestras doctrinas y prácticas educativas son medios de restringir y dar por supuesto el dato fundamental: el hombre se transforma culturalmente por algo —ya sea con una idea, una creencia, una convicción— que lo pone en la dinámica y tensión de lo que es, de lo que fue y de lo que espera ser con sus propias acciones, como agente de su propio existir.

Ésta es la constatación primera del *hecho* y por lo que debe interrogarse, asunto que sigue siendo tan actual y dual como lo fue en Platón: se trata de dar razón i) del peculiar cambio dialéctico de la vida en el hombre, entre el “hombre viejo” que fue y el “hombre nuevo” que es con la adquisición de las formas de ser o elementos culturales que recrea en sí mismo, y ii) la constituyente manera de desplegar ese cambio en la existencia como una perseverante búsqueda del *bien vivir*.¹²⁶

El trazado problemático, según las demarcaciones actuales de las investigaciones, ha de ser replanteado por sus notas, sus restricciones y sus alcances, desde donde emerge (en el ser del hombre y en la dinámica de su vitalidad) por la comprensión existencial del ser humano; pues por sus metas e intereses es un problema que someten a la obviedad las ciencias humanas de la educación ocupadas en los problemas prácticos, procedimentales, organizativos y antropológicos vindicados por sus intereses de resolución práctica, antes señalados. Las ciencias de la educación

¹²⁶ *Vid.*, Platón, *República*, 352 C-D *et seq.*; asimismo, *vid.*, Joseph Moreau, “Platón y la educación”, en Jean Château (comp.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1959. Hay un reconocimiento fundamental en la actualización de esta manera en que la filosofía atiende al problema educativo y es en Rousseau, en *El Emilio* fundamentalmente, “Libro V”; igualmente, *vid.*, J. Château, “Rousseau y la vocación”, en J. Château (comp.), *ibid.*

y la pedagogía no se satisfacen con explicaciones, sino que intentan —pues ésta es por demás su función teórico-práctica— dirigir el curso de la acción dentro de un amplio abanico de secuencias *posibles* (no incompatibles con la naturaleza del sistema comportamental humano), *plausibles* (no contradictorias en principio con las exigencias sociales) e incluso *alternativas* dentro de una misma meta, que se torna un recurso para las decisiones de la acción. La insuficiencia en la explicación de la actividad educativa por parte del quehacer científico y práctico que se ocupa del fenómeno educativo en nuestros días permite y solicita, por sus mismas limitaciones, una reordenación legítima de los factores desde la filosofía, es decir: la transformación cultural del hombre, la onto-póiesis que genera las transformaciones de la individualidad, así como sus derivaciones en el desenvolvimiento de la vida y en las situaciones que se despliega.¹²⁷

Este problema y su fundamental comprensión sólo puede replantearlo y redimensionarlo con todas sus consecuencias la filosofía, en cuanto centra su mirada en los aspectos imprescindibles y constantes de la transformación cultural, y en lo cual no se ven obligadas a centrarse las ciencias humanas ni las educativas por sus propias finalidades y configuraciones. El problema de la transformación o metamorfosis cultural del hombre no es un problema en la desocialización humana, la “pérdida de valores”, la alteración de referentes o la decadencia de las formas (el arte, la religión, la moral, la política, etcétera). El factor más fundamental o quizá la mayor constatación de cómo el hombre se forma y es posible su proceso contrario de la de-formación viene del testimonio más inconcebible y alarmante para la filosofía ocupada en la existencia

¹²⁷ W. Brezinka, *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, crítica y propuestas*, op. cit., “Prólogo”; asimismo, vid., Juan García Carrasco, *Teoría de la educación*, vol. I, Madrid, UNED, 1998, pp. 269-271.

humana: la inminencia de una literal de-formación del hombre. La *barbarie* como el fenómeno del despojamiento y la renuncia de aquellas formas adquiridas que el hombre ha creado, cultivado, transmitido, retenido y han hecho de su existencia maneras diferenciales de ser, diversificaciones de los modos individuales de presentarnos en el mundo. Por ello, es preciso, entonces, que la filosofía avive el recuerdo de sus orígenes de aquellos siglos VI y V a.n.e., que son el comienzo autoconsciente y crítico de un ser que advirtió la posibilidad de orientar y forjar su propio hacer, que se instala en la comunidad y el mundo haciendo historia y da sentido a sus acciones. Sin embargo, ahora se vive y se anuncia una pérdida de las formas en comunidad, de la cultura y la educación, que padecen ya las individualidades: la renuncia del incremento del ser.

La sospecha e incertidumbre por el ser del hombre que anotaba Scheler es en nuestro tiempo una incertidumbre ante la emergencia del fenómeno anverso que se ensancha y parece recubrir la totalidad del horizonte de nuestra vida: la forzosidad total como un sistema de emplazamientos que restringe las energías formativas, los ideales posibles y los consensos vitales. Resulta ahora imposible no atender a esta novedosa ampliación del desistimiento de la formación en las individualidades y entre ellas (la agonía de la comunidad); esta opacidad de la existencia que reduce todo a comportamientos, mecanismos (“mecanomorfismos”), dispositivos y contracción de límites mundanos.

Ciertamente el pensamiento moderno y la ciencia nueva de la historia en el siglo XVIII asumieron la hipótesis de una posible regresión social a la *barbarie*; pero esta suposición teórica sólo podía mantenerse con el avance deseable en sentido contrario, es decir, alejarse de la *barbarie* a medida que se *progresaba* en el desarrollo

de la humanidad hacia la civilización o la cultura. Sin embargo, ese también supuesto orden prístino que se alcanzaría con la política, el arte, la tecnología y la educación, ha sido una tesis puesta en suspenso desde el siglo XIX por la filosofía que indagó en las notas existenciales del hombre y de su degradación en los marcos normativos y axiológicos.

La filosofía nietzscheana es un claro ejemplo de esta sospecha y crítica, pues si bien la urbanización y la abundancia de los “medios” de vida parecían florecer; por otra parte, la finalidad y realización de la existencia en sus energías creadoras comenzaba a mostrar una degradación vital. La idea del hombre de la modernidad que Nietzsche refiere constantemente como un ser “acomodado”, un ser que pretende distinguirse del bárbaro por eso que llama “cultura” —en la cual se caracteriza por ser sometido a los márgenes de las instituciones políticas, académicas, religiosas—; oprimido y aplastado por las “buenas costumbres” que adquieren la forma del mandato y que arrebatan a los individuos la tarea de hacerse a sí mismos; fue, en fin, el signo de la corrupción y la renuncia ante el conjunto de las ventajas de la vida refinada que la modernidad le propició al hombre. Ahí en donde la libertad es una concesión estatal, una libertad que no es libertad en tanto que es degradada en una administración de los recursos de la vida y el afán humano por ser más subyugado ante la “pereza” que se propagó y se forjó como una “opinión pública”.

Ante Nietzsche y, en verdad, ante el panorama que ahora presenciamos, la educación como este tiempo la ejerce no brinda ni fomenta orientación en la búsqueda de una plenitud de la existencia, sino que se ve reducida a las necesidades de su *tiempo*. Frente a esto, sólo podría afirmarse —a decir de Nietzsche— que la

ejemplaridad, los ideales y los empeños han de ser “intempestivos”, es decir, acontecer como algo no dado ni avocado a la buena ciudadanía, al buen empleado o a la normalidad social de los individuos, sino como una heroicidad que brota insólita y originalmente despreciando la pereza y la uniformidad con la reordenación de los esfuerzos individuales más allá de las instituciones, más allá de la cultura contemporánea, es decir, más allá del hombre mismo que la modernidad engendró.¹²⁸

Desde el siglo XIX, y antes ya con la crítica cultural rousseauiana, la desvirtualización de la cultura y la acción educativa comienzan a formar eso que en Nicol se llamará la “nueva barbarie” o la “barbarie ilustrada”, en la que el conocimiento y la técnica no fomentan formas de ser deseables para la mejora de la existencia, sino la disminución de los afanes y el acomodo a necesidades que el tiempo exige.

En este sentido, habría que reiterar que el problema de la transformación cultural no se reduce a la índole social-histórica, en virtud de que la alternativa real para los empeños educativos y las ideas que la encauzan no puede ser entre *socialismo* o *barbarie*.

Antes bien, en sentido estricto la barbarie debe ser comprendida como un fenómeno existencial que tiene sus repercusiones en ese mismo orden humano en el cual lo tiene la transformación cultural. Utilizada teóricamente para señalar una novedad histórica en el ser del hombre, se entiende aquí a la barbarie como una situación en la que el tiempo contemporáneo; es decir, las dinámicas de interacción formativa pierden y renuncian a algunos de sus rasgos estructurantes que históricamente Occidente

¹²⁸ Al respecto, *vid.*, Nietzsche, *Tercera consideración intempestiva*, en soporte electrónico http://www.nietzscheana.com.ar/schopenhauer_como_educador.htm

produjo y mantuvo como ganancias existenciales, mismas que organizó en instituciones y formas de ser humanas adecuadas para ello. Pero, aún más: esta nueva situación signada por la pérdida y la renuncia no puede verse como un problema sociológico, sino que filosóficamente se debe dar razón de ella como una alteración de la disposición humana para generar, mantener y crear aquellas formas de ser, en tanto que la barbarie ha llegado a convertirse en el afianzamiento de tendencias interindividuales que generan y predeterminan esa situación —entre las que figuran destacadamente la dispersión de las energías intempestivas: afanosas y creativas.

El problema hoy sigue siendo tan actual como aquel que advirtió la filosofía nietzscheana, entre otras: la consolidación de la abulia y el abandono del hombre en sus energías vitales. El asombro ahora ha de dirigirse, según las notas características que despuntan en nuestros días, hacia la nueva barbarie.

VII

BARBARIE Y PAIDEIA. LA METAMORFOSIS DE NUESTROS DÍAS

Cuando nos hemos obligado a decir: esto ya no puede seguir así, el suceso no viene de una decisión nuestra, sino de una reflexión que nos descubre la situación en que nos encontrábamos sin darnos cuenta.

E. Nicol, *Homenaje a Edmundo Husserl*.

Hemos anotado a lo largo de este escrito que la tarea de la filosofía de la educación — como un cuestionamiento singularmente teórico en torno al fenómeno de la metamorfosis cultural de la existencia— tiene en su historia un importancia tal que la vincula con las tareas de pensamiento y pensadores más influyentes en la historia occidental. Esto ha sido desde el simultáneo principio histórico y comienzo sistemático de la racionalización cultural-educativa que emerge con la paideia griega en el siglo V a.n.e. —y particularmente con la crítica ético-política que emprende Sócrates y con la indicación ontológica de Demócrito y Platón sobre la transformación. Después vendrá la temporalización de la metamorfosis en la idea de *êthos*, *plethyno* y el *télos* aristotélicos; pasando por cinco siglos de empeños cosmopolitas y de moralización interna de la escuela estoica; siguiendo con la humanización y universalidad del cristianismo primitivo y la patrística latina de San Agustín; en fin, en la continuidad de esta idea con la institucionalización de la escolástica de los siglos XI al XIV. Reaparecerá la vitalidad formativa con el carácter de una suposición ilimitada de la capacidad de transformación en el Renacimiento y con los empeños de la educación ciudadana de la modernidad — en la interiorización subjetiva de los principios y las normas racionales que se

manifiestan en el aliento ilustrado de la modernidad—; y, finalmente, con la puesta en crisis de esa subjetividad por el materialismo, historicismo, vitalismo y los existencialismos de los siglos XIX y XX.

A partir de estos referentes hemos corroborado que la filosofía de la educación tiene reservada una cierta pertinencia de meditación entre las prioridades del pensamiento contemporáneo. Sin embargo, contrariamente, la teorización en torno a los procesos formativos ha ido replegándose en nuestras academias iberoamericanas como inercia del movimiento, primero, germánico de la pedagogía de Herbart (distante de la Kant en sus finalidades y los desarrollos), y luego con el empuje de los países anglófonos en el siglo XX (sustentado en las iniciativas de las ciencias de la educación, el procedimentalismo y el trabajo de teoría práctica-educativa); que supondría y orillaría a la filosofía de la educación a ser parte de los estudios sobre alteraciones del comportamiento y análisis de formas de vinculación humanas supeditadas a las costumbres, al lenguaje y a sus producciones materiales.

En este tenor, el dato de la transformación humana está reclamando que se dé cuenta de la renuncia vital, de la recreación de la existencia por los factores culturales; de la displicencia de lo contemporáneo ante la responsabilidad histórica de lo otorgado por la tradición y de lo ofrecido a los venideros; el desasosiego ante el *progreso*; el descreimiento de las virtudes y los valores meritorios como elementos constitutivos y constantes (aunque no por ello menos cambiantes e históricos) de realización en los modos de ser individuales y comunitarios; el dejamiento de la idea de un sentido cada vez más comprometido y más común; la oblicuidad ante la idea de la finalidad última de la educación como ejercicio congruente y constante de la vida participada en los más

altos valores de justicia y bondad. Pues, parece que esta época de confusión teórica y consternación vital manifiesta una situación de irrelevancia creciente de las estructuras culturales que nos reciben al llegar al mundo.

Por lo que se trata del cuestionamiento en cuanto al alcance de las ideas y referentes culturales, frente a las necesidades y forzosidades propios de nuestro tiempo que reclaman la utilización instrumental del conocimiento. Esto deja tras de sí, como habría de suponerse, sobre la educación y la acción contemporáneas un señalado hilo de incertidumbre.

Y aún más: deja este tiempo una insospechada perplejidad sobre la “utilidad” o el servicio que para el cultivo de la vida pueda dar el pensar en sus formas “inútiles” por vocación. En palabras de Nicol queda expresado así:

El hecho de que las disciplinas llamadas humanas, sociales, históricas o del espíritu, no produzcan utilidad apreciable de inmediato, en términos cuantitativos y pragmáticos, tal vez sea la razón profunda de que muchos les rehúsen hoy la categoría de ciencias. Las aplicaciones prácticas de un conocimiento tienen que derivar necesariamente de una previa confirmación empírica, pero el valor teórico de esta prueba se confunde cada vez más con el provecho que sus aplicaciones puedan reportar.¹²⁹

Se trata aquí, en primera instancia, no sólo de la desorientación de la educación por el desbordante efecto de causas diversas y diversificadas en este “orden” de “mundialización” que hacen mella en todos los ángulos de la vida y del mundo;¹³⁰ sino

¹²⁹ E. Nicol, *Los principios de la ciencia*, op. cit., pp. 11-12.

