

El formador de adultos como hombre por venir

RENÉ BARBIER

Resumen

Las reflexiones recogidas en este artículo derivan de mi itinerario intelectual y espiritual a lo largo de cuarenta años y de mi experiencia de veinte años en la universidad de París-VIII en el ámbito de la formación de personas adultas, en tanto que responsable pedagógico de un “Diploma universitario de formadores de adultos” (DUFA).

El formador de adultos es un *educador* que ha problematizado en él mismo las imágenes del instructor, del enseñante y del formador. La sociedad educativa de su momento histórico le ha inculcado las representaciones esenciales y funcionales de dichas imágenes. Pero el formador ha debido llevar a cabo una especie de *desarraigo cultural* para poder formarse a sí mismo, por medio de un cierto número de encuentros humanos y sociales con “personas destacables” y con frecuencia marginales.

A lo largo de su *autoformación*, el formador ha ido pasando por varios tipos de interrogantes: un cuestionamiento en torno a los saberes, un cuestionamiento sobre el saber-hacer y, finalmente, un cuestionamiento sobre el saber-ser.

De una manera permanente, el formador está animado por tres tipos de dudas:

1. Una *duda científica* relativa a los saberes que pretenden dar cuenta de la realidad humana.
2. Una *duda metodológica* sobre el “buen método” para facilitar el acercamiento de los educandos al saber, al saber-hacer, al saber-situarse y al saber-ser.
3. Una *duda ontológica*, que le lleva a cuestionar su propia identidad y su propio conocimiento de lo que quiere decir “vivir y morir”.

En tanto que educador, intenta articular, en una *dialógica radical*, los múltiples saberes y el conocimiento de sí mismo. Esta dialógica radical pone en relación, de una parte, el sentido de la meditación sobre el no-pensamiento y el no-ser y, de otra parte, el sentido de la cultura tejida por medio de los múltiples saberes sociales, económicos, políticos, filosóficos, religiosos, científicos, artísticos y literarios.

En este proceso, el educador se descubre a sí mismo como un buscador incansable, como un *barquero del sentido* y como un mediador del significado, que recorre un camino, en un “proceso” permanente de creación y de finitud; de estructuración, desestructuración y reestructuración del mundo.

Al cabo de este recorrido de actualización y de potenciación del silencio exterior y de la actividad exterior, el educador se transforma y alcanza un *punto T de existencia* en el cual trasciende el deseo de formar y de formarse, para simplemente estar en el instante y la presencia de sí mismo, del otro y del mundo, y en la vida y la muerte como doble misterio indisoluble.

En este momento de existencia, el educador deviene “abierto” a todo lo que surge, en una poética existencial que le anima de una manera permanente para lo mejor y para lo peor.

Desde el inicio de los años setenta, en que decidí situar mi actividad de profesor universitario en el ámbito de la formación de adultos, no he dejado de interrogarme sobre la dificultad de conferir un sentido a la palabra “educador”. ¿El formador de adultos perfila una de las figuras de un educador del mañana?

EL FORMADOR DE ADULTOS ES UN EDUCADOR

Esta denominación puede parecer demasiado simple, incluso evidente a primera vista. Esto supone desconocer la complejidad que entraña el término “educador”.

El educador no es el instructor

El instructor, por ejemplo el instructor militar, no se preocupa por la educación. Su objetivo es preciso y restringido. Se trata de hacer aprender un tipo de saber o de saber-hacer, por lo general muy funcional, a una categoría de personas consideradas como destinatarios legítimos por medio de un sistema de enseñanza apropiado. De esta forma, el instructor militar hace aprender la técnica de la emboscada o el manejo del fusil de asalto a los jóvenes reclutas. El instructor no se propone reflexionar sobre la legitimidad de tales aprendizajes. Al contrario, cualquier discusión sobre esta cuestión será considerada como peligrosa por la institución militar. Ha sido necesario esperar bastante tiempo para lograr que los objetores de conciencia estén amparados por un estatuto legal.

Aún en sus aspectos más técnicos, el formador de adultos no puede conformarse con ser un mero instructor. Si se propone hacer aprender la tecnología del ordenador, por ejemplo, deberá abandonar su papel de técnico para reconocer que su alumno no es un sujeto uniformado, sino una persona que resiste o, como lo plantea Jacques Ardoino, que es capaz de “negatricidad”, es decir, de desbaratar las estrategias de violencia simbólica que el otro intenta poner en práctica en su contra¹. El formador siempre se preocupa por el imaginario de la relación con el saber. En cambio, el instructor sólo se interesa por la dimensión funcional-real de la transmisión de los conocimientos.

El formador no es un enseñante

De entrada, el enseñante se sitúa en el marco de un sistema que le supera y dentro del cual constituye uno de sus elementos. En tanto que profesor, su tarea consiste en trasladar un discurso, un conjunto de conocimientos, que corresponde a las representaciones de la cultura legítima para un grupo dado, en un momento determinado de la historia política, económica y cultural de una época. Desde hace bastante tiempo sabemos que este “sistema de reproducción” (Bourdieu y Passeron) en la actualidad ya no se corresponde, en su lógica interna, con los destinatarios legítimos –los famosos “herederos”- de este capital cultural. Los estudiantes actuales ya no poseen la alta cultura en virtud de una herencia familiar. Su subcultura es de otro tipo, y depende en gran parte de culturas mestizas y con frecuencia desvalorizadas, de la correlación de fuerzas entre los grupos sociales en una economía de mercado, de la forma en que las personas se organizan en los barrios para producir una cultura específica, dotada de un lenguaje que sólo conocen sus propios autores. El escritor y director Alexandre Jardin, en su película *Le Prof* [“El Profe”] (abril de 2000), plantea interesantes preguntas sobre este tema, sin conseguir, no obstante, que podamos compartirlas del todo. Su defecto consiste en que diserta en exceso, y esto le impide captar desde dentro la vida cotidiana de los liceos de la periferia.

