

EL EDUCADOR COMO "passeur de sens"¹

René Barbier

Comunicación al Congreso Internacional
Cuál Universidad para mañana?
Hacia una evolución transdisciplinaria de la Universidad
Locarno, Suiza, 1997²

Introducción

Al final de "Siddharta" Herman Hesse representa la culminación de la aventura ontológica de su héroe en la persona de un anciano barquero sobre el río. Su amigo de juventud, Govinda, siempre en búsquedas espirituales, no le reconoce y continúa para seguir a su Maestro. El desconoce así todo eso que un "pasante" hacia el "otro río", como dicen los sabios orientales, podía aportarle.

Nosotros también, en nuestro mundo atormentado, tenemos necesidad de barquero, de intercesores pasantes de sentido entre los universos de significaciones cada vez más plurales y paradójales.

Hay necesidad, de alguna manera hoy día, de descubrir los "intercesores" entre los especialistas disciplinarios en el orden de las ciencias de la materia, las ciencias de la vida y las ciencias humanas.

Todos sentimos la necesidad de "democratizar", divulgar, compartir los datos científicos, filosóficos y artísticos sin desbaratarles su originalidad propia. Hay entonces que descubrir personas curiosas, abiertas a la multirreferencialidad de teorías y de prácticas.

Es más, estamos confrontados por la necesidad de un pasaje de sentido entre el universo de la racionalidad científica que acrecienta el saber y el saber-hacer y el de la no-racionalidad que no es una irracionalidad, abierta al Conocimiento de sí actualizado por la experiencia espiritual o por la experiencia artística y poética. En otros términos,

¹ Traducción del francés por Norma Núñez y Gérard Dentin. Proyecto Transdisciplinaria UCV. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1999

En traducción libre utilizaremos el concepto "passeur de sens" como "intercesor": como pasante o acompañante, y así expresaremos la intermediación entre el enseñante y el aprendiz, entre el maestro y el discípulo, entre el educador y el educando.

² Este artículo ha sido tomado de *Rencontres Transdisciplinaires*. Bulletin Interactif du Centre International de recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). Fevrier. 1998.

necesitamos intercesores entre Einstein y San Juan de la Cruz. Hace algunos años, un científico, David Bohm, y un sabio, Jiddu Krishnamurti, habían tenido un diálogo fructífero sobre la noción del tiempo, en el sentido de un cuestionamiento educativo (1987). El *Manifiesto* de la transdisciplinariedad, que nos propone Basarab Nicolescu y los participantes en el Coloquio de 1994 (Convento da Arrabida) sobre esta cuestión me parece que va en ese sentido (1996).

La cuestión del sentido en la educación.

Planteémonos primero la cuestión del sentido en la educación.

La acepción de la palabra "sentido" es problemática. Una manera contemporánea de verla en educación es provista por un investigador en ciencias de la educación, Bernard Charlot (1997) siguiendo la "significación" del filósofo Francis Jacques. Un enunciado deviene significativo si tiene sentido por una característica de diferencia en el plano sintáctico, si dice algo del mundo por el reenvío a una referencia en el plano semántico y si puede ser comprendido en un intercambio entre interlocutores en el plano pragmático de la comunicabilidad. Así, para Bernard Charlot: "tiene *significado* eso que tiene sentido, lo que dice algo del mundo y que se intercambia con los otros". Para ese autor, el sentido es siempre un enunciado producido por la analogía de signos en valores diferenciales en un sistema dado. Pero este sentido tiene siempre sentido para alguien, para un sujeto singular, dotado de deseo.

Sin negar estas diferentes acepciones del término, las retomaré a mi manera insistiendo sobre su especificidad más existencial.