¹³⁰ Al respecto afirma Nicol: “No existe una ‘situación mundial’ [...] Es cierto que la humanidad marcha aceleradamente, inevitablemente hacia un estado de cosas que, para entenderlo, queremos representar con la fórmula de ‘situación mundial, pese a que es inadecuada [...] Tiene que ser inevitable, y no elegido por los hombres, el proceso por el cual la tecnología no se limita a calcular y a producir, sino que parece asumir la directiva del proceso mismo. Inevitable, además, con una fuerza superior a la fuerza conjugada y prolongada que ha sostenido la marcha histórica. No se han de confundir estas dos fuerzas. Se dijera que, con su nueva fuerza, la tecnología asume la responsabilidad de la distribución, que había sido una responsabilidad política. Sólo que esta misma noción de responsabilidad se esfuma en unos resultados numéricos, que han de ser neutros y anónimos. No hay, pues, una situación mundial; pero queda ya entretanto descualificado el régimen situacional e histórico, en el cual, de algún modo la cantidad adquiriría de algún modo la cualidad”. (*El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 89)

que, además, esto contrae simultáneamente, una creciente incapacidad de reorientar el orbe cualitativo de la existencia en sus creaciones y re-creaciones culturales, cuando se amplía el criterio de la utilidad, la cuantificación y el pragmatismo para valorar el provecho vital de las ideas. Hemos de juzgar que al parecer nuestra época, que la existencia misma rehúsa las formas del saber y las conformaciones culturales cuando éstas escapan al dominio de los reportes estadísticos y de la repercusión en los estándares de la productividad.

Bajo el panorama de nuestra actualidad, habrá que enfatizar que el problema formativo parece no reducirse a un uso de metodologías de índole pedagógica, teoría política ni de ciencia educativa, según hemos advertido en este trabajo. El trastorno de nuestro mundo afecta a aquellos elementos que entran en juego al interior de la educación, es decir, los elementos formativos con los cuales se configura la existencia (individual y compartida). Asimismo, la educación y la cultura parecen no tener esa consistencia material de la “solidez”, ni siquiera de la “fluidez”, que con Bauman hemos aprendido en los últimos años.¹³¹ Vista en sí misma, los procesos simbólicos, propios de la cultura, no son ni un elemento social, ni una estructura política; antes bien, son las actividades formativas de una colectividad y de sus individuos que ponderan racionalmente los elementos valiosos, históricamente realizados y los posibles actualmente, para las formas de vida que consideran favorables. Esa ponderación y ese valor es lo que hace que no reduzcamos la educación (o quizá por ello mismo a veces

¹³¹ Vid., Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007, “El síndrome de la impaciencia”; y del mismo autor *Modernidad líquida*, México, FCE, 2003, “Prólogo”.

se vea reducida) a la instrucción, habituación y procesos afines que hemos señalado líneas arriba.

Aquí, hemos estimado de tal manera que la reflexión filosófica sobre la cultura y la educación debe atender por ello mismo a los factores formativos que se organizan y ponen en juego para la transformación y conformación vital deseable. Según parece, son estos elementos y la vida misma la que está ahora en suspenso, y la educación como parte de esa desorganización en las finalidades formativas.

Un pensamiento que se deslinde de estos datos contemporáneos y pretenda meditar de manera *a priori* sobre la educación es ajeno a las propias tareas que tiene por delante. Lo que importa aquí son los cambios y reformas de pensamiento que logre dar la filosofía cuando se atiende a los datos y se avoca al porvenir; pues el problema tiene su historia, es decir,

Kierkegaard y Nietzsche. Estos dos pensadores anticipan nuestro tiempo; y ocurre en ellos como si el esfuerzo de anticipación, y de concentración en su experiencia filosófica, de una tragedia que sólo más tarde habría de estallar, hubiera perturbado su equilibrio interno. No fueron excepcionales por su anormalidad, sino porque ese mundo suyo, del cual ellos se desprenden, nos parece hoy normal y saludable por contraste, a pesar de que ya contenía el germen de la tragedia actual. Después de los enfermos viene el médico —Jaspers—, que es quien está más cerca que nadie de la enfermedad. Y ya con Heidegger y con Sartre, los continuadores del existencialismo presentan otra vez los rasgos de la normalidad. La experiencia personal, la situación límite de “desgarre del ser”, como la llama Jaspers, han sido sublimadas en la filosofía intelectual y sistemática, e incluso en literatura. La anomalía, la enfermedad del filósofo del siglo XIX se ha contagiado, en el siglo XX, a la humanidad en conjunto. El pensador ya no es un hombre sano, y los enfermos parecen ser quienes acogen su filosofía y promueven su éxito. Acaso este contraste, este curioso cambio de posiciones, pueda justificar una esperanza: después de una época en que los filósofos enfermos hablaban a la humanidad de unos males que ella no sufría todavía; y después de otra época en que los filósofos sanos hablaban a los hombres de los males que realmente les aquejan, tal vez aparezca una filosofía sana que traiga un mensaje de salud, un pensamiento cuya excepcionalidad consista en decirle a la humanidad doliente el modo de curarse.¹³²

¹³² E. Nicol, *Historicismo y existencialismo*, op. cit., pp. 264-265.

Empezamos a advertir que el problema de nuestro tiempo no es sólo la relación entre cultura y educación, y no se trata sólo de la incorrección recreativa de disposiciones; sino que la existencia, la situacionalidad humana y todas ellas en relación, ya no con la cultura, sino con la dislocación de ésta, es decir, con la barbarie.

El desarrollo de la reflexión en torno a la barbarie hunde sus raíces, paradójicamente, en el estudio de una filosofía de la cultura contemporánea. Centrada desde una mirada filosófica, el tema es planteado en la antropología cultural que surge y se desarrolla con W. Dilthey, Max Scheler, Otto Bollnow y Ernst Cassirer.

El problema, como hemos insistido, es el fenómeno de un ente que tiene la posibilidad, no sólo de generar productos históricos, sino que su ser mismo es una producción histórica. Es decir, que la conformación cultural parece consistir no únicamente en la facticidad de sus creaciones sólidamente consideradas —como el arte, la ciencia, los monumentos o la religión—, sino que estas creaciones son simultáneas a la conformación de un ser que se presenta como maleable o antropoplástico, que puede incrementar el sentido de la existencia.

El orden de estas formaciones culturales estaría constituido y jerarquizado en función de las prioridades existenciales de una comunidad en un momento dado, lo que daría lugar para hablar de “géneros de vida” o una “organización cultural” plena de sentido. Éstos, a su vez, dotarían de dirección y orientación vitales a los miembros de la comunidad para verse y comprenderse en la urdimbre de una subjetividad en la memoria o pasado, en su presente o su iniciativa y, por último, en su futuro o proyección al porvenir.

No obstante, el dato actualmente es el punto de inflexión, llegado al paroxismo, que caracteriza a nuestro tiempo desde hace más de cinco décadas. En este orden de ideas el seguimiento sobre el ser humano de nuestros días se mostraría muy cercano a las categorías o a los anhelos que desde Rousseau, Kant, Fichte, Marx, Dilthey, Husserl, Ortega y Gasset, y tanto otros, aspiraban y seguían en sus planteamientos. En éstos se trataba de cuestionar las maneras que la modernidad encontraba para el desarrollo pleno de los individuos, las comunidades y la humanidad en su conjunto. Los filósofos modernos verían que las instituciones fallan; otros que el hombre devenía en un ser acomodaticio entre asfalto, plástico, hormigón y entretenimientos (en aquello que se llamara en Ortega y Gasset “la masa”¹³³ y Nietzsche “el último hombre”); otros más cuestionarán al Estado como el vértice de sentido vital de la comunidad. No obstante, ninguno de estos pensadores dejará de mostrar su entusiasmo por la reforma de la vida, por un resurgimiento de las capacidades creadoras de la humanidad.

Visto así, esto sería lo normal de un análisis de la filosofía que atiende a la transformación cultural del hombre, es decir: la crisis y renovación del ser humano ante un momento como el nuestro, como cualquier otro que la humanidad hubo experimentado, en el periodo helenístico, en el renacimiento o en el romanticismo (siguiendo la teoría de las inflexiones históricas de Isaiah Berlin¹³⁴). Una investigación desde estos factores consistiría en conocer los sistemas, atender a las categorías y empeñar todas sus expectativas en que las sociedades y los individuos funcionen bajo

¹³³ Vid., José Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente, 1960, “La época del señorito satisfecho” y “La barbarie del especialismo”, pp. 149-172.

¹³⁴ Vid., Isaiah Berlin, “La revolución romántica: un crisis en la historia del pensamiento”, en *El sentido de la realidad: sobre las ideas y su historia*, Madrid, Taurus, 2000.

dichos parámetros del cambio y la superación histórica. Se trataría, en fin, de imaginar al humanismo y a la cultura como procesos lineales y progresivos. No obstante, quizá sea el momento de la detención y considerar los siguientes puntos que afronta la filosofía contemporánea a este respecto.¹³⁵

- i. El asombro de nuestros días parece que no puede provenir, al menos no ahora o al menos no únicamente, de un ser capaz de incremento en sus formas y conformaciones existenciales, históricas en la cultura, sino que el asombro encuentra ahora su fuente, en la capacidad de mengua, de detrimento.
- ii. El problema no se centra en un factor aleatorio o anómalo de individuos reticentes a las formaciones culturales, o a transformarse por los elementos heredados de la tradición, o la poca posibilidad de acceder a ellos; sino que, ahora, el problema sería su instauración en las situaciones vitales donde los individuos y las comunidades no logran generar ni incorporar vitalmente la cultura a la cotidianidad de su vida. Las mediaciones simbólicas fragmentadas —cuando no en ruinas— como son la educación, el derecho o la formación política, entre elementos históricos y la comunidad, así como los individuos, muestran un deterioro y depreciación tal de los que parece imposible encontrar las dinámicas idóneas para revitalizarlas.
- iii. Las formas culturales, como géneros estables de vida, han sido quebrantados por fenómenos como la migración causada por la miseria de ciertas colectividades, por los medios de comunicación masivos, por la desregulación estatal de las nuevas tecnologías (por la revolución tecnológica que se aceleró en la década de

¹³⁵ Apuntemos que a lo largo del trabajo hemos indicado, explícita o implícitamente, los hechos que aquí presentamos sumarios y sucintos, pues son más un reflejo e indicio de la situación que causa de ella. Es decir, son rastros de una preocupación más profunda y para no llevar esto a un análisis sociológico o de antropología social nos conformamos con señalarlos así. Para un acercamiento más exhaustivo pueden verse algunas de las obras que hemos referido a lo largo de este trabajo. Puntualmente *vid.*, C. Geertz, *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, *op. cit.*, Marc Augé, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, *op. cit.*; J. Baudrillard, *Contraseñas*, Barcelona, Anagrama, 2002; Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 2000; Z. Bauman, *Modernidad líquida*, *op. cit.*, Juan Ramón Capella, *Entrada en la barbarie*, Barcelona, Trotta, 2002; J. F. Mattéi, *De l'indignation*, Paris, La Table Ronde, 2005.

1990), en donde se da lugar para el flujo de información de manera anárquica y sin capacidad de recepción crítica por parte de los individuos ni una selección de lo idóneo por parte de la comunidad.

- iv. Ni el arte ni la ciencia ni la ordenación moral ni la política (como formas expresivas) tienen ahora un canon como el que se pretendía en el punto álgido de la modernidad. Canon, éste, como el que imperó en el medioevo desde la teocracia ni como el que se desarrolló en las formas orgánicas de la *polis* helénica y la *civitas* romana. Se trata ahora del pluralismo moderno que disloca las identidades, que satura las posibilidades de existencia, posibilidades marcadas como mercancías modales de comportamiento desde los medios masivos de comunicación.
- v. Ante esto cabe afirmar que el proceso de subjetivación moderna, visto en sus tres dimensiones (político-social, jurídica y ontológica) no logró consolidar en la realidad la idea del “ciudadano” pleno en sus potencialidades morales, artísticas y técnicas (ideal humano en la modernidad), pero sí logró el encierro subjetivo de un individualismo cada vez mas exacerbado, y a la vez más fragmentado en su individualidad. Una subjetividad que, a medida que ganaba en interioridad y en la comprensión de sus facultades, perdía el mundo en el que ella misma encuentra sentido como acción, como orden vital. Mas cabe afirmar que ese proceso de subjetivación tiene los aspectos insoslayables de una conquista cultural de la *Declaración Universal Derechos Humanos* como regulador de conductas que impregna todos los dominios de la interrelación humana actual; igualmente, aquel proceso de subjetivación dará lugar a los derechos y deberes políticos, los derechos y deberes sociales, así como laborales, y la conformación del estado democrático moderno —anotemos que éste último más como un ideal ordenador de las acciones que como una realidad concreta.
- vi. Resulta evidente que la novedad no está en las ideas que de los “fenómenos culturales” pudieran extraerse, así como tampoco en los revisionismos históricos de las teorías antropológico-culturales. Las categorías teóricas, las tonalidades y los énfasis que se han ofrecido, desde hace un siglo a la fecha, próximas a la delimitación de la problemática cultural, son una reordenación teórica que aspira a

ser más acorde a esta acentuada y nueva experiencia de la adversidad de la existencia humana, misma que va dejando atrás nuestros marcos de interpretación que hasta hace un tiempo fueron fomentados. Sin embargo, la constatación de esta *novedad histórica de la experiencia* no ha de acotarse al inventario de eventos irrecusables de la situación contemporánea. Ahora es manifiesto la necesaria comprensión fundamental y sistemática de los datos referidos a la elucidación de las funciones formativas del ser del hombre en su acción, y no ya la mera descripción y prescripción de un conjunto de normas culturales o un recuento teórico de datos.