Cada vez en mayor medida, se percibe al enseñante como un agente de un sistema institucional que más que permitir la integración, lo que hace es excluir, sobre todo en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Aún cuando las representaciones de los alumnos puedan ser ambivalentes (fenómeno de atracción-repulsión en la relación con el saber), el enseñante sigue estando marcado por su papel en la institución. Para llegar a ser educador en el auténtico sentido del término, el educador ha de abandonar su rol tradicional y cuestionar la propia institución, sin caer por ello en un ilusorio compañerismo con los alumnos. Desde luego, es evidente que la formación recibida no le predispone positivamente para este cambio de actitud. Preguntad a los titulados que preparan en la actualidad las oposiciones a la enseñanza secundaria, en cualquier especialidad, si han sido preparados para afrontar la “negatividad” de sus futuros estudiantes. En sus primeros destinos docentes, necesitarán mucha inteligencia práctica y sentido de la mediación para afrontar con éxito la resistencia y la oposición del alumnado. Deberán percibir que su formación académica y ultradisciplinar sirve bien poco para hacer frente a alumnos que hablan en un código cultural completamente desconocido, en los hechos, las referencias, los gestos, las actitudes y el propio lenguaje.

De hecho, en la actualidad los enseñantes más preparados desde el punto de vista académico son los menos preparados desde el punto de vista escolar y pedagógico. Ciertamente, los titulados universitarios están preparados para poder hacerse profesores-investigadores universitarios, pero habrán de (re)formarse para poder trabajar en los institutos de enseñanza secundaria. Los más jóvenes de entre esos titulados no perderán la oportunidad y se convertirán en becarios de investigación, o en profesores ayudantes o asociados en la universidad.

En el sentido estricto del término, el formador de adultos no es un enseñante. Al contrario, debe proceder de manera que esta imagen pueda ser despojada de sus ropajes académicos. Enseñar a los adultos implica cuestionar de una manera completa la imagen y las prácticas clásicas del enseñante.

Por otra parte, los formadores de adultos se desempeñan muy bien en la universidad, una vez que han adquirido el capital cultural en la disciplina de referencia. Porque -¿no solemos olvidarlo?- el estudiante universitario es también un adulto.

¿En qué sentido el formador de adultos es un educador?

En primer lugar, lo es por la formación que se ha dado a sí mismo. Ésta última es casi siempre transversal y transdisciplinar. Contrariamente al especialista, el formador de adultos se ha formado, más que ha sido formado. Su formación deriva de múltiples influencias, explicitadas y maduradas. Como dice Gaston Pineau, la formación no es una actividad simplemente escolar y académica, llevada a cabo en las instituciones adecuadas, es decir, en el ámbito de la “heteroformación”. De igual manera, y con frecuencia de forma determinante, es el resultado de una “formación nocturna”, de una “autoformación”, realizada a todo lo largo de la vida profesional, fuera de la escuela, y en la vida asociativa, sindical o política. En el transcurso de su formación, el formador de adultos ha aprendido el sentido de la complejidad así como una relación con el saber que no excluye la pregunta, muy íntima, de la relación con el conocimiento de uno mismo.

Esta itinerancia vital le permite coincidir con los demás en su contexto y en su lenguaje. Antes que a hablar, ha aprendido a escuchar. También a reconocer su ignorancia

antes que a parecer que lo sabe todo. Con el paso de los años, ha llegado a ser un “barquero del sentido”, como a mí me gusta llamarlo.

¿Qué es un barquero del sentido?

EL FORMADOR DE ADULTOS COMO BARQUERO DEL SENTIDO

Como barquero del sentido y mediador del significado, el formador de adultos, a lo largo de sus diferentes vías de formación, está abierto a tres tipos de dudas: una *duda científica*, una *duda metodológica*, una *duda ontológica*.

La duda científica

El formador de adultos es, por experiencia, pluridisciplinar y transdisciplinar. Sus múltiples contactos con la realidad le han hecho descubrir que en el ámbito de las ciencias humanas, una sola mirada jamás podrá agotar la realidad en su flujo permanente y en su incertidumbre radical. La exploración que ha debido llevar a cabo de las diversas ciencias humanas y sociales le ha dejado sumido en la duda. Por lo que concierne a una sola disciplina, ha tomado conciencia con prontitud de las diversas corrientes que la atraviesan así como de las oposiciones y disputas, a veces caprichosas, que la animan. Poco a poco, se ha ido haciendo una idea de la corriente disciplinar que, en una sola ciencia, le parece más apropiada en relación con los hechos con los que se encuentra en su práctica profesional. Ahora bien, ésta última le ha obligado a ampliar su punto de vista y a recurrir a otras disciplinas e incluso a otras visiones del mundo no racionales, más imaginarias y poéticas. A partir de este momento, el formador de adultos rechaza cualquier discurso fundado en la idea de una verdad absoluta, tan querido, por otra parte, por algunos eruditos dogmáticos. Lo real le parece más profundo y más complejo que cualquier explicación científica. A fin de cuentas, la ciencia sólo proporciona una interpretación de lo real, y a esto se le llama realidad objetiva. ¿Pero en qué consiste la realidad objetiva de un quartz o del apego del bebé a su madre? ¿Y la realidad objetiva de la persona que morirá en las próximas horas o de la que sufre ante la pérdida de un ser querido? ¿Qué ciencia puede dar cuenta de un hecho material o psicológico de este tipo?