Las tres acepciones del sentido que quiero privilegiar son:

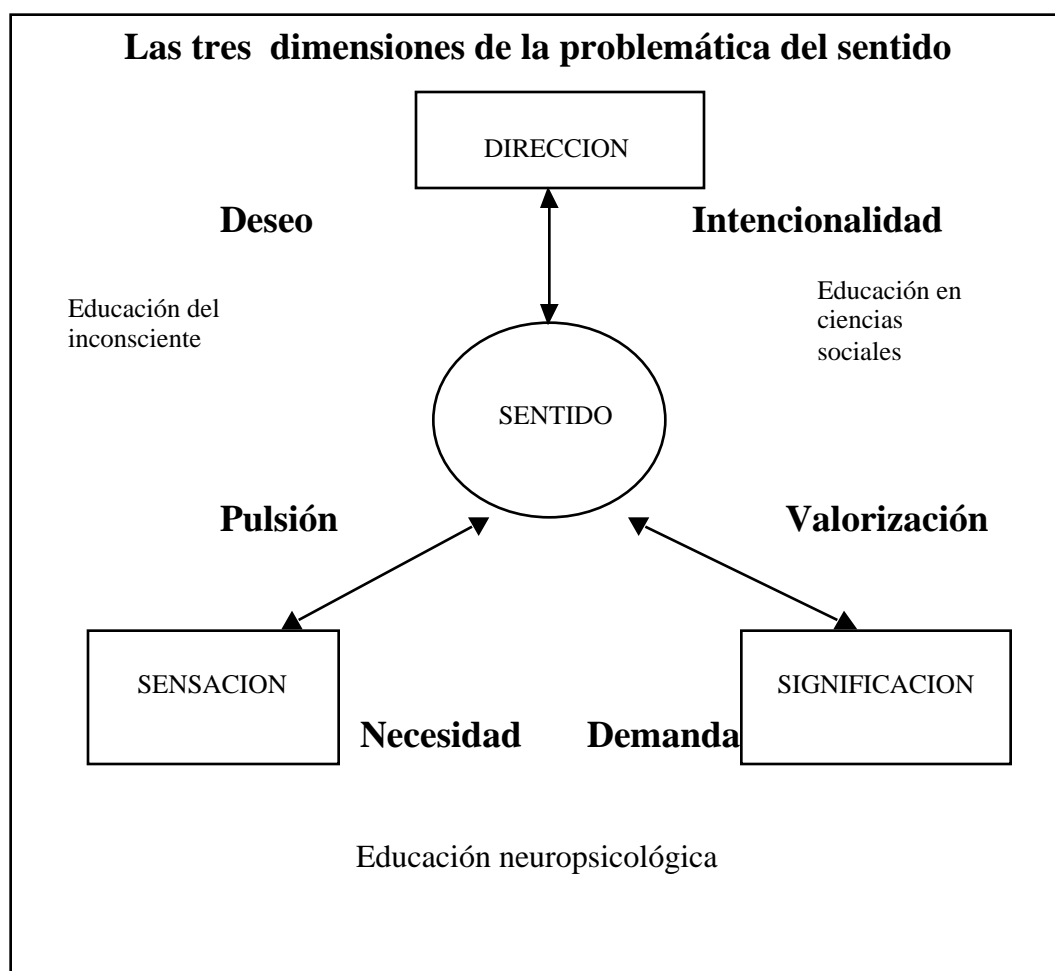
- z El sentido-dirección abierto sobre la finalidad de la vida
- z El sentido-significación abierto sobre un campo de relaciones de signos, símbolos, mitos.
- z El sentido-sensación abierto sobre la inscripción corporal del espíritu y la pluralidad de datos sensoriales.

La educación, etimológicamente, significa en primer lugar, "nutrir", por el latín "*educare*" y en otra acepción más tardía, "conducir fuera de", por "*educere*"

z La acepción "alimento" puede ser imaginada como la *Summa de los Saberes* de la humanidad (saberes plurales, no exclusivamente científicos, sino también filosóficos, artísticos y religiosos) a transmitir de una generación a otra por agentes especializados y homogeneizados en el seno de un sistema de enseñanza dotado ineluctablemente de una violencia simbólica específica. Los sociólogos de la educación Pierre Bourdieu y Jean-

Claude Passeron han esclarecido ese proceso de inculcación bajo el término de "la reproducción" (1970).