- vii. En estos momentos quedan claros varios fenómenos: el pluralismo moderno, la caída de la categoría histórica de “progreso”, la modernización y desorganización de los modos de vida, el terrorismo de consciencia ante la posible pérdida del planeta como hábitat de la humanidad, la generación de tecnología sin fines vitales, la emergencia exponencial de grupos subculturales, las patologías colectivas, la desolación y el resquebrajamiento de las individualidades en sus relaciones. Éstos, por nombrar algunos, son datos que nos señalan que tal vez poco pueda otorgarnos el ardid de una reconceptualización de la *cultura* al modo de una *paideia* griega, una *humanitas* ciceroniana, o una “civilización” del siglo de las luces francés, sin la pertinente contextualización y las cautelas que requiere nuestro tiempo.
- viii. El concepto o categoría, temática u operativa, de “cultura” no dice mucho cuando se habla de “cultura de la escuela”, “cultura científica”, “cultura literaria”, “cultura de las tribus urbanas” o de la “cultura del consumo”. A lo largo del siglo xx, el desarrollo de la producción económica, por un lado, y el culturalismo sociológico por otro (es decir, desde las tesis de la antropología cultural del texto de *La cultura primitiva* de Edward Taylor, en 1871, hasta los trabajos de Ruth Benedict, Franz Boas, Linton y Margaret Mead, familiarizaron al lenguaje y a la comunidad académica en la idea de que una cultura, en una sociedad dada, produce tanto las creencias religiosas como los conocimientos científicos, el arte como el derecho, la moral como la técnica, y da forma así a ciertos patrones de comportamientos de los individuos en su medio social. Esto, llevado a la retórica política, a los medios de

comunicación y a los foros internacionales, ha dado pie para que se sostenga que el campo cultural recubre la totalidad del campo social; lo que equivale a decir que la cultura se confunde con el modo de existencia de la sociedad, o también que la cultura es el espejo que la representación social se da a sí misma. Se entiende así que una “filosofía de la cultura” atendida al fenómeno que estudia parece no tener límites de reflexión; parece, en suma, que todo es cultura. Se trataría, para el investigador, únicamente de acotar el campo específico de la realidad que pretende estudiar: desde los indígenas e inmigrantes comprendidos en los “mapas culturales”, la oposición entre comunidades simples y complejas, y entre éstas con las complejas avanzadas, o los estudios sobre arte contemporáneo, meditaciones sobre creaciones cinematográficas, y en fin, las más de las veces se trataría de proponer una variedad de temas que podrían ser llamados “estudios culturales”.

Ante este panorama cabe preguntarnos si las delimitaciones teóricas no se pueden dar de manera positiva en torno a lo que es la cultura y su función formativa (por la equivocidad y poca precisión que recubre a los estudios actuales), qué pasaría si ateniéndonos a los datos de nuestra experiencia preguntásemos por el fenómeno que históricamente se reconoce como anverso y hasta adverso de la cultura. Es decir, si en lugar de esa antropología cultural de la educación, que da por supuesto el incremento y “perfeccionamiento”, la humanización del ser del hombre, se preguntase por aquello que, desde Edgar Morin, George Steiner, Simone Weil, Eduardo Nicol, María Zambrano, Hanna Arendt, y muchos más, se llama o se *sugiere* como una *antropología de la barbarie*.

Se trata de *atender temáticamente a la barbarie*, es decir, comprenderla como una categoría filosófica pertinente para dar luz a las opacidades de una época de guerras, fracturas vocacionales, desarticulaciones sociales y depravaciones humanas

en expansión. A su manera, esta línea del pensamiento de la barbarie —que corre al parejo del análisis de la cultura en aquellos pensadores— entiende que la deshumanización contemporánea de la existencia no se circunscribe a un llano accidente histórico o a una dislocación social generalizada sin más; sino, antes bien, a la característica más importante de nuestro tiempo.

Podemos afirmar que el problema no comienza, precisamente, por las categorías o los conceptos ni por la caracterización radical de nuestra situación vital. Parece que no hace falta mucha ciencia, al menos no de entrada, para afirmar, en la voz de todos a uno, que este tiempo sufre una profunda convulsión y extravío de la vida, dado que a medida que el desconcierto se agudiza, la distancia entre las humanas intenciones, la acción y lo que es posible hacer en el mundo se torna más considerable.

Aunque si bien el problema no comienza por la teoría, pues no se trata tanto de ideas, como de un sentir generalizado ante los hechos que todo lo absorbe en la confusión de nuestros días, es innegable que lo mínimo que podemos solicitar a nuestras ciencias de la educación y a la filosofía, ocupadas de estos asuntos, es la lucidez para comprender esa disolución de las formas de vida con sus ganancias históricas, que configuran las miradas del mundo y que ahora conviven con una pléyade de elementos que no alcanzamos bien a bien a designar. Con lo cual, y de esta manera:

La deshumanización no se ataja con una idea del bien común y con un régimen justo, porque la vida común ya está regida por la necesidad, sin intervención de las voluntades populares. La necesidad es el adversario anónimo e invencible, ante el cual se han de rendir no solamente las ideologías morales, pedagógicas y políticas, sino también las ciencias, el mito y la leyenda, la verdad de pura ciencia y el amor por la justicia.¹³⁶

¹³⁶ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 277.

El trastorno de nuestra vida ante las circunstancias dadas y la vehemente estimación descriptiva y normativa de éstas, pueden ser precisamente las que inciten a la indagación filosófica de la situación en general, al anhelo de explicar y aclarar desde sus raíces la situación perturbadora. Se ha de buscar, asimismo, una interrogación filosófica sobre las mismas contradicciones en las que se confunde el pensamiento con conceptos infructuosos, los cuales se introducen en las ciencias particulares, las teorías políticas, las doctrinas sociales.

El dato es este: estamos ante un grave trastorno que no era previsible ni un anhelo histórico e intencional. La gravedad estriba en el hecho de que por su difusión y amplitud, la corrosión interna de los empeños y anhelos humanos, resulta poco visible y en ocasiones enmascarados con el proceso racional-civilizador de Occidente que se perfiló a partir del siglo XVIII.

En el siglo XIX, las conquistas de esa racionalidad civilizatoria, expandidas en los éxitos de la tecnología, de la organización social y de los consiguientes beneficios pragmáticos, han pretendido mantener a raya al fenómeno de la barbarie, que se sigue considerando como un accidente o una regresión histórica al salvajismo, o una disposición a la brutalidad en la convivencia civil, o bien, una pobreza intelectual, falta de criterios y valores morales y políticos en la acción. Fenómeno, finalmente, al que, se consideraba, sería necesario anular a través de las más diversas tareas del pensamiento que tendrían que mantener sus expectativas en la educación en valores, para la paz, para la ciudadanía, para el cosmopolitismo global, que ostentan la falta de unos fines proyectivos claros; dado que, en suma, se trataría de no dar tregua en la

batalla a los *comportamientos* contrarios a nuestra humanizada madurez racional de asfalto, concreto, progreso, democracia y microprocesadores.

La barbarie interior y la desmundanización de la vida.

Confirmamos que desde hace unas décadas el problema de la cultura y la barbarie perdió los caracteres distantes e hipotéticos de un tiempo prehistórico en el que el hombre fue lobo del hombre, o bien, del extravagante asunto aquél de que el bárbaro es el que no puede articular la lengua griega.¹³⁷ Afortunadamente, también, hemos comenzado a comprender que el problema es más radical: la barbarie es latente y visible en una *disposición existencial* de la racionalidad del hombre en la fuerza o la violencia para orientarse en el mundo; aunque detenidamente pareciera que es la razón la que actualiza las potencialidades creadoras de la humanidad en perjuicio de ella misma. O sea, se trata de la barbarie, no como un fenómeno de devastación y ferocidad, sino de una barbarie que ha carcomido a la racionalidad misma en sus fines y sus alcances de sentido existencial. Justamente, “ha progresado la deshumanización. Este vacío del humanismo llamado barbarie”.¹³⁸ Pues, se trata, es decir, tratamos con una barbarie apostada en el recinto de la individualidad misma, en esa dimensión descubierta y forjada por la paideia que desde la antigüedad, el cristianismo filosófico y la filosofía moderna, ajustaron el problema de la cultura y la educación como un desarrollo de los individuos hacia la realización de ideales políticos, sociales y

¹³⁷ Para una oportuna aclaración de las fuentes filológicas y filosóficas de la barbarie *vid.*, J. F. Mattéi, *La barbarie interior... op. cit.*, cap. I. “Grecia y la barbarie”.

¹³⁸ E. Nicol, “Sócrates: que la hombría se aprende”, en *Las ideas y los días, op. cit.*, p. 455.

religiosos. Pues si “el humanismo es una forma de ser hombre” como sostiene Nicol;¹³⁹ la barbarie ha de ser la de-formación del ser del hombre.

Esta barbarie, ahora, ha tomado un dominio hasta antes privilegiado para la conformación en el elementos culturales: el dominio de esa individualidad y sus dimensiones de cuidado de sí se ha trastocado por la total violencia que engloba el *fundus* de donde emerge la disposición por ser-más. Hemos de sostener, en fin, que se ha trastocado todo el sistema de la cultura desde el lugar en que se gesta: el desfallecimiento de aquella “intimidad” (propiedad del yo por sí mismo referida a su orden situacional) que conforma sus energías vitales para la creación y recreación de un cultivo de la vida, de la existencia compartida y del mundo. Es esto que asevera Eduardo Nicol cuando escribe:

La idea de que todo repercute en todo fue antaño una noción abstracta de filósofos, como Anaxágoras y Leibniz. Hoy es una vivencia común. Todo hierde todas las sensibilidades. Todos los hombres son, propiamente, heridos de guerra. A los males de la guerra, que los artistas y los filósofos han querido representar idealmente, tal vez pensando que con esta idea pudiera escarmentar el hombre, se añade ahora *el trastorno interior que produce el sistema de odio*. También aquí hemos de alterar las nociones recibidas. El odio es una pasión subjetiva, y quien la sufre suele ocultarla. También es concentrado el odio por su objetivo: su meta es elegida y fija. No podía sistematizarse; no se podía constituir una cultura o código público del odio. Pero se ha formado. El odio difuso es una predisposición, o sea que actúa antes de seleccionar su objeto, como un resorte mecánico, uniforme y anónimo.¹⁴⁰

¹³⁹ Vid., *ibid.* Asimismo, E. Nicol, “Humanismo y ética”, en *Ideas de vario linaje*, *op. cit.*; “Origen y decadencia del humanismo” et “Ética y política”, en *Las ideas y los días*, *op. cit.*

¹⁴⁰ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, *op. cit.*, pp. 131-132. (El subrayado es nuestro.) Asimismo, *vid.*, *La reforma de la filosofía*, *op. cit.*, p. 249. El estudio del humanismo hispánico del xx, que focaliza sus ímpetus en la *comunidad de la razón*, es motivo de estudio de colegas como Stefano Santasilía (Calabria), María Lida Mollo (Nápoles) y Antolín Sánchez Cuervo (Madrid). Dicho estudio ha centrado su atención, en primera instancia, en pensadores como José Ortega y Gasset, María Zambrano, Joaquín Xirau, Eugenio Ímaz y Eduardo Nicol. Últimamente, en un loable empeño y con resultados considerables, Sánchez Cuervo ha roto los diques temporales del siglo pasado y ha conseguido ampliar los fundamentos de ese “humanismo hispánico” hasta Suárez y Vives, como en su momento lo hicieran Nicol y J. Xirau. Los resultados que han emergido de estos estudios (en conferencias y artículos) de Sánchez Cuervo, así como los resultados de los colegas Mollo y Santasilía, muestran la posibilidad de un humanismo activo, que se caracteriza por descentrar la atención del individuo singular hacia una “tradición” hispánica de un humanismo de comunidad, vitalmente comprometido y no sólo teóricamente propositivo, como se esforzaron en fundamentar los filósofos hispánicos señalados. (*Vid.*, María Lida

Hemos entrado en un tiempo nuevo: un tiempo de barbarie. Tiempo en que acontece la alteración inédita de una falta de referencia y relación de “comunidades” humanas que no mantienen consensos vitales, y se ven precipitadas al conflicto y desaliento hacia cuál ha de ser la función o funciones formativas de la cultura, a medida que los grupos emergentes, con sus consensos empáticos y diferencias “culturales”, no fomentan la relación coparticipada; y aquellos consensos heredados para mirar el mundo se acentúan en la violencia totalitaria, pues queda comprometido y en pugnaz disposición el ser total del hombre, en el desorden de la incompreensión del yo y el otro yo.

En última instancia, la diversidad del mundo, que desde las alturas de estos tiempos podemos atestiguar, había sido la manifestación de una diversidad de expresiones, con sus distinciones y afinidades, que en él se entretejieron y por los cuales el hombre se afanó por compartir y corresponder, con sentido, en la avenencia de sus tradiciones y sus adversidades en el presente. Sin embargo, llegados a este tiempo de desorden mundano de la vida, a este sistema total del odio, parece que la humanidad se va desprendiendo de sus propios afanes y capacidades expresivas, creadas históricamente, hacia la constricción forzosa de un cúmulo uniforme, orgánico y en desajuste dinámico.

Mollo, “Indigencia y excedencia del ser en la Metafísica de Nicol”, en soporte electrónico www.ahf-filosofia.es/publicaciones/docs/LidaMollo.doc; de la misma autora, su “Introducción” ya citada a la en *Metafísica dell' spressione*. De Sánchez Cuervo, “El exilio con Eduardo Nicol”, en soporte electrónico: isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/70; “¿Pensamiento crítico en español? De la dominación al exilio”, en soporte electrónico <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/245/0> De Stefano Santasilia, “Problemi nella fondazione dell' antropologia filosofica”, en soporte electrónico www.ahf-filosofia.es/publicaciones/docs/SantasiliaStefano.doc; “L'ethos della filosofia nel pensiero di Eduardo Nicol”, en G. Cacciatore, P. Colonnello & S. Santasilia, *Ermeneutica tra Europa e America latina*, Roma, Armando, 2008.)

De esta manera, la alteración de las necesidades vitales, las desinteresadas y las naturales, ha ocurrido por la desmesurada producción humana, y a las cuales se debe *responder* desafortunadamente con la programación racional y la tecnologización educativa. En ésta, fines y medios, útiles e ideas se dislocan, y el emplazamiento a la información y producción se extienden forzosamente a todos por igual.