La duda metodológica

¿Cómo abordar el hecho humano sin traicionarlo? ¿Cómo escuchar y comprender algo que pertenece al ámbito del instante, de lo efímero y de lo no permanente?

Con prontitud, el formador de adultos se apercebe de la vanidad de todos los métodos de investigación en ciencias humanas. No es que renuncie a ellos; simplemente los sitúa en su justo lugar, esto es, el de asegurar unos puntos de referencia seguros y estables ante el miedo a lo desconocido. El formador sabe que la formación de adultos implica una apertura ininterrumpida al no-saber y al no-saber-hacer. El gusto por la improvisación. La ausencia de miedo ante la comprensión del otro.

La duda ontológica

Este proceso que le introduce en la complejidad de la vida educativa supone también un cuestionamiento radical del propio formador. Se trata de un proceso de desarraigo de todas sus certidumbres familiares, sociales, filosóficas, epistemológicas. Antes o después, el formador de adultos se ve confrontado a la realidad de su propio ser. ¿Quién es, hacia dónde va y, en última instancia, qué quiere? ¿De qué tiene miedo? ¿De qué intenta huir? ¿Qué sistema de poder pone en práctica para protegerse? ¿Qué le impulsa para tener la pretensión de formar a los demás? ¿Qué legitimidad tiene esta pretensión? ¿Qué discurso defiende y qué función social cumple? ¿A qué intereses sirve?

Los formadores de adultos que dejan su trabajo en este momento porque responden negativamente a todas estas preguntas son sin duda los mejores y los más valientes. ¿Tal vez por ello serán los más competentes en la educación de sus propios hijos?

Porque llegan a ser educadores en el verdadero sentido del término.

El educador pretende cuestionar al otro (y a sí mismo) sobre el modo en que se educa, de manera concreta, en el día a día.

Educarse consiste en el hecho de que una persona se hace cargo, de una manera directa y activa, de ella misma y de su realidad. Educarse quiere decir dar un sentido a su vida a través del encuentro y del diálogo con los diferentes saberes y con el saber-hacer relevantes del capital cultural de la humanidad. Educarse quiere decir también abrirse al cuestionamiento de uno mismo y acceder al conocimiento de su ser esencial a través de los sufrimientos y de las alegrías de la vida cotidiana y en el encuentro con lo otro y con los otros. Más aún, educarse implica una dialógica permanente entre estas dos zonas de la educación que se sitúan en una especie de lógica de la bipolaridad antagonista y complementaria, tan apreciada por Stéphane Lupasco: una interpelación del saber-hacer y de los saberes por medio del conocimiento de uno mismo y una interpelación de uno mismo por medio del saber-hacer y de los saberes. Desde esta perspectiva, el educador es un ser en movimiento, siempre en estado de inacabamiento. Todo educador está necesariamente en un estado de neotenia ontológica. Su impulso fundamental consiste en llegar a ser el autor de su vida material, intelectual y espiritual. Este sentido de la “autorización”, del que habla Jacques Ardoino, desemboca a mi juicio en su dimensión más importante: la autorización noética, o llegar a ser el propio autor de su vida espiritual, concebida no como la exigencia de un dogma o de un ritual religioso, sino como una experiencia incesante de realidad, cuyo fin nunca podemos atisbar. Este proceso lo podemos ver realizado en buen número de nuestros contemporáneos considerados como hombres destacables, como Carl Gustav Jung, Sri Aurobindo Ghose o Jiddu Krishnamurti, sin hablar de muchas otras personas, desde el momento en que aceptamos preguntarles en relación con esta cuestión (Joëlle Macrezⁱⁱ).

EL FORMADOR DE ADULTOS Y EL “PUNTO T DE EXISTENCIA”

Todo ser humano se fabrica una representación de lo que es. La vida en esta Tierra sigue siendo para el hombre algo muy misterioso; éste explora sin cesar sus profundidades abisales. Para ello, emplea como instrumentos la ciencia y la tecnología, la literatura, el arte, la mística y la reflexión filosófica. Esta confrontación con la vida le proporciona las bases de su identidad radical y ontológica. Sin esta identidad, el ser humano no sería capaz

de conocer el sentido de su vida aquí abajo. Este proceso de encuentro con el mundo, más allá de la fusión con la imago materna del *infans*, es de igual forma un proceso de emergencia de su propio ser. Así pues, el ser humano se da cuenta de que todo es relación y de que, como dicen los psicoanalistas, “todo es lenguaje” (Françoise Dolto). Cada percepción, cada concepto o símbolo, así como cada interpretación, dependen de una posición en un campo de posiciones. La única forma de conocer consiste, pues, en entrar en relación con toda lucidez y en resituar esta relación en un campo de relaciones más amplio. Llevado al límite, el campo de relaciones está constituido por el universo en su conjunto. Ningún elemento existe en sí mismo en el universo. Todo elemento es engendrado relacionamente en una interacción permanente con los otros elementos. Lo que confiere sentido no es, por tanto, el elemento extraído convencionalmente de un conjunto de elementos, sino el sistema de relaciones que mantiene este elemento con la totalidad de su ambiente, del más próximo al más lejano. Esta perspectiva epistemológica funda la ecología y permite comprender la pertinencia en ciencias humanas de ciertas teorías muy en boga en la actualidad, como por ejemplo el interaccionismo simbólico o la etnometodología. En una obra reciente, Gregory Bateson, abriéndose a una filosofía oriental de la vida, habla de la *unidad sagrada* en relación con su *ecología del espíritu*. Bateson ofrece un ejemplo preciso del carácter esencial de la relación entre los objetos al hablar de un cántaro situado encima de una mesa. Se trata de un entrelazamiento de las diferencias que expresa la mera existencia de la relación, y no únicamente de los elementos que parecen separadosⁱⁱⁱ.