z Otra acepción del término "alimento" puede significar el aporte de una verdadera vitamina del ser. El alimento deviene propiamente espiritual. Su transmisión permanece, generalmente, en la competencia de la teología o de la filosofía.



z Por otro lado, la educación aparece como "una conducta fuera de nuestro pequeño mundo", una puesta sobre el camino singular de la persona concebida como *pro-yecto* del individuo hacia el Sí. Se trata de un proceso de individuación, en el sentido Jungniano, que engendra una verdadera aventura ontológica. Más profundamente todavía este llamado hacia un conocimiento último puede ser concebido como una especie de arquetipo universal -*el elogio de lo simple*- cuyo monje sería la figura central, como nos lo propone Raimon Panikkar (1995).

El sentido en educación se encuentra en la encrucijada y en la interferencia de las tres acepciones precedentes, y conduce hacia una "escucha sensible" (Barbier 1997).

De una manera más problemática todavía, la educación deviene cada vez más una aproximación paradójica entre la constelación de los saberes construidos y el sin-fondo del Conocimiento desembocando en una meditación y un reto permanente.

La educación como mediación y reto entre saberes y Conocimiento.

- **El educador es primero un hombre de reto.**

El ser humano no escapa al hecho de tener que situarse en un universo de fenómenos que van de su cuerpo al infinito. La cuestión del sentido es la del establecimiento de un nexo entre el hombre, los otros hombres y el mundo, por intermedio de valores socialmente reconocidos. Se trata de una "re-uniión" para ir en el sentido de la filosofía tibetana de Kalou Rimpotché o de una "conexión" o una "ligadura" si permanecemos en la órbita de la reflexión de las ciencias del hombre y de la sociedad con Marcel Bolle de Bal (1996).

Esta conexión esencial y concientizada abre las vías del conocimiento de sí, a partir de lo cual podemos comenzar una verdadera discusión sobre el sentido de la educación. El educador no es simplemente un ser de saber y de saber-hacer, un erudito, un "fichero" como ironizaba León Bloy a propósito de Marcel Mauss.

El educador es ese ser consciente y lúcido que se apoya sobre el conocimiento de sí, experiencialmente asumido, para acoger el saber de los otros, al beneficio de la duda, y hacerlo fructificar.

En ese campo, como describía René Char "la lucidez es la herida más cerca del sol."

La herida es la del inacabamiento y la de las resistencias psicológicas y sociales de todos los órdenes. Herida ineluctable pero que, por su profundidad misma, nos aproxima a la comprensión del mundo y de nosotros mismos.

El educador es de hecho siempre potencialmente un hombre de reto antes de ser un ser de mediación. El conocimiento que posee de su realidad vendrá a provocar el "desorden establecido" estigmatizado por Emmanuel Munier. Este orden falaz es suscitado por el espíritu secular del saber siempre establecido y aparentemente indiscutible; se trata de una especie de "efecto de nobleza obliga" atribuido al hombre de poder.

Hay que decirlo: todo el saber del sexólogo, del sociólogo o del psicoanalista no aclaran de manera alguna el sentido del amor vivido por un San Juan de la Cruz, ni tampoco el de la "negación del éxito" de un *communard* como Eugenio Varlin, ni el de la compasión del Dalai Lama.

Nuestro asombro es total delante de esta pasión del ser y esta relación desconocida. "La rosa es sin por qué" como lo decían Angélus Silesius y "el místico" Ludwig Wittgenstein.

El científico y el docente, pero igualmente el teólogo dogmático, tienen mucha dificultad a aceptar este postulado abierto sobre el misterio de lo existente.

Mas todos parecen dar crédito al hecho "de un regreso de lo religioso" allí donde yo no veo desgraciadamente sino un simple retorno a la creencia supersticiosa y el miedo de vivir, portador de todos los integristas! Porque, "el regreso de lo religioso" verdadero, debería ser más bien nombrado "emergencia del espíritu de re-unión", es decir, un estado de conciencia holístico y una apertura a la *Philia*, es decir, al *Agape*, fuera mismo, puede ser, de toda pertenencia a las religiones instituidas.