¿Acaso la historia del siglo xx, sus crímenes y convulsiones, no es un franco testimonio de esta alteración? Acaso, decimos, porque

llamábamos prudencia al arte de combinar la racionalidad tecnicoeconómica y lo racional acumulado por la historia de las costumbres. Definíamos así la prudencia interna del Estado. El paso a la no violencia generalizada representaría la *faz externa* de la virtud de la prudencia. Esta no violencia generalizada y de algún modo institucionalizada es sin ninguna duda la mayor utopía de la vida política moderna [...] Ahora bien, ésta queda remitida a la prudencia de los Estados, que siguen siendo grandes individuos violentos en la escena de la historia.¹⁴¹

La utopía de la “paz perpetua”, la idea del “mundo mejor” y el concierto de las naciones sería la faz externa de la subjetividad cultivada por las luces de la razón bajo el supuesto moderno; sin embargo, la faz de la violencia efectiva ¿qué externa, cuál es su fuente?

Ramón Capella y José Antonio Zamora, entre otros, han marcado una línea de pensamiento que se ha encargado de tematizar el problema de la barbarie en razón de los grandes holocaustos, exilios y ferocidades del xx;¹⁴² no obstante, queda pendiente desde su trabajo la asunción radical, es decir, existencial y de índole filosófica, por la interrogación de las fuentes de una alteración vital que no se reduce, como no lo hace

¹⁴¹ P. Ricoeur, *Del texto a la acción II... op. cit.*, p. 370. (El subrayado es nuestro.)

¹⁴² Vid., Ramón Capella, *Entrada en la barbarie*, *op. cit.*; José Antonio Zamora, *Theodor W. Adorno: Pensar contra la barbarie*, Barcelona, Trotta, 2003.

la educación ni la “civilización”, a procesos sociales adversos o favorables, o a normatividades de comportamiento.

En este sentido, Nicol ha señalado que cuando se rompen los límites de las proporciones entre las relaciones del individuo y la comunidad, las posibilidades y las forzosidades, así como de la formación y la acción utilitaria de la expresión humana, lo que queda, entonces, no es una desproporción o una discrepancia entre las ideas formativas y el emplazamiento de la técnica, queda “indispuesto” el ser expresivo.

Se trata de “el régimen de la razón de fuerza mayor”, según la conceptualización nicoliana, que se caracteriza por: 1° La sustitución del tradicional régimen de las ideas (“el régimen de la verdad”); 2° una racionalidad artificial, que no puede ser la originaria razón natural, pero tampoco la razón desinteresada de las vocaciones libres, como la filosofía, la mística, la poesía, etcétera; 3° en tanto que régimen, esta racionalidad centra sus funciones en una aspiración conjunta, a saber, la pervivencia de la especie, y no ya el mantenimiento de las comunidades en las ideas vitales; 4° es una razón que no da razones, que no es crítica de sus alcances, sus fundamentos, sus aspiraciones, finalidades y posibilidades (el despliegue de la libertad), sino que su fin es único y forzoso: sus funciones y acciones, conducidas a un único fin, el de la subsistencia, eliminan el dominio de las alternativas y las finalidades. En fin, la vida humana se instala con este régimen de la razón de fuerza mayor en un dominio de la necesidad, y deja atrás el dominio de la libertad y del sentido de las creaciones históricas.¹⁴³

El resultado de esta forzosidad es un antagonismo interno, en el que cuando la utilidad señorea totalmente violenta a la cultura misma, al cuidado de la existencia, al

¹⁴³ C. ca., E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, op. cit., § 26. “La razón de fuerza mayor”.

puesto del hombre en el mundo con sus ideas, sus tradiciones, sus creencias y convicciones de lo mejor posible, del cultivo del presente y el porvenir, y la actualización del pasado. En verdad

Por primera vez, la cuestión de una *reforma* del hombre, mediante una reforma de la filosofía, aparece conectada a la cuestión del *porvenir*. Pero no el porvenir de una idea del hombre, sino el porvenir de la capacidad filosófica de generar ideas del hombre [...] Se trata ahora del temor de que el futuro produzca un *inhombre*, un hombre privado de lo que ya había conseguido enraizar en su ser. Pues el *inhombre* es el que no tiene idea de sí mismo.¹⁴⁴

Esta “inferioridad” cualitativa del hombre sería la deshumanización, no como un fenómeno singular, sino una “desmundanización” de la existencia, la desorganización del mundo, de la capacidad de crear un orden común. Desmundanización de la cultura, asimismo, cuando entran en conflicto las ideas y los útiles de la técnica (y su intensificación tecnológica), por cuanto son manifestación de dos dimensiones constitutivas del ser humano: de su ser en la facticidad y su posibilidad, y dos funciones existenciales que deben ser regidas por la razón y sus ideas.

La barbarie ha llegado a ser, de tal modo, la violencia interna, la desmesura íntima. Se comprende que es ésta una lenta corrosión del mundo como un orden de vitalidades compartidas. Las visiones *compartidas* en el libre dinamismo de la interacción de los órdenes culturales y las instituciones comunitarias, se ven forzadas hacia una interiorización deprivada, ajena totalmente en sí misma a sí misma, extrajera a sus propias funciones y responsabilidades de ensanchamiento vital; ello ante los acuciantes problemas de congestión y la premura en los espacios íntimos y comunes

¹⁴⁴ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 187 y p. 240.

para darle forma a la existencia con el detenimiento en las ideas, con la relativización de sentidos y de modos de vida en la interacción.¹⁴⁵

Pero ¿qué otra cosa sino ese “trastorno interior”, esa metástasis de la violencia podría producirse, afirmarse y confirmarse con la mengua del reconocimiento y las finalidades, el desfallecimiento del afán de ser, de las energías formativas sometidas a las forzosidades inaplazables? ¿qué es de la vida cuando el sentido vital, compartido — en la manera de mirar y dirigirse para con uno mismo, con el otro y con el mundo, desde la idea que el hombre tiene de sí y la manera en como se comprende— se diluye en el apocamiento de la pragmaticidad, la utilidad y lo cuantitativo?

Más que como una mera *sospecha*, comienza el signo fehaciente y contrario de una difusión, no ya de ideas, sino de mecanismos y de *exposiciones* —ya no sólo de interpretaciones— violentas de la razón, antes que *disposiciones* a la transformación de la vida. Parece que cada vez estamos más lejos de poder afirmar con el Husserl de la de década de 1930 que:

La luz natural de la razón no deja de ser —donde no se la ciega— luz natural y de alumbrar por sí sola, aún si se la interpreta místicamente como irradiación de luz sobrenatural. Y es esta interpretación más bien la que puede a su vez entrar en decadencia. Además, en la unidad del vivir de una colectividad humana ninguna idea perdida de la cultura se pierde del todo; ninguna forma de vida, ningún principio de vida del pasado se hunde verdadera y definitivamente. La colectividad humana unitaria tiene, igual que el individuo, una memoria unitaria; tradiciones antiguas pueden revivir, pueden volver a motivar e influir, poco importa si comprendidas en todo o sólo a medias, si en su forma originaria o transformadas.¹⁴⁶

Hemos empezado una etapa esencialmente distinta de lo que conocíamos como una ingerencia anómala de individuos o colectividades: antes soportable en el *limen* de la razón, y ahora roto éste comienza su expansión. Porque la vida que se instala en un

¹⁴⁵ Vid., E. Nicol, § 9. “Fenomenología de la enajenación”, en *El porvenir de la filosofía*, op. cit., pp. 91-112.

¹⁴⁶ E. Husserl, *La renovación del hombre...* op. cit., p. 99.

dominio de lo forzoso, vulnera la frágil vitalidad del dominio de la libertad, de las deliberaciones y elecciones, y del sentido de las creaciones simbólicas. En todo caso, podemos decir que se trata de nuestra alteración vital ocurrida por la desmesurada producción humana, forjada en esa manera de *responder* desaforadamente con la programación racional ante las necesidades y su sistematización.

En esta “cibernética” o régimen mecánico de la vida, fines y medios, útiles e ideas se desarticulan: la información y producción se extienden forzosamente a todos por igual. Cuando se rompen los límites de las proporciones entre las dimensiones de formación cultural y la acción utilitaria de la expresión humana queda un antagonismo interno, una barbarie íntima disimulada en supuestos culturales, educativos y tecnológicos de la formación que ya no dan forma a la vida. Es este momento en el que, como bien señala Michel Henry:

Se trata de fabricar oro, de ir a la luna, de construir misiles autodirigibles y capaces de autovigilarse [...] Es el auto-cumplimiento de la naturaleza en lugar del auto-cumplimiento de la vida que nosotros somos. Es la barbarie, la nueva barbarie de nuestro tiempo, en lugar de la cultura. Por cuanto pone de fuera de juego a la vida —a sus prescripciones y a sus regulaciones—, no es sólo la barbarie en su forma extrema y más inhumana que haya sido dada al hombre conocer: es la locura.¹⁴⁷

Entendemos que esto no ha sido una elección ni siquiera una perversión humana de ambiciones perseverantes, o una raigambre expresiva de problemas comunitarios con

¹⁴⁷ Michel Henry, *La barbarie*, Madrid, Caparrós Editores, 1996, p. 72. (Reflexiones sobre la barbarie por parte de Nicol, muy cercanas a estas que presenta Henry en relación con la técnica, la cultura y las funciones vitales que ellas cumplen, *vid. El porvenir de la filosofía, op. cit.*, p. 334 *et seq.* En estas páginas Nicol discurre sobre esta “nueva barbarie” desde el análisis de las forzosidades, es decir, la alteración y decadencia de la cultura por sus finalidades que ya no son la comunidad humana, signada por la diferencia, mismidad y diversidad de las individualidades, sino que la finalidad extrínseca de la deformación de la vida es la defensa de la especie, la in-diferencia de las individualidades, puesto que la única disposición que vale ahora, no es el dispositivo de atención formativa a la existencia, sino la disposición perseverante hacia la defensa de la pervivencia y sus consecuentes “dispositivos” de poder. Así: “El hombre tiene que defenderse de sí mismo: del aumento de la población, y de sus propias innovaciones técnicas, las cuales lo deshumanizan a él y desnaturalizan a la naturaleza”. (*Ibid.*, p. 335.)

solución en la cultura o en las instituciones sociales, sino que se trata de una adversidad global impuesta a la *especie humana* en su conjunto.

El problema, como podemos conjuntamente advertir, es esta manera de ser dentro de la cultura y de la barbarie a la vez. Esta incómoda manera de una individualidad sin orden y sin dirección de lo razonable. Pues la nueva barbarie no es una sinrazón, un feroz salvajismo de la vida, sino una anormalidad de la razón, una fragmentación de la individualidad, el olvido de las razones en la presencia de los temores crecientes.¹⁴⁸

Quizá por ello la crisis contemporánea acarrea consigo el trastoque en nuestra percepción de la temporalidad, del espacio, de las ideas y de nuestras propias capacidades de esperanza, de ilusiones, “de sueños y héroes”: de creación, transmisión y transformación de los elementos valiosos que cualifican nuestra manera de acontecer en el mundo.¹⁴⁹ Es un aserto:

el sistema del interés totalizado, si aún cabe llamarlo mundo, es un mundo que no ha sido proyectado ni compuesto con libertad, que no es morada ni paisaje. El totalitarismo lo padece el hombre cuando ha de reducir a una sola todas las direcciones de su mirada, cuando la realidad toda se reduce a una sola dimensión por el dominio. “El mundo es nuestro ‘domino’: esto significa que estamos dominados por él. Mejor aún, significa que lo hemos perdido, porque el mundo [...] es nuestra ganancia: lo hacemos nosotros y lo podemos deshacer.”¹⁵⁰

Es verdad, ahora que se ausenta de nuestro horizonte la disposición hacia el cultivo común del “mundo de la vida”¹⁵¹ podemos confirmar lo que ha sido como ganancia

¹⁴⁸ Cf., E. Nicol, “El prefacio del temor”, en *ibid.*

¹⁴⁹ Vid. J. F. Mattéi, cap. V “La barbarie de la cultura”, en *Ensayo sobre la barbarie... op. cit.*

¹⁵⁰ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, *op. cit.*, p. 238.

¹⁵¹ El “último” Husserl realiza un giro teórico en la *epoché* de los presupuestos científicos —naturales y psicológicos destacadamente— para contemplar como “mundo de la vida” la existencia unitaria del hombre: el cuerpo con sentido es presencia en cualesquiera circunstancias. (Vid. E. Husserl, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Folio Ediciones, 1984, pp. 214-217. Asimismo, *vid.*, Merleau-Ponty, *Signos*, Barcelona, Seix Barral, 1964, VI “El filósofo y su sombra”.) La

histórica: este mundo en el que comprendemos que los demás están presentes y ausentes de una manera diferente a como las cosas quietas; este mundo en que me dirijo a otros y ellos se dirigen a mí con sus expresiones, situados por sí mismos en una vitalidad en la que compartimos nuestra manera de hacer como un orden de formas gestadas históricamente en permanente transformación. Podemos entender y constatar que la paideia fue y ha sido universal en razón de que toda producción formativa se generaba desde la libertad y para la consolidación de aquellas formas libres de expresarse que se habían generado. Universalidad, antes que totalidad, no tanto por el alcance fáctico de sus acciones, sino, sobre todo, por sus amplias posibilidades de actualización en cada uno de nosotros y en la totalidad de que somos, y de manera diferencial en cada individuo. Ahora,

no caben evasivas ante el pronóstico: está en peligro la vida humana como la única forma biológica de ser que se organiza y desenvuelve como esperanza. Vida es esperanza de vida, no mera subsistencia [...] Se está muriendo el hombre: esa índole de ser poiético que forjó su propia historia. Es la fuerza de esta amenaza presentida, creo yo, más aún que un natural afán de mejoría, la que presta seducción a las utopías ideológicas y a las panaceas pragmáticas. Ellas no suprimen el peligro, pero permiten ahuyentarlo de la mente con unos actos de adhesión que son todavía actos de esperanza.¹⁵²

categoría del “mundo de la vida” fue llevada desde el Husserl de *La crisis de las ciencias* hasta los márgenes de la sociología cultural por Alfred Schütz para construir su particular teoría social. Es en este sentido que aquí comprendemos que: “el mundo de la vida significará el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otro, nuestros predecesores como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores a él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funciona como un esquema de referencia...” A. Schütz, *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 196. En los años noventa, Habermas retomó la categoría para entender a la sociedad simultáneamente como *sistema* y mundo de la vida. En este sentido “el mundo de la vida” es complementario del de “acción comunicativa” que es lo que le interesa desarrollar a Habermas; por lo que todo el análisis que hace del “mundo de la vida” lo realiza desde la perspectiva de la acción comunicativa. Habermas rompe con la fenomenología tradicional (filosófica y sociológica) al presentar al “mundo” como “un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente.” (*Vid., Problemas de legitimación del capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortú, 1991, p. 19. Asimismo, del mismo autor, *vid., Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Barcelona, Taurus, 1998, p. 168.)