Pero esta epistemología es trágica, porque, para retomar el aforismo de René Char, “la lucidez es la herida más cercana al sol”, la lucidez aquí preconizada desemboca en el no saber del mundo y de sí mismo. Somos, y seguiremos siéndolo durante mucho tiempo, un misterio en el mundo y para nosotros mismos.

La “herida” que habrá de ser “curada” imaginariamente es la realidad visible de la muerte y la vanidad de nuestras realizaciones y de nuestros poderes sobre el mundo. En verdad, representa una herida que nadie es capaz de encerrar en nuestra esfera de pensamiento. Al ser humano sólo le es dado, estoicamente, a la manera de los estoicos de la Atenas del siglo III antes de Cristo, verse frente al “Abismo, el Caos, el Sin fondo” (C. Catoriadis) y mantenerse en pie. Esta herida funda en gran parte el desconcierto moral e intelectual de nuestro mundo occidental que, precisamente, ha basado la casi totalidad de su existencia en la negación de esta herida.

Pero se trata de una herida “cercana al sol” porque el sufrimiento que engendra es de tal intensidad, en el caso de ser reconocida, que nos obliga a ir más allá del no-sentido. En la actualidad, hemos llegado a este punto de no retorno en nuestra civilización planetaria. Esto es exactamente lo que propone el maestro zen a su discípulo en un *koan* o *mondo*. ¿Cuál es la esencia de la budeidad?, pregunta el discípulo, y el maestro responde: “El ciprés está en medio del jardín”.

Una representación de la vida

Sobre esta cuestión absolutamente personal, cada educador, cada investigador en ciencias humanas, debería sin duda aceptar manifestar cuál es su actitud filosófica, pues sólo a partir de ésta el investigador organiza su mundo y entra en relación con él. No resulta baladí recordar, por ejemplo, que Gregory Bateson acaba su existencia en una comunidad

zen; que Rupert Sheldrake ha decidido vivir en La India; que David Bhom ha escrito un libro en colaboración con Krishnamurti sobre los “límites del pensamiento” y que Fritjof Kapra ha escrito *El Tao de la física*.

Desde mi punto de vista, la Vida es la energía organizada que es al mismo tiempo conciencia. Pero no *conciencia de* algo, sino Conciencia de ser, es decir, Conciencia no intencional. Yo no “tomo conciencia de” por un efecto de mi voluntad, sino que yo soy la conciencia misma en tanto que emergo en la vida real. Vivir y ser consciente son hechos de la misma naturaleza, de una manera intrínseca y recíproca. En el meollo de esta presencia en el mundo encontramos una actitud meditativa, un silencio interior, para los cuales la meditación filosófica más occidental, de base reflexiva, no es inútil^{iv}. El máximo de intensidad vital significa un máximo de intensidad de conciencia. La tarea de cualquier propuesta relacionada con la sabiduría [sagesse] consiste en realizarla en una existencia terrestre. Como afirma Krishnamurti, necesitamos comprensión y atención hacia lo que es, y no creencias en ideas y en maestros.

Esta Energía-Conciencia^v es al mismo tiempo amor desinteresado y libertad, con consecuencias de creación y de destrucción de las formas fenoménicas en un movimiento permanente.

La Vida (o el Ser) es esencialmente dinámica y múltiple, lo que no quiere decir que no sea Una, como el océano animado sin cesar por corrientes y mareas con un número infinito de olas. Pero la Vida no es una “multiplicidad genérica”, como piensa Alain Badiou en su *Court Traité d'ontologie transitoire*^{vi}, sino más bien la *unitas multiplex* de Edgar Morin. Este dinamismo se expresa mediante un doble proceso. Por una parte, actualiza fuerzas potencializadas. Por otra parte, potencializa fuerza actualizadas. Pero en este doble proceso relacionado, nada se pierde, nada se crea. En tanto que *energía-materia-conciencia* (E-M-C) dinamizada por la velocidad de la luz elevada al cuadrado, como indica la fórmula de Einstein ($E=MC^2$), la Vida, o lo Real, es desde siempre un movimiento permanente de actualización y de potencialización. Jamás ha habido un Dios creador diferente del imaginario presente en esta representación del mundo. El big-bang, cuya supuesta fecha (quince mil millones de años) plantea problemas en la actualidad a los astrofísicos en relación con la fecha de formación de ciertas estrellas primitivas, es sólo un epifenómeno de actualización en relación a lo Real, incluso si parece haber engendrado lo que nosotros podemos percibir con nuestros instrumentos sofisticados, y sin embargo insuficientes. No existe ni paraíso ni infierno. No hay otros mundos intermedios (ángeles, demonios, entidades diversas) diferentes de los que creamos por medio de nuestra imaginación. Pero es cierto que si los creamos y creemos en ellos, si los reproducimos por medio de nuestros sistemas de educación, existen y tienen consecuencias en nuestro mundo natural, social y simbólico. Por ello, hace falta, como propone Edgar Morin, comprender nuestros mitos y símbolos, y vivir con ellos. La mayor parte de las sectas fundan su autoridad sobre esta creencia alimentada por un repertorio de ritos, de grandes maestros convenientemente jerarquizados y por una pompa espectacular y legitimadora. En este ámbito, la sociología es el bisturí de lo sagrado instituido.

Existir consiste en actualizar el flujo nouménico de la Vida. Nacer es el comienzo de una existencia fenoménica, de una nueva forma, es decir, de un proceso de actualización de la energía. Morir es el fin de ello, es decir, su potencialización. Esta energía-materia-conciencia, extraordinariamente misteriosa y organizada, y a la que llamamos ser humano, existe desde el nacimiento hasta la muerte por medio de una serie de actualizaciones y potencializaciones energéticas del flujo de la Vida.