Un movimiento personal aun cuando comunitario que nos permite comprender la vida y participar en su dinámica compleja y en su urdimbre instantánea. Es éste, en mi opinión, el sentido de la tesis reciente del filósofo francés Luc Ferry en *el hombre-Dios o el Sentido de la vida* (1996).

La relación al conocimiento de sí introduce un "agujero negro" en la región del saber impidiéndole así devenir totalitario. Es la "disidencia de uno solo" de lo que nos habla el psicólogo social Sergio Morcovici apoyándose en Soljenitsyne en los tiempos del Goulag (1979). Es *la escuela de adentro* y la distinción entre "saber-conocimiento" y "saber-episteme" que distingue nuestro colega Georges Lerbet de la Universidad François Rabelais de Tours (1992).

Pero inversamente, la relación al saber es determinante delante de los peligros de la ceguera de toda empresa sectaria y mística. El saber desembaraza al fanático de toda sus muletas instituidas. Después, muchas veces, no le queda sino el vacío y el derrumbamiento del personaje religioso, del gurú de ojos azules aéreos y, correlativamente, la desbandada siempre trágica y mortífera de sus discípulos. No nos son lejanas las masacres que recientemente han hecho noticia de primera página en los periódicos.

Es esa la razón por la cual el espíritu sectario no quiere al hombre de saber y le opone sin cesar un "más allá" de palabras indiscutible. El saber es este caso representa una pequeña bomba en la violencia simbólica que el espíritu sectario hace pesar sobre sus

adeptos. Todo es intentado para desactivarla, la misma hoguera en su tiempo, y hoy la llama espectacular de los media, siempre en busca de lo sensacional. "Y sin embargo se mueve" dirán hasta el final los verdaderos educadores y todos aquellos que, con Galileo, saben que la tierra es redonda, que gira alrededor del sol y que no representa el centro del universo.

- **El educador es igualmente un hombre de mediación.**

Sobre este plano, el educador es necesariamente un **mediador** entre saber y conocimiento. Deviene necesariamente en un políglota de los idiomas científicos y filosóficos, como lo propone Jacques Ardoino en su problemática del *enfoque multirreferencial* en educación (1977) y su reflexión sobre las ciencias contemporáneas (Ardoino/Berger, 1997). En esto puede ser que el educador recurre más a la figura del maestro intelectual -el que sabe- que a la figura del maestro espiritual -el que conoce y sabe que no sabe.