¹⁵² E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, *op. cit.*, p. 101.

Entonces, debemos cuestionar ¿qué subsiste del ser humano cuando su existencia no es proyectiva, cuando los ideales se restringen ante la materialidad de las cosas, cuando el hombre pierde la mirada hacia su propia temporalidad forjada en las ideas de lo posible? Queda el desorden errante del existir, fluidez anhelante que se ubica sin sitio, sin situación estable, simultáneo en tiempos y espacios sin fines ni afanes, sin inicios ni memoria a largo plazo, porque no sabe lo que tiene que hacer, lo que tiene que ser y desconoce cada vez más la ganancia de lo que fue.¹⁵³ El problema entretanto es que en “la situación del hombre moderno; el afán de novedades que aflige a este hombre caracteriza su forma de vivir. Todo lo que sale de sus manos resulta efímero, y él mismo lo produce con este sello de caducidad prevista cada vez más marcado. La renovación constante es capacidad creadora, pero también es indicio de inestabilidad”.¹⁵⁴ Inestabilidad e inconstancia del hombre amorfo en que agoniza la creación misma en sus capacidades de metamorfosis. Queda el ser humano en permanente transformación degenerativa de la existencia, porque parece que “no hay unidad en la cultura de lo humano: sólo hay decadencia de esta cultura”.¹⁵⁵ Esto es: una caída constante de la intimidad en las formas de ser y el “oficioso ejercicio de ser hombre”; la desesperación de la razón en que sea posible el fin, el término de la historia (como destemporalización de la estructura de memoria, iniciativa y proyección), de la cultura y de la educación como funcionarias de las conformaciones existenciales de la libertad humana. Porque,

¹⁵³ Cf., Jean Baudrillard, “El éxtasis de la comunicación”, en Hal Foster (comp.), *La posmodernidad*, op. cit., p. 196.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 84.

¹⁵⁵ E. Nicol, *El porvenir de la filosofía*, op. cit., p. 38. (Vid., de igual manera en esta obra § 25 “El orden del tiempo. Velocidad y atonía: la pérdida del pasado”.)

La desesperación consiste en el desvanecimiento del futuro. Desesperado es el hombre que no proyecta su presente hacia su porvenir. Esta ruptura de la articulación temporal de la existencia es el efecto anti-histórico [...] El único camino de superación es el de la metafísica. Es en una nueva idea del ser del hombre donde tiene que buscarse, ante la evanescencia total de la realidad, el punto de apoyo que establezca lo que sea firme respecto del cambio de la humanidad —historia— y conjuntamente, lo que sea firme respecto del cambio individual.¹⁵⁶

El reconocimiento frontal de la adversidad, la metamorfosis infrahumana de este orden mundano por otro, del cual difícilmente podemos dar razón —no sólo porque nos falten las palabras para ello, sino porque se resiste a las razones de lo razonable—, este reconocimiento es necesario y saludable ante tanta degradación, porque aún es posible discernir la desarticulación vital. Porque la tradición, como el orden cultural de las formas de ser, no se reduce a la consecuencia de los factores de la historia en la humanidad —como hemos insistido en esta tesis—, sino que es la historicidad misma, la temporalidad misma, una forma determinante de toda acción y la manifestación del cambio en las formas. Así es porque “el carácter ontológico de la historicidad es constitutivo y permanente, pero sólo es verdaderamente definitorio en tanto que *no* determina una forma *definitiva* de existencia, sino precisamente una forma ininterrumpida de modos existenciales”.¹⁵⁷

*El porvenir de la transformación educativa del hombre.
La agonía de la paideía.*

Reparemos, una vez más, en que el mundo, la cultura y la educación, con aquellas ganancias históricas para ensanchar nuestro hacer vital están en la posibilidad de ser pérdidas en el balance de nuestro emergido siglo XXI.

¹⁵⁶ E. Nicol, *La idea del hombre*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 18.

¹⁵⁷ E. Nicol, *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, *op. cit.*, p. 224. Asimismo, *vid.*, E. Nicol, *Los principios de la ciencia*, *op. cit.*, pp. 278-281.

Si es posible la recomposición, la reintegración o reordenación de la vida —lo que desde hace tres décadas se ha enfatizado por el pensamiento—, lo es únicamente en función de las responsabilidades y acciones mediadas con la prudencia que requiere madurez para comprender, no lo que *sobreviene* o lo *previsible*, sino lo que queda por hacer, el porvenir.

En la obra de Nicol hay una distinción fundamental entre lo previsible y lo porvenir, que se remonta a la *Psicología de las situaciones* y a algunos textos de *Las ideas y los días* (“El estupendo futuro”, entre ellos) y alcanza una tematización estricta en *El porvenir de la filosofía*. “Previsible” son los datos y las inercias que nos permiten diagnosticar, así como pronosticar lo que vendrá; pero, lo “porvenir” es aquello que dentro de la historicidad humana no está preescrito y es —con todo y lo previsible y pronosticable a que se enfrente el ser humano— susceptible de cambio y alteración histórica.

Esto es lo que pasa con el porvenir de la filosofía. Hay datos previsible para temer el fin de la filosofía, de la paideia filosófica y del ser humano tal y como se ha cultivado en Occidente; pero, ante ello, queda el porvenir que sólo es posible con la vocación racional, desinteresada y esperanzada de la filosofía misma, que señala lo que *puede* hacerse aún en el orden de las forzosidades. Es un hecho: frente a la desilusión de la filosofía, frente a la tristeza del pensamiento cuando se aboca al hombre, Nicol afirma lo por-venir siempre como algo que acontece y altera el orden de lo forzoso porque introduce otro régimen: el de la verdad y sus factores libres.

Así, la barbarie es interior y frente a los datos es *previsible* que siga un deterioro de la "individualidad" como una hechura histórica; no obstante, para lo porvenir, la

razón y el oficio del pensar, las excelencias humanas de la paideia y sus energías formativas deben mantenerse como un afán y tarea de cultivo de las bondades que el pasado brinda como herencia.

La filosofía no cumpliría ahora la misión que le incumbe si no intentara conceptuar esa nueva tendencia de la humanidad que está despuntando. El pronóstico puede ser inseguro pero el diagnóstico positivo.

"El hecho ante el que se rendiría el optimismo ciego, y que desvanecería la tentación de una evasiva, podría formularse de este modo: el cambio histórico que estamos presenciando, que se está produciendo en nosotros mismos, *no es auténticamente histórico*. No basta que los hechos que se están produciendo, y que conducen a la uniformidad, sean unos hechos nuevos, para que con ellos quede confirmada la condición proteica del hombre. Más bien a la inversa: los sucesos representan una novedad inaudita porque precisamente ponen en peligro la condición humana.¹⁵⁸

Es con esta idea directriz que hemos comprendido a lo largo de estas líneas que la existencia tiene formas, porque es ella misma una tarea permanente de conformación de las individualidades: es un dinamismo vital en sus expresiones, hebras de posibilidades, hilos de actualizaciones con los cuales se teje el tapiz de las formas expresiva para ser y suscitar el mundo. Con el desarrollo de la metafísica de la expresión es patente que la libertad nos hace iguales, no a pesar de las diferencias culturales, sino por ellas mismas; porque en ellas expresamos la diversidad posible de la condición humana que acontece en la formación de quienes somos, en la libertad que encarnamos en nuestra presencia y la forma de experimentar el mundo de manera individual y comunitaria.

Por esto mismo es que parece un fenómeno extraño a los contemporáneos, y de ahí que tanta confusión levante, esta barbarie ataviada con los mantos de la tolerancia multicultural, de las necesidades ilimitadas que cada vez más son contraídas a la cercanía del espesor de "la piel expresiva" en la existencia desigual, uniforme y

¹⁵⁸ E. Nicol, "La agonía de Proteo. Notas", en *Símbolo y verdad*, op. cit., p. 107. Asimismo, vid., *La idea del hombre*, 1ª versión, op. cit., p. 18.

aglutinada; extraños son los progresos incesantes del quehacer técnico, a medida que decrecen las transformaciones por las ideas. Decrece el hombre, el mundo y las formas, puesto que en los jirones de conformación de nuestros días se pierden las mismidades y diversidades expresivas, “idiomáticas”, que hacen de cada individualidad y cada comunidad una propiedad existencial, situacionalidad de nuestro ser: un dominio adquirido, un sitio generado por la construcción propia de la existencia, es decir, una situación vital de interlocución con otros orbes diferenciados por lo que hacen y cómo se hacen; pero libres por esa propiedad existencial de diferenciarse, de ser “más sí mismos”.

Ante la filosofía de la expresión esto aparece como una inusitada circunstancia padecida, antes que una situación creada o pre-meditada, una estancia y un modo de estar de profundo desasosiego más que cualquier otro precedente en nuestra historia. Y es que si bien es cierto que el poderío humano es la acumulación de medios abundantes y harto poderosos, ellos mismos y su funcionalidad son vacíos cuando no se sabe qué hacer con ellos, cómo hacerse con ellos, porque no se conoce su finalidad para la existencia. Pues, aunque la utilidad técnica raramente falla y, cuando sucede se perfecciona, el problema, el problema humano es que el hombre falla en sí mismo y se falla a sí mismo, dado que la dificultad radical no estriba ya en un ser mejor *puesto* y afanosamente *dispuesto* para actualizarlo en la vida. En fin, es el conflicto expreso de no saber en verdad qué ser ni qué hacer.

Hemos llegado a un momento definitivo: el punto en el que sin finalidades formativas, congruentes con estos tiempos, la vida no podrá renovarse. El problema

para nosotros ahora es ¿cómo concebir la transformación humana como lo fue desde la paideia, en términos de acción, si esta acción resulta inoperante en el hombre mismo?

El asombro y la audacia que invadió a los primeros filósofos que reflexionaron sobre la metamorfosis humana por la paideia se trastoca ahora en perplejidad cuando intentamos dar razón de la forma y la acción humanas, en lo cual debemos dar también razón de un régimen de factores que regulan y condicionan causalmente la “educación”. La cuantificación y la uniformidad se engloba en un régimen de vida que no sólo obliga a repensar las categorías que nos permitían expresar la alteración humana, sino que es obligado repensar las ideas de determinación, libertad, opción, elección, disposición y posición en el mundo, para variar la dirección histórica de la filosofía de la educación. Nos obliga este régimen a detenernos y considerar filosóficamente la eventualidad de una barbarie cumplida en el cambio del dispositivo fundamental del hombre, de las energías vitales de sus formaciones y de la cultura.

La cultura se ejerce en la solidez de la existencia humana susceptible de darse forma, de transformarse en la constante reforma de las ideas que se afilian al orden duradero del mundo. Pero hoy día es esa existencia misma la que no deja de observar la transitoriedad y discontinuidad de todas las expresiones y las cosas; el sello de caducidad inmediata o a corto plazo con las cuales se *exprime* la vitalidad.

El panorama previsto por Nicol en sus reflexiones entre 1970 y 1980 (en *El provenir de la filosofía* y *La agonía de Proteo*) son un dato irrefutable ahora, por doquiera se lo vea. Vivimos la unificación del mundo, no por una idea de *koinoía* (comunidad de ideas e idiomas culturales, como gusta decir Nicol en *El problema de la*

*filosofía hispánica*¹⁵⁹), sino por el hecho de una necesidad total. Esta ruptura estructural de sistemas expresivos, la tecnologización y la degradación acelerada del movimiento histórico por la uniformidad impulsiva y forzada.

Todos éstos son parte de un fenómeno nuevo y cercano: la barbarie es encarnación de una profunda afección humana para darse forma a sí misma. Pues si el hombre es un “ser a flor de piel”, como afirma el autor de la *Metafísica de la expresión*, entonces estamos siempre demasiado expuestos. Inmersos entre tanto poderío ahora se ha manifestado con sus dramáticos acentos la exhibida fragilidad humana, su manera de ser abierta, dado que se trata de un ente que no puede esconderse ni desprenderse del mundo al que está ceñido ya desde su propia presencia.¹⁶⁰

¹⁵⁹ E. Nicol, *El problema de la filosofía hispánica*, Madrid, Tecnos, 1961, *vid.* 8. “Hispanidad”.

¹⁶⁰ Advirtamos que el anverso de la positiva condición de apertura, el ser inacabado y exhibido del hombre que fundamentada la transformación, refiere al carácter “inhóspito” (la voz es de Otto Bollnow, *Filosofía de la existencia*, *op. cit.*, p. 60) en donde más allá de todo lo que el hombre puede formar de sí y de lo “externo” en el mundo, para hacerlo familiar de esta manera e incorporar a la vitalidad de su existir, se puede abrir la inseguridad de un mundo que no es el contorno que la cultura promueve como condición de sus procesos formativos, en tanto que se le enfrenta un nuevo carácter fundamental de la heterogeneidad. Desde el descubrimiento de esa condición abierta del hombre quedó claro que éste ser transformado por la paideia o la educación, “el ‘hombre nuevo’ nacido de la filosofía tiene una existencia frágil y pronto se encuentra en peligro”. (E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, *op. cit.*, p. 191.) La reconsideración del cuerpo en la fenomenología del siglo xx ha borrado la línea divisoria del “cuerpo” y el “alma”, y ve la vida como un todo encarnado; marcando una diferencia con aquel pensamiento del siglo xix que veía al cuerpo como un trozo de materia, un haz de mecanismos (entre el que se halla el pensamiento herbartiano, padre de la pedagogía contemporánea). El siglo xx restauró y profundizó la noción de una integridad estructural del hombre, lo cual ha hecho posible repensar la fragilidad y la apertura en el hombre. E. Levinás y Michel Henry quizá han sido los que han mostrado los márgenes más dramáticos de esta existencia humana y mundana: La apertura es la vulnerabilidad ofrecida, en el ultraje y en la herida, más allá de todo lo que puede mostrarse, más allá de todo lo que, de la esencia del ser, puede exponerse a la comprensión y a la celebración. (*Vid.*, *Humanismo del otro hombre*, *op. cit.*, p. 121 *et seq.*) Así, le es permitido a Henry afirmar que el hombre “esta materia fluorescente que forma el tejido del mundo, estas apariciones sin solución de continuidad [...]; esta carne del mundo, esta carne luminosa cuya luz es el aparecer del mundo.” (M. Henry, *Encarnación*, Salamanca, Sígueme, 2001, p. 150.) Carne y exposición, apertura e innovación, en fin, implica eso que Reiner Maria Rilke afirmaba como: “nosotros, infinitamente expuestos”, situación de fragilidad, de exposición permanente a los otros, a lo otro y a uno mismo, al descuido y a la pérdida, a la decadencia y a la barbarie, de donde parte la tarea de aceptar la aventura de la existencia en sus transformaciones, pero, también, la peligrosidad de un *ser a flor de piel* sin refugio.