La muerte singular, la “muerte íntima” –como escribe Marie de Hennezel^{vii}- de un ser humano, constituye en un primer momento (la agonía) una formidable condensación de la energía existencial que se potencializa a medida que el existente va hacia su muerte. Es la fase de desapego de las “cosas de la vida” que encontramos en los moribundos conscientes de su fin próximo. En el momento de la muerte –este punto virtual entre la potencialización y la actualización de lo Real-, todo sucede como si la existencia se hubiese densificado de una manera completa en un solo punto que potencializa todas las actualizaciones. Así, llega el momento de un estallido posible, de un “big-bang” psíquico, que actualizará igualmente, y de repente, toda esta energía potencializada. El budismo tibetano reconoce la importancia de este fenómeno, en las etapas de su *Libro de los Muertos*, lo que implica el acompañamiento del moribundo por parte de una persona iluminada. ¿Acaso no es esto lo que viven los que han regresado de las *Near Death Experiences* (N.D.E.), esas “experiencias en el umbral de la muerte”, cuando hablan de una Luz intensa y generosa?

Planteamos el postulado de que la realización del sabio –la Iluminación- es la toma de conciencia de la Conciencia-energía, que se actualiza totalmente en el momento de este punto virtual experimentado en su dimensión simbólica y psíquica, en la existencia misma. Evidentemente se trata de una experiencia de muerte psíquica del ego. Si la Iluminación es integral, no hay residuo. En este caso, ya no habrá “sueño de vida”. Es la liberación, el *Nirvilkalpasamadhi* de la tradición bramánica, la acogida del Nirvana, la realización del “pensamiento del no-pensamiento” (*hishiryo* en la tradición japonesa) del liberado-viviente que, en la tradición budista, ya no se reencarnará más. Filosóficamente, él permanece para siempre en el universo nouménico, pero ¿cómo calificar este “él” del cual hablo? “De lo que no podemos hablar, es mejor callar”, como escribe Ludwig Wittgenstein en su *Tractatus lógico-philosophicus...*

Algunos liberados-vivientes aceptan, por compasión, retrasar su inmersión total en lo Real para ayudar a los seres que sufren por su ignorancia. Se les llama los *bodhisattvas* en la tradición oriental.

El amor humano fundado sobre el deseo es una manifestación de este doble proceso de potencialización y de actualización de la Vida. El deseo es el motor de la atracción y de la repulsión, del placer y del sufrimiento, cuyos elementos se superponen sin llegar a recubrir de una manera completa la actualización y la potencialización existenciales.

Lo que atrae a un ser humano hacia otro ser humano es lo que parece faltarle, pero que, de hecho, es potencializado en él. La noción de “carencia” en la psicología de las profundidades está ligada a la ignorancia de la realidad ontológica. Para el sabio, paradójicamente, todo está vacío, pero a él no le falta nada.

En un cierto momento de su itinerario de profundización, el formador de adultos alcanza lo que llamo su “punto T de existencia”.

Se trata de un punto de equilibrio en el desequilibrio de cualquier vida en acto: equilibrio entre el cuerpo y la mente; equilibrio entre la razón y el imaginario; equilibrio entre el pensamiento y lo sensible; equilibrio entre lo material y lo espiritual; equilibrio entre el futuro y el pasado en un presente recompuesto; equilibrio entre la temporalidad y lo instantáneo; equilibrio entre el grupo y la persona; equilibrio entre la vida de fuera y la de dentro; equilibrio entre su principio masculino (*animus*, yang) y su principio femenino (*anima*, yin); equilibrio entre su *homo demens* y su *homo rationalis*; equilibrio entre la asunción de la ignorancia y la de la verdad relativa.

Evidentemente, este estado T de equilibrio no es más que un punto virtual. En la vida real, la existencia intenta realizar sin cesar este punto T en las propias entrañas de un desequilibrio permanente de toda vida en acto. La confrontación con los deseos de uno mismo y de los otros, el afrontamiento de las duras pruebas de la realidad cotidiana, los azares y los riesgos derivados de los acontecimientos repentinos, ponen en duda y relativizan cualquier certidumbre en este terreno. Sin embargo, el formador de adultos que se aproxima a su punto T de existencia parece estar animado por un principio que denomino el “principio de sensibilidad”.

El “principio de sensibilidad”

Podemos imaginar varias formas de plantear principios éticamente válidos en educación. Hans Jonas habla del “principio de responsabilidad” para todos los ciudadanos del mundo. Ernst Bloch formula el “principio esperanza” para poder trascender el fatalismo social. Freud propone el “principio de Nirvana”, el “principio de placer” en su economía de la energética sexual. Personalmente enuncio el “principio de sensibilidad” para todo lo que concierne a las situaciones educativas^{viii}.

Comprende diez puntos clave:

1) La atencionalidad más que la intencionalidad: enraizarse en la atención y la presencia instantánea; desarrollar en todas las situaciones una visión de religación holística, totalizante, compleja y procesual. Criticar todo proyecto que contradice la unidad de lo viviente.

2) La simbólica de la vida: saber existir según la lógica del intercambio simbólico en el instante de la relación con el mundo y con los otros: dar, recibir, restituir. Saber “habitar poéticamente el mundo” (véase Hölderlin y Heidegger).

3) Vibrar: aceptar ser afectado por lo que es, sin *a priori* (belleza, fealdad, crueldad, bondad...). La sonrisa de la Joconda es magnífica, pero la forma erizada del virus del sida es igualmente de una belleza aterradora.

4) Ser el propio cuerpo: saber observar lo sensorial y el imaginario (enmascarador y creador) tanto en uno mismo como en los demás.