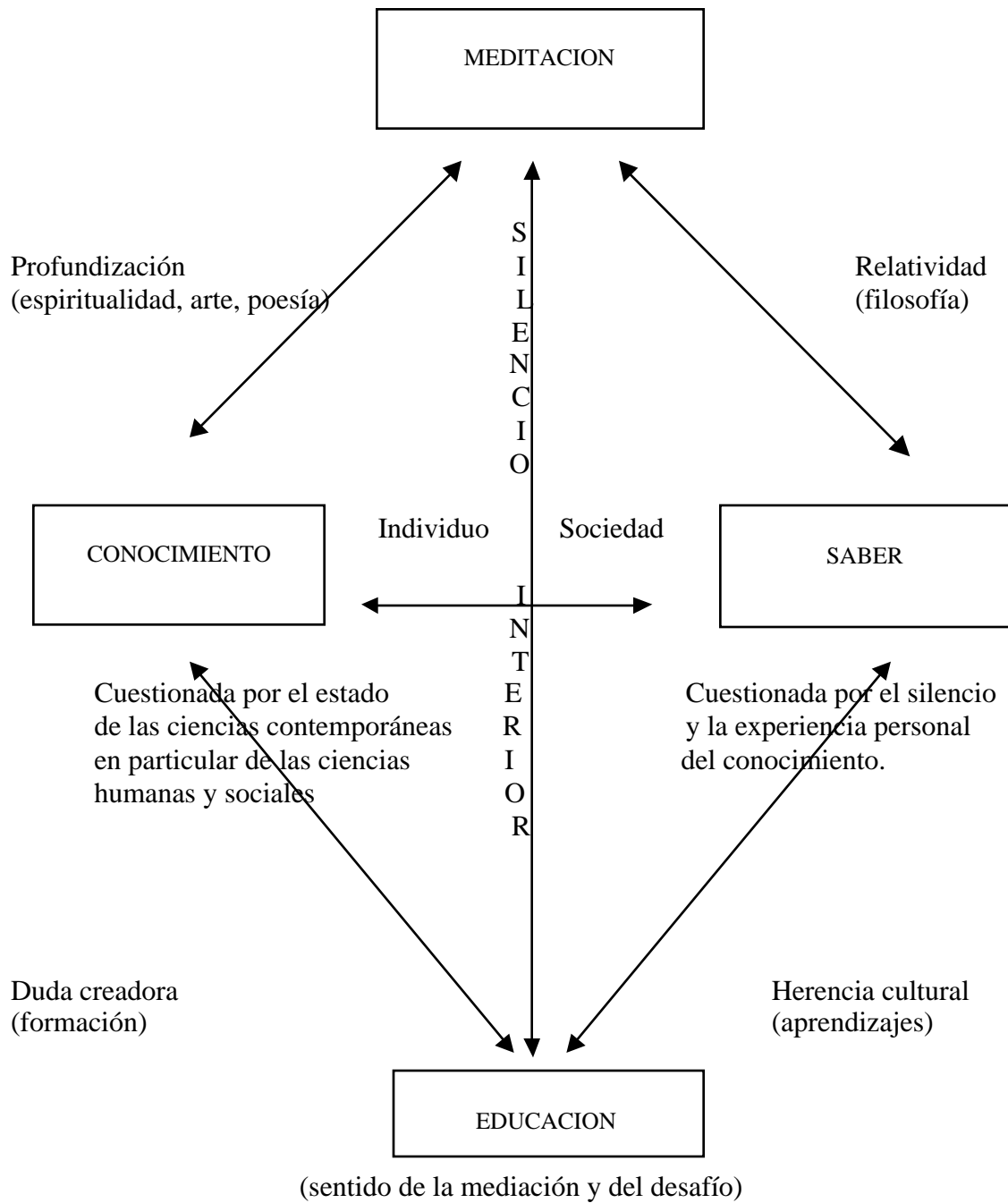
El verdadero maestro espiritual no tiene que ver con el saber. Lo que cuenta para él es la realización personal e irreductible a toda otra experiencia, la conmoción íntima de su discípulo, llevándolo a una *metanoia*. Si el *estado monacal* de Raimon Panikkar es un trazo característico y original del ser humano, el maestro espiritual cuestiona a su discípulo sobre su emergencia posible. De esta manera, en esta doble concepción podemos decir que Cornelius Castoriadis, quien afirma que *la vía de la filosofía se abre necesariamente cuando uno reflexiona sobre la ciencia y sobre la historia* (1997), es un maestro intelectual, y Jiddu Krishnamurti, es un maestro espiritual de la *insumisión del espíritu* según la palabra de Zéno Bianu (1996), aún si él no se proclama a sí mismo como tal.

El educador dialectiza un modo de exploración simbólico por el otro modo y recíprocamente. Su aproximación lleva la dialéctica hasta la paradoja difícil de sostener. La paradoja realiza el desarrollo dialéctico cuando el pensador ya no se apega *a priori* a ninguna lógica en marcha a través de la historia.

Cueste lo que cueste debe sostener "las dos puntas" de su marcha con una conciencia trágica: por una parte la de *hacerse uno* con eso que es siempre inacabado y dinámico, porque la tentación de abandonar es grande, y por otra parte, la de hundirse absolutamente en una u otra región del Conocimiento o de los saberes. En este caso las satisfacciones son inmediatas en términos de reconocimiento social por el grupo de los pares. En fin, la oveja descarriada regresa al redil! Uno sabe donde están sus enemigos, basta sacar nuestras armas. Dios o la Ciencia están con nosotros!

LA EDUCACION COMO INTERFASE

(sentido del pensamiento y del no-pensamiento)



- **El educador es un pasante de finalidades**

Hay que distinguir tres tipos de finalidades: en ciencia, en arte y en la espiritualidad.