Ya no se trata, entonces, de un problema de vertientes o de perseverar a ultranza en esquemas de reflexión cultural que son sobrepasados por los eventos actuales. La novedad, en realidad, no radica ahora en las ideas, sino en la manera como la existencia ha transmutado a un orden de racionalidad en que campea la barbarie en el desorden de la vida y en sus alientos vitales.

En consecuencia, ¿qué resta para la reflexión filosófica en este nuevo orden? ¿Corresponde a la filosofía, ahora, no rechazar decididamente la utilidad ineludible, sino concentrar sus empeños en la señalización de la existencia hacia la amplitud de una actividad que se desenvuelve por encima de la utilidad o la necesidad, a medida que mengua la acción misma en sus finalidades y los ámbitos en los cuales ella se ejercía, es decir, la libertad?

La situación es compleja y dificulta su problematización teórica, pero más allá de fatalismos contemporáneos y antimodernos, y más allá de una supina opinión cotidiana, los indicios parecen perder el carácter de un envilecimiento superficial en el orden del mundo o una degeneración de las producciones culturales, o bien, una ineficacia de la educación y las instituciones educativas, para ceder paso a los indicadores de una profunda alteración en el hontanar mismo de la existencia.

Pero, ¿acaso esta decadencia revela una cierta incapacidad o, todavía más allá, una imposibilidad, un *limen* insuperable de la existencia humana? ¿Será que el ser de la expresión va perdiendo sus capacidades expresivas, agonizando como un ser incapaz de variar sus formas? ¿O será que esa profunda conciencia decadente en nuestro tiempo no es sino aquella que siente cada comunidad histórica ante la incursión de otros modos en que se re-crea el hombre, de frente al acontecer de nuevos tiempos,

para dar lugar a una nueva idea de sí mismo y a una diferente proyección vital, cultural-educativa, en relación con el pasado?¹⁶¹ Mejor dicho, ¿es posible que esto no sea sino un reordenamiento mundano del hombre, como en tantos otros momentos históricos?

Las respuestas son negativas desde los pronósticos y factores previsibles que hemos enunciado. Enunciado brevemente, el fenómeno de esta incertidumbre histórica que es nuestra época consiste precisamente en: “una mutación sin precedentes que está sufriendo el hombre”.¹⁶² El “órgano de la esperanza” desfallece, con lo cual la acción formativa misma también, la función creativa (poiética) de la existencia, de

¹⁶¹ Cuarenta años antes de que fuese planificada *La agonía de Proteo*, Nicol realiza unas acertadas observaciones en *La psicología de las situaciones vitales*, que resaltan por su importancia como antecedente del análisis existencial entre la agonía y la lucha de la historicidad del hombre que nos ocupa. Aunque llevada a la temporalidad de los individuos, las anotaciones sobre las últimas disposiciones heroicas del hombre deberían ser una llamada de atención para el hombre del siglo XXI. Aquí reproducimos en su totalidad el pasaje: “El hombre, en cambio, lucha con la muerte, se defiende de ella; no sólo en cualquier momento, sino hasta cuando la siente próxima, a pesar de que sabe que es otra necesidad. La defensa de esa expectación o anticipación por la cual el presente reclama al futuro, la vida pide más vida, aunque la expectativa sea la de la muerte. Por esto, siendo la muerte también necesidad indeterminada, actúa el hombre como si ella nunca fuese inminente. Nada hay, nada más patético que los propósitos que forja el hombre cuando tiene la muerte encima. Vivir, en el sentido humano, es realizar propósitos; pero cuando la muerte está próxima, se aproxima con ella el límite de nuestro futuro, y cuando el hombre no tiene futuro de hecho está ya muerto como hombre, aunque su cuerpo viva todavía. De ahí la emoción extraña y honda, inexplicable, que nos produce, en la literatura o en la vida, ver a un hombre que se sabe próximo a morir, y que actúa como si su futuro no tuviese un límite determinado. Sin embargo, la vida de cualquier hombre, y la nuestra propia, en cualquier momento, debería producirnos una emoción igual, porque muy raramente le es dado al hombre conocer su sentencia de muerte cuando su capacidad de actuar subsiste todavía. Y así vivimos heroicamente, a pesar de saber que la necesidad que para nuestra vida es el futuro tiene una condición indeterminada, la cual se fija y se cumple, cuando se determina a su vez la necesidad indeterminada de la muerte. La necesidad del futuro, no es, pues, una consecuencia racional, el resultado de una operación lógica, sino que está implicada en el modo mismo de vivir el presente. No la derivó inductivamente de la continuidad de mi pasado propio o del ajeno, sino que es algo por lo cual el presente se constituye como tal. No puedo vivir el presente sin la convicción de mi futuro inmediato. Por esto tienen siempre algo de heroico las *últimas disposiciones*, las cuales se toman en un presente que ya no *dispone* de futuro”. (*Psicología de las situaciones vitales... op. cit.*, pp. 76-77. *Vid.*, sobre la idea de “lucha” y la violencia, así como la agonía del hombre, *El porvenir de la filosofía, op. cit.*, p. 168 *et seq.*)

¹⁶² E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, op. cit. p. 108.

configuración mundana pierde sus finalidades.¹⁶³ Quizá no es una nostalgia sino una certeza que las formas creadas y fomentadas por la paideia comienzan a desaparecer.

Por fin resultó cierto que los tiempos pasados fueron mejores. Antes pensaban esto los decepcionados y los viejos. Los decepcionados de ahora son los jóvenes. Aunque estos tergiversan las palabras del poeta. El presente les disgusta porque el pasado no importa. Pero el desdén, que implica un juicio negativo del pasado, sólo puede apoyarse en un presente positivo. Si todo estuviera normal en el dinamismo proteico, el presente sería mejor por la riqueza de proyectos juveniles. Algo se ha estropeado en ese mecanismo cuando lo más positivo es la nostalgia de los viejos; porque si éstos no traen nada nuevo, su recuerdo de un pasado bueno los sustenta y es positivo para todos por su ejemplaridad. Renegar del pasado es una forma de confesar la incapacidad de renovarlo. El futuro, si tuviese vista y voz, es el que debería exclamar su impaciencia, al comprobar que nadie logra pre-formarlo en el presente.¹⁶⁴

Lo irrenunciable de la paideia frente a la nueva barbarie

Aquí, no hace falta extenderse más en la patencia de que muchos de los nuevos dilemas y contradicciones de esta situación son extraños para el despliegue de una transformación cultural introducida por la paideia filosófica. Más bien, hemos de colegir de estas novedades que, por ahora, la tarea de la filosofía ha de proseguir con el análisis y comprensión pertinente de las causas, los elementos y los desajustes vitales, referidos ontológica y antropológicamente en los términos discursivos hacia sus consecuencias teóricas. El problema para la educación contemporánea y para el

¹⁶³ Sobre esta disolución de la temporalidad humana *vid.*, E. Nicol, *El porvenir de la filosofía, op. cit.*, § 25. “El orden del tiempo. Velocidad y atonía: la pérdida del pasado”. Asimismo, para una lectura sugerente de este problema cf., Paul Ricoeur, “La iniciativa”, en *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II, op. cit.* Sobre el fenómeno de transformación cualitativa de la existencia en las expresiones, es decir, aquello que Nicol llama “metamorfismo expresivo” (*vid. El porvenir de la filosofía, op. cit.* p. 275. *La reforma de la filosofía, op. cit.* p. 307. Ideas afines en *Los principios de la ciencia, op. cit.*, p. 198, y *La agonía de Proteo, op. cit.* p. 44) como ontopóiesis en las formas de vida adquiridas, como incremento cualitativo y que acontece por lo que hemos llamado aquí “praxis formativa”. Metamorfismo expresivo que decrece en posibilidades de acontecimiento de cambio y ganancia en la existencia frente al “mecanomorfismo” (el término es de Nicol en *El porvenir de la filosofía, op. cit.* p. 305.), es decir, por los mecanismos anónimos (razones de fuerza mayor) de la praxis condicionada que imponen las forzosidades a la existencia frente al peligro de la subsistencia, por cuanto el régimen gradual del afianzamiento de la barbarie.

¹⁶⁴ E. Nicol, *La agonía de Proteo, op. cit.*, p 114. Asimismo, *vid.*, “La protesta juvenil”, en *El porvenir de la filosofía, op. cit. Vid.*, Alberto Constante, “La mirada de Orfeo”, en Barcelona, Revista Anthropos, Extra No. 3, 1998, pp. 80-85.

hombre es que el futuro no puede preverse ni calcularse, porque el porvenir es *posible*, como aquello que se suscita en una reactualización innovadora del ser del hombre con su herencia y en su presente. Así, la tarea para la reflexión contemporánea y “el porvenir de la filosofía” (así como los modos de existencia libres que la hacen posible) radica en insistir con la razón en que es impostergable dirigir la atención hacia las responsabilidades y compromisos, hacia la promoción y apertura de posibilidades para el ejercicio de la libertad. Para la proyección del porvenir que cada cual encarna en sus mutaciones y en el que todos tenemos cabida con nuestras expresiones.

La filosofía de Eduardo Nicol, desde sus primeros textos del año de 1939 hasta el postrero de 1990, apuesta por un humanismo en comunidad, por una forma de ser en comunidad, una forma que se ensancha y se recrea con las valiosas adquisiciones históricas. La evidencia fenomenológica del hombre como ser de la expresión patentiza que es posible para el ser humano, aún, afanarse por ser diferente en sus formas de expresar la vida y el mundo en el que está, y en ello se manifiesta una libertad que se pone fines a sí misma, que crea alternativas de existencia de entre las posibilidades de ser; que es responsable de su hacer para con los otros y es consciente de sus limitaciones históricas. El ser de la expresión, este ser que somos, sólo se hace, se configura con todas sus capacidades, realizaciones y postergaciones, en la hechura y mantenimiento de la vitalidad y el mundo como encarnación de nuestras iniciativas.

Pero atendamos que en la posibilidad del hombre, en la *posibilidad* de la existencia por ser-más y ser mejor, está la posibilidad de ser-menos, de menguar en su capacidades de expresión, en la pérdida de la autenticidad ganada, como constricción de las posibilidades de ser y una latente de-formación existencial. Ésta es la otra

manifestación del hombre: su mengua existencial y su renuncia vital son posibles, dado que "...el ser más no excluye el ser menos. Una vez actualizada, la ganancia no es definitiva. Ella misma deja abierta la posibilidad contraria, y la retracción es una mengua en el ser. La idea de incremento y disminución, formulada en estos términos, ya la pensaron los griegos".¹⁶⁵ Entonces, tenemos que preguntar consecuentemente: ¿qué clase de ser es aquel que no sólo es posible incremento de sí, sino que, en tanto posibilidad, puede decrecer, puede perder lo ganado en su existencia histórica? Ésta habrá de ser la pregunta radical de nuestros días para el desarrollo de la filosofía de la expresión y la pregunta que en un momento u otro tendrán que hacerse las ciencias humanas todas, más por imposición de los tiempos que por una comprensión lúcida.

Pues,

El propio mundo está perturbado, y de esta situación no puede escapar el trabajador científico, sobre todo si su tema es precisamente el de *la idea del hombre*. El problema, por tanto, es de tal modo decisivo que, en el momento de iniciar una labor en la que sabemos vamos a estar empeñados durante años, lo que puede quebrantar el ánimo no son tanto las dificultades inmediatas, cuando la duda de si esta labor podrá ser útilmente proseguida y si, por lo mismo, es legítimo o no siquiera iniciarla, y permanecer hasta cierto punto al margen de los acontecimientos que pueden en definitiva decidir su posibilidad y su sentido.

"En una situación de esta naturaleza, cuanto pueda hacerse con la ambición de servir a una idea importante resultará irremediabilmente inconcluso y defectuoso. Queda, sin embargo, el recurso de mostrar a los demás esa idea y de hacer ver su importancia."¹⁶⁶

En el presente, estamos ante la posibilidad de replantear las preguntas sobre lo que es la educación en sí misma, los fondos existenciales de su arraigo en nuestra relación de coparticipación con los otros, en las formas actuar y adquirir una posición desde la cual referimos lo que somos y queremos ser; el asombro ante el fenómeno de la adquisición de más ser, de darle formas al ser que somos y que los otros nos han heredado, y en la manera como reorientamos esa herencia; la pertinencia y pertenencia de las ideas del

¹⁶⁵ E. Nicol, *La reforma de la filosofía*, op. cit., p. 200.

¹⁶⁶ E. Nicol, *Psicología de las situaciones vitales*, op. cit., p. 20.

hombre en la manera de comprender activamente lo que somos. En fin, estos parámetros para las interrogantes y sus aspectos muestran los restringidos alcances de un pensamiento que con toda su intención de dar razón, de objetividad, sistematicidad y método, son extraños a un tiempo en el que el compromiso por otorgar instrumentos, dispositivos y mecanismos de alteración favorable son requeridos con insistencia.

De tal manera, en nuestros días se ha abierto el otro horizonte de interrogación sobre la metamorfosis humana: el proceso inverso en el que cada posibilidad de ser tergiversada en la uniformidad y unificación forzosa es una degradación del ser del hombre en sus formas de hacerse. La pregunta sobre la acción metamórfica en la cualidad del hombre que hemos integrado al análisis ontológico y existencial, como se mira, no puede ceñirse únicamente a la idónea mejora gradual de la existencia, a los procesos y contenidos de esa mejoría desde los sistemas expresivos que antaño regían la vida o aquellos emergentes de las tecnologías educativas; sino que esa pregunta también se dirige a la posibilidad y facticidad de un proceso que parece afianzarse en la merma de la vida, la fractura de las comunidades y su diversidad, así como la rampante rotura del dispositivo atencional de conformación cultural del hombre.