5) Liberarse del miedo hacia lo desconocido y saber actuar con humor. Comprender el sentido de la improvisación mitopoética como superación de la angustia de muerte y creación de un ser abierto a la vida.

6) No temer vivir las emociones (risas, llantos) cuando se presentan, pero sin apegarse a ellas y sin reforzar el lado espectacular de la vida emocional.

7) Reflexionar sobre la diversidad de la vida en términos de bipolaridad antagónica y de enfoque paradójico (como lo proponen tanto la escuela de Palo Alto como Stéphane Lupasco o las sabidurías chinas tradicionales).

8) Aceptar incondicionalmente al otro en una “onda de compasión” permanente, que ha de ser objeto de descubrimiento en la acción, el comportamiento y la actitud justas.

9) Partir del principio de congruencia respecto de uno mismo, abriéndose a la mediación/desafío respecto de los demás.

10) Dejar que llegue a nosotros El Gran Azul: saber vivir y meditar en el silencio de los grandes fondos sin imagen ni concepto, anterior a toda acción o a toda palabra.

Hemos de distinguir la sensibilidad de la emoción, de la pasión y del sentimiento. Podemos definir de manera breve a la sensibilidad como aquello que “confiere sentido a través de todos los sentidos”:

- el sentido como universo de significaciones encarnado existencialmente y no susceptible de una explicación, sino sólo de una comprensión multirreferencial y transdisciplinar a partir de una implicación personal;

- el retorno al cuerpo y a los cinco sentidos, reencontrar cotidianamente “la piel y el tacto” (Ashley Montagu);

- la capacidad de ser “afectado”, de ser influido afectivamente, de entrar en “ecoización” emocional (Jacques Cosnier);

- la capacidad de comprender al otro y al mundo por co-nacimiento, por “co-naturalidad” (J. Maritain) porque estamos hechos de la misma sustancia más allá de nuestras diferencias, unidad del género humano. Hacia una visión holística y religada de la vida;

- la capacidad de entrar en un sentimiento singular que engloba pero trasciende la emoción y los afectos. Un sentimiento concebido como esquema integrador de todo trastorno afectivo, por cambio de sistema de referencia, por descentración y facultad de resituar nuestra posición en la relación perturbadora (escuela de Palo Alto);

- poder abandonar lo “ya conocido”, saber ceder, “liberarse de lo conocido” (Krishnamurti);

- apreciar lo nuevo, lo que surge a cada instante, estar en la espontaneidad natural (noción de “improvisación” de Jean-François de Raymond y de “espíritu nuevo” de Shunryu Suzuki);

- despertar a la conciencia, que no es “conciencia de” (como piensa Castoriadis, siguiendo la influencia husserliana), sino un estado particular de la psique en el que no hay separación respecto del mundo, siendo capaz, no obstante, de distinguir los elementos de un conjunto confuso y de unir los elementos que parecen estar dispersos. Abrirse al “sentimiento oceánico” de Romain Rolland. Evaluar justamente la oposición de Freud y la “desviación” de su discípula Lou Andreas-Salomé^{ix}.

A partir de esta concepción de la sensibilidad, podemos considerar tres metáforas: la metáfora de las *tenazas*, la metáfora de la *piedra* y la metáfora del *agua*.

Todo sucede como si el “principio de sensibilidad”, contemplado bajo el ángulo de las ciencias humanas, fuese apresado por unas tenazas, cuyos dos ramales serían la psicología y la sociología, comprendidas en su propia evolución histórica.

La psicología parte de una ruptura con la filosofía y con el “mentalismo” de finales del siglo XIX. Inspirándose en las ciencias de la naturaleza e imitándolas, genera la psicología experimental. Pero a partir de comienzos del siglo XX asistimos a la emergencia del psicoanálisis (al principio se reclama “científico” con Freud). Durante todo el siglo XX, la lucha entre psicología clínica y behaviorismo (ciencias del comportamiento) está en su apogeo. A finales del siglo XX, asistimos al pujante retorno de las neurociencias en psicología y al cuestionamiento del psicoanálisis (Jacques van Rillaer).

La sociología parte de una posición “científica” con Auguste Comte y Émile Durkheim que dejó de lado a Gustave Le Bon, François Le Play y Gabriel de Tarde. Se impuso en Francia con Pierre Bourdieu, que recupera a Max Weber y a la escuela sociológica comprensiva alemana. Después, de nuevo, la contestación vuelve a comenzar por la “historia de vida” (Daniel Bertaux) y la etnografía constitutiva de la escuela anglosajona (H. Mehan) y la etnometodología (Harold Garfinkel, Alain Coulon). En los

Estados Unidos, el inicio de la sociología estuvo marcado por la escuela de Chicago, aunque posteriormente conoció un eclipse con dos corrientes importantes: “la Gran Teoría” de Talcott Parsons y el “empirismo abstracto” de los cuestionarios de opinión (sondeos) y la “cuantofrenia” (Pitirim Sorokin). En la actualidad, cada vez se impone con más fuerza el “regreso del sujeto” (A. Touraine) y la “misericordia del mundo” o “corta-fuegos” (Bourdieu); en suma, la voz de los actores sociales, una apertura hacia el interaccionismo simbólico, pero también hacia la búsqueda de lo social en las vidas personales (Mauricio Catani).

Esta doble evolución cruzada y complementaria manifiesta la ambivalencia de las ciencias humanas en su relación con el misterio del ser-en-el-mundo, en particular de la sensibilidad humana. Fundamentalmente se trata de un desconocimiento de otra inteligibilidad relativa al lugar del hombre en el mundo, tal y como se concibe en Oriente y, en un sentido más general, en las culturas “diferentes”.