A qué corresponde la finalidad en ciencia? La pregunta en ese caso es aquella de la pertinencia entre teoría y hechos conquistados, construidos y constatados, en función de una investigación de la verdad aceptando la controversia sobre su *falsabilidad* por la comunidad de científicos. Aún si la epistemología popperiana puede ser legítimamente vuelta a poner en cuestión en las ciencias sociales, como lo propone el sociólogo Jean-Claude Passeron (1991) reintroduciendo su naturaleza histórica, uno constata la importancia de la duda metódica y de una "filosofía del no" (Bachelard, 1981) en el corazón de "estructuras de las revoluciones científicas" (Khun, 1983).

La finalidad en arte se apoya sobre la realización y la simbolización de una obra, esencialmente personal, en función de una realidad imaginada y hecha sensible. Si la filosofía se caracteriza por la creación de *concepts*, la ciencia se dirige hacia los *prospectos* y el arte se abre hacia los *perceptos* y a los *afectos*, según Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991). Para ellos, el arte conserva y "eso que se conserva, la cosa o la obra de arte, es *un bloque de sensaciones, es decir un compuesto de preceptos y de afectos.*"

La finalidad en la vida espiritual espera alcanzar un sentimiento vivido de la unidad de todo lo que es, percibido a cada instante y en cada lugar en el mundo, un vivido casi intraducible en el lenguaje racional y prosaico.

Por intermedio de un lenguaje metafórico apropiado, el educador deviene "un articulador de finalidades" para todos. Funciona en estrella. No es sino el especialista de lo "casi nada" y del "no sé qué" (V. Janjélévitch) pero el curioso de todo. Su espíritu es analógico, su práctica multirreferencial. El separa lo que se ha confundido y religa lo que está separado. Eminentemente, posee el sentido de la unidiversidad y de la complejidad humana de la cual habla Edgar Morin (1994)

- **El educador es un pasante de significaciones**

z A partir de la ciencia, hace comprender el interés de las metodologías rigurosas y de su diversidad, incluso de su transformación radical, pasando por las ciencias "duras" a las ciencias humanas y sociales que no son "flojas" sino simplemente "vivas". El enfatiza sobre la idea de la verdad y sobre su relatividad intra mundana.

z Del arte, insiste sobre la emergencia del objeto desconocido, aparecido por primera vez, y siempre conmovedor en su "inquietante extrañez" afectiva y sensorial.

z De la espiritualidad, subraya la relación de lo desconocido, lo radicalmente inacabado en el conocimiento de la realidad última y su ímpetu (*élan*) irresistible y permanente hacia una claridad jubilosa, radiante, centelleante.

• **El educador es un pasante de sensaciones**

z Opone sin cesar el cuerpo a la abstracción científica o filosófica. Pide siempre regresar a lo que toca el ser humano, a no olvidar el mundo de las emociones y del deseo. Reafirma que el estatuto del cuerpo varía en función de las culturas del mundo como lo esclarece una publicación reciente del *Correo de la UNESCO* (1997).

z Interpela al artista en sus modos de expresión demasiado relativos al "air du temps". Le exige enlazar su obra a su vida concreta. Elimina en el arte todo el juego sutil de la sensibilidad en acto.

z Interroga lo espiritual sobre el lugar tanto del cuerpo como de lo social en la plenitud del despertar.

En definitiva, el educador es el articulador "de los tres ojos del conocimiento" de lo cual habla Ken Wilber (1987) en su reflexión sobre el nuevo paradigma.

El educador pone en interferencia dubitativa:

z La estructura del conocimiento del mundo físico ("el ojo de carne" de San Buenaventura) fundado sobre la racionalidad científica a partir del mundo de las percepciones naturales.

z La estructura del conocimiento del mundo mental ("el ojo de la razón") fundada sobre el juego de las imágenes, de los conceptos y de su lógica propia.

z La estructura del conocimiento del mundo numinoso ("el ojo de contemplación") que depende de una visión penetrante de eso que es.