Es tiempo de hacer frente con la razón a la barbarie misma, de ser capaces de renovar las ideas, y no sólo los mecanismos, frente a nuestra situación. Tal vez sea cierto el hecho de que

El movimiento de las ideas no logra descubrir verdades más que respondiendo a alguna pulsación de la vida interindividual y todo cambio en el conocimiento del hombre tiene relación con una nueva manera, en él, de ejercer su existencia. Si el hombre es el ser que no se contenta con coincidir consigo mismo, como las cosas, sino que se representa a sí mismo, se ve, se imagina, se da símbolos de sí mismo, rigurosos o fantásticos, está claro

que a su vez todos los cambios en la representación del hombre traducen un cambio en el hombre mismo.¹⁶⁷

De ahí, según hemos afirmado, Eduardo Nicol y otros pensadores han sentado las bases firmes para la viabilidad de una filosofía que comprenda las condiciones ontológico-existenciales que promueven la conformación (con sus elementos y sus dinámicas de cambio y permanencia), de modos de ser de la existencia en el tiempo que nos corresponde participar en la existencia.

Si lo pre-visible, desde ahora, es una reordenación del mundo, una detemporalización de la transformación y una desmundanización de la vida, parece que el pensamiento deberá producir algunos ajustes serios en sus estructuras y categorías, al menos si filósofos, historiadores, antropólogos, sociólogos, etcétera, pretendemos decir algo beneficioso en la construcción humana del porvenir, que implica la relación con el pasado. Porque, en verdad:

Una misión principal de la filosofía es, hoy día, *mantener la tradición*. Los siglos medievales fueron llamados oscuros porque las esencias de la tradición hubieron de refugiarse, concentradas, en el apacible recoleto de monasterios. ¿Cuán oscuro encontrarán nuestro siglo los hombres de siglos venideros? Con la consciencia adolorida del presente, le corresponde al filósofo sonrojarse anticipadamente por el juicio que la historia habrá de pronunciar sobre este siglo XX, que no es tan rústico como el siglo XII, pero no es menos bárbaro. Reclusos sin monasterio, los filósofos tienen que ser preservadores y mantenedores de una tradición que enlace el pasado con el futuro, a través del intervalo desolado del presente. Y esto ha de hacerse a fuerza de palabras: cuanto más bellas, más perdurables. Siquiera que ellas no se contagien de la barbarie utilitaria, del falso saber, de la ambición de dominio.¹⁶⁸

En lo que a nosotros toca, se trata para esta proyectada y proyectiva filosofía que reflexiona sobre la transformación educativa en repensar el fenómeno de la barbarie, la cultura y el mundo desde donde emergen y en donde adquieren sentido esas representaciones y símbolos que el hombre da de sí mismo: desde la existencia

¹⁶⁷ M. Merleau-Ponty, *Signos*, op. cit., p. 284.

¹⁶⁸ E. Nicol, *La vocación humana*, op. cit. p. 27.

expresiva y su actividad ontopoiética que exhibe, en sus creaciones y sus procesos, los modos diversos, actuales y posibles de ser.

Con esto hemos venido a sostener un proceder crítico que no se someta a los temores ni se retraiga ante los espantos de estas alteradas *condiciones* de la vida. En este sentido, se actualiza la posibilidad que abre el pensamiento para configurar y dirigir presente y porvenir regidos con las ideas desde la situación que patentiza el mundo en nuestros días. Con la metafísica de la expresión se ha abierto la búsqueda teórica para redimensionar los asombros y reordenar las ideas sobre aquello que la acción educativa forma, fomenta y realiza en el ser del hombre. De tal modo, si la expresión nuestra es la “materia plástica del mundo”, entonces tenemos el compromiso de mantener el orden de la vida, el equilibrio de las ideas y el servicio vital en el ejercicio de las acciones desinteresadas, así como la respuesta temperada a los condicionantes vitales —que para ello han de ser primariamente comprendidas. Esta vida que es responsabilidad nuestra, participación común y a la que no podemos renunciar.

A lo largo de este estudio sobre la transformación cultural del hombre, acontecida por la educación, hemos enfatizado la dimensión existencial y sus factores primordiales en la adquisición e incremento que la individualidad agencia para sí. En ese sentido, hemos desarrollado la idea de que la educación es el entramado de acciones con las que los hombres intentan mejorar y fomentan esa mejoría de forma duradera en la estructura de su individualidad, en relación con sus disposiciones y formas de ser en el mundo. Con ello, se ha mostrado que la educación o, mejor aún, las acciones educativas, no se reducen a la ordenación social del individuo con respecto a un conjunto de normas y comportamientos; antes bien, la educación es un acontecimiento de la existencia: intencional, libremente fomentado, creado y proyectado por la interacción del individuo con otro-yo, y de éstos con el mundo al que han venido a la existencia.

Con tal discernimiento, nuestro trabajo se ha alejado una y otra vez de las teorizaciones filosóficas, sociológicas, pedagógicas y tecnológico-educativas que ven en *la* educación un problema de índole prescriptivo, social, conductual y operativo, mismo que debe ser resuelto con procesos de aprendizaje y elementos con un restringido alcance en la comprensión de la transformación del hombre cuando cambia por una idea, un pensamiento, una creencia, una convicción, un prejuicio, etcétera.

Así, ha resultado evidente que toda actividad educativa se desarrolla sobre la base de una idea del hombre, es decir, del consenso cultural mínimo que una comunidad encuentra como eje de la propia comprensión e interpretación vital de los individuos en la coparticipación de lo que hacen y como se hacen a sí mismos.

En ese punto, hemos sostenido en esta tesis dos situaciones extremas de dicha comprensión: la primera, aquella en la que la filosofía descubre y da forma al ser del hombre como un ente cuya nota peculiar es su asombrosa mutabilidad cultural por los elementos de la paideia. La filosofía presocrática, así como las precisiones éticas y ontológicas de la filosofía socrática y platónica, nos mostraron las primeras intuiciones y elucidaciones teóricas de la filosofía respecto de la educación como un fenómeno de transformación de la naturaleza humana: la creación y mejora o incremento de la existencia por el saber trastocó en Occidente los márgenes, no sólo de la transmisión de conocimientos y habilidades de una generación a otra, sino el hecho fundamental de que el ser humano advirtió su posibilidad más radical. Es decir, la posibilidad en la que cada sujeto *puede*, con su propia acción, crear una individualidad que lo pone y dispone culturalmente, así como lo sitúa en el mundo de una forma autoconsciente, responsable y autocrítica, al cultivar en sí las excelencias o mejoras que adquirió de la herencia del pasado, de sus contemporáneos y que proyecta en su vida mediante la razón y el perseverante afán por ser más.

Estos aspectos de la paideia griega, comprendidos en los albores de la filosofía, han sido motivo de nuestro estudio en relación con la configuración de la metamorfosis cultural y de las acciones educativas que la generan. Con ello, ha contrastado la segunda situación en la que nuestro trabajo centró su análisis. Se trata de la educación

y el tiempo contemporáneo, en tanto que señalamos la alteración de la existencia en sus renunciaciones, así como sus incapacidades creativas, que ahora comienzan a afianzarse en el dominio de lo humano por un régimen que fuerza a toda acción libre y limita el alcance de las posibilidades individuales. Se trata, en fin, del tiempo de barbarie, el tiempo de una desarticulación de la vida, del mundo y de las formas. La posibilidad del hombre de ser más, indicada por la filosofía veintisiete siglos atrás, anunciaba el carácter positivo de lo que puede hacer el hombre en la vida cuando se le da y mantiene en forma, cuando se transforma hacia algo razonablemente deseable, una forma de ser ideal realizada, introducida en la existencia, en la realidad y situación por la acción del individuo. No obstante, según hemos afirmado, esa posibilidad radical no se orienta unidireccionalmente hacia el incremento infinito de la existencia, dado que la posibilidad tiene una condición dialéctica: está acompañada por la posibilidad de ser menos.

La aparición, con la paideia filosófica, de aquel “primer hombre” autoconsciente de los límites, de las formas y de la creación de la individualidad que Sócrates encarnó como ente filosófico, contrasta con el *último hombre* que Nietzsche y una cantidad de pensadores contemporáneos revelan como una metamorfosis insospechada: barbarie total de la individualidad, desvirtualización del ahínco por darle forma a la vida, en la que se imprimen ahora las adversidades, deterioros y de-formaciones cualitativas en esa misma dimensión en la cual se cultivaron las ideas y los ideales formativos; los cuales, desde el pasado, fueron la preocupación fundamental de toda reflexión en torno a la vida y su formación deseable. Un tiempo en el que la existencia no toma posición ante el llamado a formar la vida, sino que se ve ante la imposición de las circunstancias;

pues la barbarie no es una *disposición* humana a la acción sino la *imposición* que restringe la libertad de actuar.

Nuestro trabajo ha sostenido, en ese amplio horizonte de transformaciones culturales en la historia Occidente, que la reconsideración de la actividad educativa en este tiempo de barbarie tiene que ser dada por el cuestionamiento que interroga por la mutabilidad del hombre y aquello que acontece en el individuo cuando decide intencionalmente hacerse distinto.

La tarea ha consistido, de tal modo, en reordenar las ideas que asumen la realización de la cultura como actividad que se restringe y agota en la producción de objetos —institucional y socialmente admitidos como tales—, cuando la realización de la cultura sólo adquiere sentido al ser realizada por una individualidad, donde la primera creación es el ser mismo del creador. Que la educación promueve esta realización, no como un acto aislado, sino como una forma de ser en constante creatividad de sí y de todo aquello con lo que se vincula en sus modos de actuar, ha sido una de las aportaciones de este trabajo.

Este planteamiento de la educación, llevada a sus fundamentales rasgos ontológicos y sus despliegues existenciales en la actividad humana, ha tenido como antecedente cardinal la obra del pensador Eduardo Nicol. La idea del hombre como ser de la expresión, que teóricamente se atiene a los datos que el hombre mismo muestra en su forma de ser, ha fundamentado los rasgos de la mutabilidad ontológica, la dialéctica del ser y no-ser en el cambio humano, la comunicación e interacción que como fenómeno humano la educación manifiesta, la temporalidad como herencia, iniciativa y porvenir, el afán de ser, la libertad, la intencionalidad y el vínculo que la

individualidad formada tiene con su comunidad y el mundo. La filosofía de la expresión es, así, el punto desde el cual hemos expuesto la teoría de la transformación cultural del hombre por la educación y evidenciado los rasgos primordiales de la deformación de nuestro tiempo. En tal plano, consideramos que este trabajo de *Paideia y expresión* ha brindado elementos importantes para la apreciación teórica del nexo que hay entre la educación, la cultura y la individualidad; sin embargo, las dimensiones de tales alcances son apenas el principio de un trabajo que se sabe insuficiente y limitado ante los compromisos que el transcurrir de los días nos pone por delante.

- AA.VV., *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afínita, 2007.
- AA.VV., *Nuevas perspectivas críticas de la educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Los filósofos presocráticos, vol. III, Madrid, Gredos, 2001.
- Abbagnano et Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1964.
- Allen-Furley, *Studies in Presocratic Philosophy*, Londres, 1977
- Aquino Tomás de, *De Veritate*, Chile, Editorial Universitaria, 1996.
- Arendt Hanna, *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1996.
- Aristóteles, *Ética Nicomaquéa*, México, UNAM, 1970.
- Arnal J. et al., *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor, 1992.
- Augé Marc, *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, 3ª ed., Sevilla, 2006.
- _____, *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Bárcena Fernando, "Educación y filosofía política", en AA. VV., *La filosofía de la educación en Europa*, Madrid, Dykinson, 1992.
- Bárcena Fernando et Mèlich Joan Carles, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Baudrillard Jean, "El éxtasis de la comunicación", en Hal Foster (comp.), en Hal Foster (comp.), *La posmodernidad*, 6ª ed., Barcelona, Kairós, 2006.
- _____, *Contraseñas*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Berciano Villalibre Modesto, "El evento (Ereignis) como concepto fundamental de la filosofía de Heidegger (1a parte)", México *Logos* 18, No. 53, mayo-agosto 1990.
- Berger Peter et Luckmann Thomas, *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Berlin Isaiah, *El sentido de la realidad: sobre las ideas y su historia*, Madrid, Taurus, 2000.
- Berman Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, México, Siglo XXI, 2002.
- Boas Franz, *Introducción a la moderna antropología cultural*, Buenos Aires, Solar, 1964.
- Bollnow Otto, *Filosofía de la existencia*, Madrid, Revista de Occidente, 1954.

- _____, "Antropología filosófica", en Rev. *Escritos de Filosofía*, Madrid, 1983 JUL-DIC; VI (12), pp. 3-19,
- _____, *Filosofía de la esperanza*, Buenos Aires: Fabril Editora, 1962.
- Bonilla Alcira Beatriz, *Mundo de la vida: mundo de la historia*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1987.
- Bouché Peris Henri, "El estudio del hombre en la antropología actual", en AA.VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 2001.
- _____, "Principales modelos filosóficos de antropología de la educación", en AA. VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998.
- Bonvecchio Claudio (comp.), *El mito de la universidad*, 4ª ed., México, UNAM-Siglo XXI, 1995.
- Brezinka W., *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: Análisis, crítica y propuestas*, Barcelona, Herder, 1990.
- _____, *La educación en una sociedad en crisis*, Madrid, Narcea, 1990.
- Broudy H. S., *Filosofía de la educación*, México, Limusa, 1984.
- Bühler Karl, *Teoría de la expresión*, Madrid, Revista de Occidente, s. d.
- Calvo J. M., *Educación y filosofía en el aula*, Barcelona, Paidós, s.d.
- Camilleri C., *Antropología cultural de la educación*, París, UNESCO, 1985.
- Camps Victoria (comp.), *Historia de la ética. La ética contemporánea*, Tomo I-III, Barcelona, Crítica 1989.
- Capella Juan-Ramón, *Entrada en la barbarie*, Barcelona, Trotta, 2002.
- Cassirer Ernst, *Antropología filosófica*, México, FCE, 1945.
- _____, *Las ciencias de la cultura*, México, FCE, 1966.
- Castillejo J. L., *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya, 1981.
- Château Jean (comp.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1959.
- Cifelli Pablo, "Educación, cultura y hermenéutica. Notas para una pedagogía de la narración", en Cullen A. Carlos (comp.), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, Stella, 2004.
- Colli Giorgio, *Filosofía de la expresión*, Madrid, Siruela, 1996.
- Colomer Eusebi, *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, vol. III, 2ª ed, Barcelona, Herder, 2002.
- Constante Alberto, "La mirada de Orfeo" en *Eduardo Nicol, la filosofía como razón simbólica*, Barcelona, Revista *Anthropos*, Extra No. 3, 1998.