Existe una hegemonía paradigmática de la visión del mundo occidental. Entiendo por paradigma un conjunto coherente de proposiciones teóricas y metodológicas derivadas de una visión del mundo, de una “episteme”, con una base filosófica, situada histórica y culturalmente.

Esta consideración nos obliga a plantear dos metáforas y su necesaria dialiectización.

La metáfora de la piedra o la occidentalización del mundo

La analogía con la piedra es interesante. La piedra es una sustancia aislable, que puede ser agrupada y contada: el “montón de piedras”. Es una sustancia dura, capaz de golpear y de destruir. Al mismo tiempo constituye el primer arma del hombre y su primer útil. Es el primer instrumento de su voluntad de transformar y dominar el mundo.

La piedra es dura y estable. Facilita la protección, proporcionándole al hombre una relativa seguridad cuando es bastante grande. También le proporciona un refugio (gruta). Le garantiza la aspiración a la eternidad de sus producciones (sobre esta piedra edificaré mi iglesia, dice la doctrina cristiana a partir de Pedro, el discípulo de Cristo).

Pero la piedra también es una sustancia que no tiene capacidad de resistencia a los cambios climáticos. Bajo condiciones extremas de frío o calor, la piedra se rompe. Tampoco soporta los extremos, los desafíos, los cambios bruscos. Con el tiempo, se convierte en arena y su universo se transforma en un desierto.

El paradigma subyacente a la metáfora de la piedra y, al mismo tiempo, a la occidentalización del mundo es el de la fragmentación, de la disgregación separadora de todo lo que existe. De este modo, el análisis es su medio de investigación privilegiado.

La metáfora del agua o la orientalización del mundo

Por analogía, el agua nos remite a un variado conjunto de imágenes. El agua es la sustancia radicalmente ligada y unificada: ni una sola de las olas del océano puede “separarse” del conjunto del océano. Una sustancia dulce, que podemos almacenar, guardándola en un recipiente o que incluso podemos desviar de su curso natural. Aparenta ser algo dócil y débil. Una sustancia de bienestar, indispensable para cualquier forma de vida, necesaria para nuestro cuerpo e incluso, en una proporción considerable, para la

constitución de nuestra vida. Una sustancia receptiva que acoge otros elementos, otros líquidos o sólidos a través de toda suerte de mestizajes, para lo mejor y para lo peor –pensemos, por ejemplo, en la contaminación del agua causada por los residuos. Una sustancia capaz de desviarse ante todo tipo de obstáculos. Una sustancia que puede evaporarse para volver a caer en forma de lluvia en otra región. En suma, se trata de una sustancia poco dócil, que a veces reacciona de forma salvaje ante los intentos humanos por canalizarla o controlarla –pensemos en los maremotos, en los diluvios de todas clases, así como en los manantiales de agua tan finos como un láser y que pueden atravesar un bloque de hormigón.

En Oriente, la metáfora del agua se utiliza con frecuencia en los textos canónicos del taoísmo o del budismo. Recordemos el célebre episodio en que Confucio se encuentra con una persona mayor que, desde la otra orilla de un río desbordado, decide atravesarlo. Al cruzar, desaparece entre los remolinos de la corriente. Confucio y sus discípulos piensan que ha muerto, pero el anciano reaparece de pronto en la otra orilla. Confucio le pregunta qué ha hecho para poder escapar a la fuerza de las aguas. El viejo (¿Lao-Tsé?) responde que simplemente ha seguido la corriente del río, sumergiéndose con los remolinos y resurgiendo con la pendiente natural del río.

El paradigma subyacente a la metáfora del agua es el de la capilaridad. Implica una visión del mundo constituida por redes interactivas en las cuales cada uno de los elementos sólo puede ser comprendido mediante su inserción en una totalidad dinámica, un campo de relaciones y una toma de conciencia diferente de la “conciencia de”.

Esta visión del mundo ha sido desarrollada desde hace millares de años por los pueblos de Oriente, por los pueblos de África, por los pueblos amerindios, a través de los mitos y los símbolos que animan las múltiples dimensiones de la vida cotidiana. Los Indios de América del Norte son sutiles representantes de ello, como muestra de manera espléndida Teri McLuhan en su libro *Pieds nus sur la terre sacrée*^x.

Creo que tanto en Occidente como en Oriente la nueva epistemología ha de asumir una dialéctica de las dos metáforas precedentes en las ciencias humanas. En caso contrario, nos espera la catástrofe. Hace poco, en la región altaica de Rusia, unos ingenieros han decidido edificar una presa, lo que ha supuesto la desviación del curso del río y la construcción de un lago artificial, sin tener en cuenta a las poblaciones autóctonas que viven de la caza y de la pesca. De esta forma, destruyen su cultura y reducen a las personas a la condición de vagabundos miserables. También sabemos, por ejemplo, lo que dice Edgar Morin en su libro *Terre-Patrie*^{xi} de la historia parecida de los indios Kris en el Canadá.

A la eficacia occidental a toda costa, debemos oponer el sentido simbólico y la solidaridad comunitaria a escala planetaria. Etnopsiquiatras como Tobie Nathan son conscientes de ello y emplean los mitos, los símbolos y las técnicas corporales de las culturas tradicionales en sus acciones psicoterapéuticas, con el fin de aliviar los sufrimientos de las personas que han sido despojadas de su propia cultura.

Podemos intentar imaginar a lo que nos puede conducir esta dialéctica de la piedra y del agua en la educación:

- Proporcionar una estabilidad y un marco simbólico pertinente a la acción educativa.
- Aceptar trazar vías y cambiar, en parte, el mundo, en una acción comunitaria elaborada colectivamente.