El educador destaca la estructura analógica común:

z Un componente instrumental o "inyectivo": de instrucciones simples o complejas, internas o externas, procesos sistematizados y procedimientos o protocolos de experiencias ("si usted quiere saber esto haga esto")

z Un componente iluminativo o apreheensible (por lo mental). Se trata de una visión auto iluminativa, vía al ojo de la razón abierto a la experiencia protocolar y que conduce al tercer componente-

z Un componente colectivo: de consenso en la visión iluminativa con otras personas que emplean el mismo género de aproximación (el mismo "ojo"). Una visión compartida que aporta una prueba a través de testimonios sobre la veracidad de la visión.

Pero el paso de una estructura de conocimiento a otra, sin respetar los tres componentes propios a cada una de las estructuras expone al postulante a un "error categorial", o error de categorías; a una analogía engañosa. En otros términos, el científico que se atribuye el derecho de juzgar una experiencia mística a partir de su ciencia, sin pasar por la estructura de conocimiento del ojo de la contemplación es tan incompetente como el místico que quisiera hacer física sin conocer las matemáticas.

El educador señala las convergencias y las oposiciones de los tres tipos de conocimiento. Relativiza las proposiciones absolutas. Hace compartir sus conclusiones para someterlas a la crítica. Pero, en este fin de siglo, la pregunta firmemente planteada por Krishnamurti queda vigente e intacta: Cómo educar los educadores en el sentido de un "despertar de la inteligencia"? (1980) y de esta competencia transdisciplinaria?³

REFERENCIAS

Arduino, J. (1977) *Education et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris,

Gauthier-Villars (1977) (avec Guy BERGER), Du discours et des faits scientifiques dans les dites sciences de l'éducation, *L'Année de la recherche des Sciences de l'éducation*, Paris, PUF, mai.

Bachelard, G (1981) *La philosophie du non*, Paris, PUF

Barbier, R (1997) *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Bianu, Z (1996) *Krishnamurti ou l'insoumission de l'esprit*. Paris, Seuil.

Bolle De Bal M (1996) *La reliance. Voyage au cœur des sciences humaines* (deux tomes) Paris, L'Harmattan.

³ Tengo el proyecto de instituir en 1997/98 una reflexión colectiva en los grupos de investigación, en dirección hacia esta apertura hacia la Transdisciplinarietà en la Universidad, con algunos colegas ya interesados (Ruth Canter-Kohn, Guy Berger, Jacques Arduino, Alain Coulon, Jean-Louis Le Grand etc.) del Departamento de Ciencias de la Educación de mi Universidad.

Bourdieu, P, Passeron, J-C (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit

Castoriadis, C (1997) *Fait et à Faire, les carrefours du labyrinthe V.*, Paris, Seuil

Charlot, B (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos. Poche éducation.

Deleuze G et Guattari, F (1991) *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris. Les Editions de Minuit.

Ferry L (1996) *L'homme-Dieu ou le Sens de la vie*, Paris, Grasset

Krishnamurti J (1980) *L'éveil de l'intelligence*, Paris, Stock Plus

Krishnamurti J , Bohm D (1987) *Le temps aboli. Dialogues*. Monaco, Editions du Rôcher.

Kuhn TS (1983) *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

Le Courrier de l'UNESCO (1997) Le Corps et l'Esprit, UNESCO, avril

Lerbert, G (1992) *L'Ecole du dedans* Paris, Hachette

Morin, E (1994) *La complexité humaine*. Paris, Flammarion

Moscovici S (1996) *Psychologie des minorités actives* Paris, PUF

Nicolescu, B (1996) *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco. Editions du Rocher.

Panikkar, R (1995) *L'éloge du simple. Le moine comme archétype universel*. Paris. Albin Michel.

Passeron J-C (1991) *Le raisonnement sociologique, l'espace non popérien du raisonnement naturel*. Paris, Nathan.

Wilber K (1987) *Les trois yeux de la connaissance. La quête du nouveau paradigme*. Monaco. Editions du Rôcher.