- Coombs P. H., *La crisis mundial de la educación*, Madrid, Santillana, 1985.
- Delors Jaques, *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana-UNESCO, 1996.
- Denton D. E., *Existencialism and Phenomenology in Education*, New York, Columbia University, Teachers College Press, s.d.
- Derridá Jaques, *Universidad sin condición*, Madrid, Trotta, 2002.
- Dewey John, *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1953.
- Díaz Cruz Rodrigo, *Archipiélago de rituales*, México, UAM-Anthropos, 1998.
- Dilthey Wilhem, *Teoría de la concepción del mundo*, FCE, México, 1978.
- Duch Ll., *La educación y crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997.
- _____, *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998.
- Eilb-Eibesfeldt, *El hombre preprogramado. Lo hereditario como factor determinante en el comportamiento humano*, Madrid, Alianza, 1981.
- Escoubas Eliane et Tengelyi Laszlo, *Affect et affectivité dans la philosophie moderne et la phenomenologie*, París, ebook L'Harmattan, 2009.
- Fermoso Paciano, "El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía social", Bellaterra, revista *Educar*, 14-15, Universidad Autónoma de Barcelona, 1988/89.
- Fernández A. et Sarramona J., *La educación. Constantes y problemáticas actuales*. Barcelona, CEAC, 1985.
- Fink Eugen, "Los conceptos operativos en la fenomenología de Husserl", en *Husserl. Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont*. Actas del Tercer Coloquio Filosófico de Royaumont (23-30 abril 1957), Buenos Aires, Paidós, 1968.
- _____, *Todo y Nada*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1964.
- Foucault Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.
- Fullat Octavi, *Valores y narrativa: axiología educativa en Occidente*, Barcelona, UB, 2005.
- _____, *Política de la educación: Politeya-Paideia*, Barcelona, CEAC, 1994.
- _____, *Filosofías de la educación: Paideia*, Barcelona, CEAC, 2000.
- Gabás Raúl, "Eduardo Nicol. Las aporías del concepto de 'ser histórico' ", en *Eduardo Nicol, la filosofía como razón simbólica*, Barcelona, Revista Anthropos, Extra No. 3, 1998.
- Gabilondo Ángel, *La vuelta del otro. Diferencia, identidad, alteridad*, Madrid, Trotta, 2001.
- Hyppolite Jean, *Génesis y estructura de la Fenomenología del espíritu de Hegel*, Barcelona, Península, 1974.
- Gadamer Hans-Georg, *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

_____, *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme, 2000.

_____, *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme, 2001.

Galino María de los Ángeles, *Historia de la educación. Edades antigua y Media*. 2ª ed. Madrid, Gredos, 1994.

Garán Gómez-Heras J. Ma., *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del "mundo de la vida" cotidiana*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1986.

García Carrasco Juan, *Teoría de la educación*, vol. I, Madrid, UNED, 1998.

_____, "El concepto de educabilidad y el proceso educacional", *Teoría de la Educación*, Revista Interuniversitaria, vol. 5, 1993.

Geertz Clifford, *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2002.

Gelpi E., "Los Valores y la Educación: una perspectiva desde la UNESCO", en *Seminario de Educación y Valores en España: Valores y Educación en España*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1992.

Gervilla Castillo Enrique, "Estatuto epistemológico de la antropología cultural de la educación" en AA. VV., *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998.

Gil Colomer Fernando, "La normatividad de la filosofía de la educación", en *Filosofía de la educación hoy. Temas*, Madrid, Dykinson, 1998.

Giner de los Ríos F., *Ensayos sobre educación*, Buenos Aires, Losada, 1966.

González Juliana, *La metafísica dialéctica de Eduardo Nicol*, México, FFyL, UNAM, 1981.

Habermas Jürgen, *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortú, 1991.

_____, *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Barcelona, Taurus, 1998.

Hadot Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, FCE, 1998.

Hegel W.F. G., *Escritos pedagógicos*, México, FCE, 1998.

Herbart F., *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Lectura, s.d.

Hernández Pacheco J., *La conciencia romántica*, Madrid, Tecnos, 1995.

Henry Michel, *La barbarie*, Madrid, Caparrós Editores, 1996.

Husserl Edmund, *La renovación del hombre y la cultura. Cinco ensayos*, México, Anthropos-UAM, 2002, México, UAM-Anthropos, 2002.

_____, *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Folio Ediciones, 1984.

_____, *Meditaciones cartesianas*, 2ª ed., México, FCE, 1986.

Ibañez Martín, *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp, 1982.

_____, "El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo", en AA. VV. *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 1989.

Ímaz Eugenio, *Luz en la caverna*, México, FCE, 1951.

Ingrid Geist, "Una lectura expectante del tiempo", México, *Tópicos del seminario* 4, Julio-Diciembre, 2000.

_____, *El proceso ritual como proceso de semiosis: ensayo analítico en torno al tiempo con base en las propuestas teóricas de la antropología, la semiótica y la fenomenología*, México, ENAH, Tesis doctoral inédita, 2001).

Jaeger Werner, *Paideia*, 1ª ed., México, FCE, 1957.

Kant Immanuel, *Sobre la pedagogía*, 3ª ed., Madrid, Akal, 2003.

Kirk G. S. & Raven J. E., *Los filósofos presocráticos*, Madrid, 1981.

Kneller G. F., *Introducción a la antropología educacional*, Buenos Aires, Paidós, 1974.

Kilpatrick H. W., *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1980.

Korsgaard Christine M., *Las fuentes de la normatividad*, México, UNAM, 2000.

Landa Josu, *Tanteos*, México, Afinita, 2009.

_____, *De archivos muertos y parques humanos en el planeta de los nimios*, México, Arlequín, 2002.

Levinás Emmanuel, *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI, 1997.

_____, *Totalidad e infinito*, Salamanca, Sígueme, 1977.

López- Barajas Zayas E., "Antropología de la educabilidad y necesidad de la educación", en AA. VV. *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998.

Lyotard Jean F., *La phénoménologie*, París, Presses Universitaires de France, 1949.

Martínez Martín Miguel, "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas", en AA.VV., *Educación, valores y democracia*, Madrid, OEI, 1998.

Mattéi Jean-Francois, *La barbarie interior. Ensayo sobre el inmundo moderno*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 2005.

_____, *La Crise du sens*, Nantes, Cécile Defaut, 2006.

_____, *De l'indignation*, Paris, La Table Ronde, 2005.

Mèlich Joan Carles, *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos, 1994.

Merleau-Ponty Maurice, *Signos*, Barcelona, Seix Barral, 1964.

Mir C., *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, GRAO, 1998.

Mollo María Lida, "Indigencia y excedencia del ser en la Metafísica de Nicol", en soporte electrónico www.ahf-filosofia.es/publicaciones/docs/LidaMollo.doc

Mondolfo Rodolfo, *El pensamiento antiguo. Historia de la filosofía greco-romana*, vol. I, Buenos Aires, Losada, 2003

Natorp Paul, *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

Nicol Eduardo, *Psicología de las situaciones vitales*, 2ª versión, México, FCE, 1975.

_____, *La idea del hombre*, 1ª versión, México, Herder, 2004.

_____, *Ideas de vario linaje*, México, UNAM, 1990.

_____, *Historicismo y existencialismo*, 3ª ed., México, FCE, 1981

_____, *Crítica de la razón simbólica*, México, FCE, 1982.

_____, *La reforma de la filosofía*, México, FCE, 1980.

_____, *El porvenir de la filosofía*, México, FCE, 1972.

_____, *La primera teoría de la praxis*, México, UNAM, 1978.

_____, *La vocación humana*, México, CNCA, 1996.

_____, *Metafísica de la expresión*, 2ª versión, México, FCE, 1974.

_____, *Metafísica de la expresión*, 1ª versión, México, FCE, 1957.

_____, *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1965.

_____, *La idea del hombre*, 2ª versión, México, FCE, 1977.

_____, *Símbolo y verdad*, México, Afínita, 2008.

_____, *Metafísica dell' spressione*, Nápoles, La Città del sole, 2007.

_____, *Las ideas y los días*, México, Afínita, 2007.

_____, *Formas de hablar sublimes*, México, UNAM, 2007.

_____, *El problema de la filosofía hispánica*, Madrid, Tecnos, 1961

_____, "Lenguaje, conocimiento y realidad", en *Eduardo Nicol, la filosofía como razón simbólica*, Barcelona, Revista Anthropos, Extra No. 3, 1998.

_____, "Del oficio", en *Eduardo Nicol, la filosofía como razón simbólica*, Barcelona, Revista Anthropos, Extra No. 3, 1998.

Nietzsche F., *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza, 1992.

_____, *Tercera consideración intempestiva*, en soporte electrónico www.nietzscheana.com.ar/schopenhauer_como_educador.htm

Olafson Frederick A., *Heidegger and the ground of ethics: a study of Mitsein*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

Ortega y Gasset José, *Sobre la expresión y el fenómeno cósmico*, Madrid, Revista de Occidente, Obras II, , s. d.

_____, *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente, 1960.

Nohl E., *Antropología pedagógica*, México, FCE, 1974.

Pagès S. Anna, “Acción educativa y formación”, en *Filosofía de la educación hoy: Temas*, Madrid, Dykinson, 1998.

San Cristóbal Sebastián A., *Filosofía de la educación*. Madrid, Rialp, 1965.

Peters R. S., “Los objetivos de la educación”, en *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1977.

Platón, *República*, Madrid, CEPC, 1997.

_____, *Filebo*, Gredos, Madrid, 1997.

_____, *Banquete*, Gredos, Madrid, 1997.

_____, *Protágoras*, Gredos, Madrid, 1997.

_____, *Menón*, Gredos, Madrid, 2002.

Rawls John, *Lecciones sobre historia de la filosofía moral*, Barcelona, Paidós, 2001.

Ricoeur Paul, *Del texto a la acción II. Ensayos de hermenéutica*, México, FCE, 2001.

Romagosa José et Maestre Agapito (comps.), *Qué es Ilustración*, 5ª ed., Madrid, 2007.

Sagols Lizbeth et González Juliana (eds.), *El ser y la expresión, homenaje a Eduardo Nicol*, México, UNAM-FFyL, 1990.

Sagols Lizbeth, “Ethos y logos”, en Juliana González y Lizbeth Sagols (eds.), *El ser y la expresión, homenaje a Eduardo Nicol*, México, UNAM-FFyL, 1990.

Sánchez Cuervo Antolín, “El exilio con Eduardo Nicol”, en soporte electrónico: isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewArticle/70

_____, “¿Pensamiento crítico en español?. De la dominación al exilio”, en soporte electrónico <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/245/0>

Sánchez Escámez J., “Historicidad y permanencia de los valores educativos”, en *Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, UNED, 1992.

San Martín Sala José Javier, *El sentido de la filosofía del hombre. El lugar de la antropología filosófica en la filosofía y en la ciencia*, Barcelona, Anthropos (Editorial del hombre, Autores, textos y temas), 1988.

Santos María Luisa, “Realidad, evidencia y misterio: la dimensión dialógica en el sistema de Eduardo Nicol” en Juliana González y Lizbeth Sagols (eds.), *El ser y la expresión, homenaje a Eduardo Nicol*, México, UNAM-FFyL, 1990.

- Sarramona José (ed.), *Comunicación y educación*, Barcelona, CEAC, 1998.
- Santasilia Stefano, "L'ethos della filosofia nel pensiero di Eduardo Nicol", en G. Cacciatore, P. Colonnello et S. Santasilia, *Ermeneutica tra Europa e America latina*, Roma, Armando, 2008.
- Santoni Rugiu Antonio, *Scenari dell' educazionemoderna*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1994.
- Scheler Max, *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, vol II, Madrid, Revista de Occidente, 1941-1942.
- _____, *El lugar del hombre en el Cosmos*, Buenos Aires, Losada, 1982.
- Schröder Gerhart et Breuning Helga, *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, FCE, 2005.
- Simard D., Posmodernité, *Hermenéutique et culture: les défis culturels de la pédagogie*, Québec, Université Laval, 1999.
- Simkins Tim, *Non-formal education and development : some critical issues*, Manchester : University of Manchester, Dept. of Adult and Higher Education, 1977.
- Teófilo Rodríguez N., "Los métodos en general. Algunas aplicaciones a las ciencias de la educación", en *Filosofía de la educación hoy. Temas*, Madrid, Dykinson, 1998.
- Touraine Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 2000.
- Trías Eugenio, *Los límites del mundo*, Barcelona, Ariel, 1985.
- Tuner Victor, *Antropología del ritual* (Ingrid Geist, comp.), México, CNCA-INAH, 2002.
- Vayne Paul, *Séneca y el estoicismo*, México, FCE, 1995.
- Verneaux R., *Filosofía del hombre*, 4ª ed., Barcelona, Herder, s. d.
- Wickert Richard, *Historia de la educación*, Buenos Aires, Losada, 1978.
- Xirau Joaquín, *Amor y mundo y otros escritos*, Barcelona, El Colegio Nacional de México-UAB, 1983.
- Zambrano María, *Filosofía y educación*, Málaga, Ágora, 2007.
- Zamora José Antonio, *Theodor W. Adorno: Pensar contra la barbarie*, Barcelona, Trotta, 2003.
- Zirión Antonio, "El sentido de la fenomenología en Nicol", en Juliana González y Lizbeth Sagols (eds.), *El ser y la expresión, homenaje a Eduardo Nicol*, México, UNAM-FFyL, 1990.
- _____, "La palabra de las cosas. Reflexiones sobre el lema "a las cosas mismas" en A. Zirión (comp.) *La actualidad de Husserl*, México, FFyL-Fundación Gutman-Alianza editora mexicana, 1989.
- Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- _____, *Modernidad líquida*, México, FCE, 2003.