- Ser sensibles a las culturas, a las reacciones individuales y colectivas que, tal vez, esconden una riqueza insospechada y válida para todos.
- Aceptar dar rodeos, rechazar la línea recta.
- Tomar en consideración una temporalidad y un sentido del espacio “diferentes”.
- Reconocer y aceptar vivir no sólo con la racionalidad que nos funda, sino también con nuestro imaginario y nuestros mitos.
- Tener capacidad para ser flexibles, evitar las visiones rígidas y cerradas. Saber “ceder”.
- Tener en cuenta, en nuestra visión del sentido de la vida, el cielo y la tierra, el hemisferio izquierdo y el derecho.

Heraldos del saber erudito y disciplinar, y de la cultura letrada, nuevos señores feudales arman sus mosquetones, apuntando desde hace quince años en dirección a los pedagogos y a los estudiantes de las zonas periféricas más difíciles, estos “sans cultotes” de la cultura. Jamás han llegado a imaginar que la palabra magistral y absoluta que derraman ante sus fieles no es, tal vez, sino el reflejo de una fascinación inconsciente y narcisista hacia el sonido de su propia voz. Ésta última encuentra de manera redundante en los alumnos una respuesta en forma de repetición mecánica, indiferencia burlesca, incompreensión total, o agresividad frontal como forma de resistencia. Hace más de cuarenta años que los trabajos del Centro de sociología europea han demostrado la vanidad de la transmisión del saber a través de los métodos magistrales. Hace más de un siglo que los movimientos pedagógicos intentan responder con dificultad a este fracaso. Pero parece como si no se hubiera hecho nada de esto. Los antipedagogos se obstinan en calumniar a los que buscan soluciones al fracaso escolar. Sólo tienen en la boca la palabra sagrada “cultura” (letrada): es su hostia. Como los católicos de la Inquisición, quieren imponer su fe al conjunto de la comunidad humana, incluso por la fuerza si se presenta la ocasión. Olvidan que los gnósticos han sabido desmontar esta estrategia imperialista por medio de una contra-estrategia silenciosa muy eficaz, como ha mostrado Jacques Lacarrière.

Grandes admiradores de los textos de la tradición legítima de la cultura, los antipedagogos se refieren, de manera más o menos consciente, a la tradición del texto sagrado, tal y como se manifiesta en las grandes religiones del Libro. Tras su defensa de la identidad francesa, incluso europea, encontramos la de una filosofía religiosa ancestral en Occidente.

En una elocuente muestra de poder intelectual, Alain Finkielkraut, uno de los jefes de fila de esta tendencia intelectualista, durante una conferencia pronunciada en París el 30 de marzo de 2000, ha criticado violentamente un libro de Philippe Meirieu y Marc Guiraud^{xii}. Finkielkraut quiere dar a entender que estos autores defienden la destrucción de la escuela y la negación de la cultura general, lo cual constituye un contrasentido y una actitud de mala fe. Olvida citar otro libro de Philippe Meirieu, posterior, que expone su visión más reciente sobre la cultura. Me refiero al libro titulado *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir*^{xiii}. En esta obra, Philippe Meirieu insiste sobre la importancia de la literatura en la escuela para integrar la diversidad de valores culturales que tienen sentido en la educación. Por nuestra parte, nos oponemos a la representación ingenua (¿realmente es tan ingenua como parece?) de Alain Finkielkraut relativa a los pedagogos destructores de la cultura. Jamás me he tropezado con pedagogos modernos incultos. No he oído el menor insulto respecto de la cultura universal por parte de los pedagogos. La mayor parte de los enseñantes que se consagran a la pedagogía son grandes lectores, con una mentalidad muy abierta. Con frecuencia, a través de una práctica

comprehensiva, trasladan este gusto hacia la lectura a sus propios alumnos. Esto también le sucede a los amigos de Finkielkraut, de lo cual yo me congratulo. Sé que Jean Lescure y los poetas jóvenes de su tiempo seguían con pasión las clases de Gaston Bachelard en La Sorbona. ¿Quién no se ha sentido influido en su *libido sciendi* por los cursos de Vladimir Jankélévitch o por los de Gilles Deleuze? Pienso que no resulta posible vivir en un mundo sin historia reconocida, sin cultura general afirmada y compartida. Tenemos la obligación de transmitir un legado y una memoria, pero ¿cómo llevar a cabo con éxito esta empresa en la actualidad?: éste es el desafío y también la tarea de la pedagogía moderna.

Ciertamente, una obra reciente de Marie-Danièle Pierrelée -*Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe*^{xiv}, prologada por Philippe Meirieu, y muy criticada por Alain Finkielkraut en la conferencia ya mencionada^{xv} - propone reducir las horas de clases magistrales consagradas a la cultura general en beneficio de horas de escucha y de prácticas relacionadas con los intereses cotidianos de los niños en su contexto actual. Pero el objetivo de este cambio no es abandonar la cultura, sino rearticularla, incluso en la crítica, en relación con la modernidad y con la situación real de los estudiantes. Si Alain Finkielkraut hubiese enseñado durante un tiempo, al menos una vez en su vida, en una universidad de la periferia de la capital, y no sólo en la Escuela politécnica, sabría que no se puede transmitir la Cultura universal conforme a las reglas que aún prevalecen en las clases preparatorias de los centros universitarios de élite. Los jóvenes que trabajan en las universidades como profesores ayudantes comienzan a percibir esta cuestión cada vez con mayor claridad. Podemos deplorarlo, pero se trata de un hecho que nos obliga a inventar una pedagogía diferente. Pero no por ello esta pedagogía va a ser menos rigurosa y, en todo caso, nos exige más energía y mayor dedicación de tiempo. Aún más, una pedagogía de este tipo implica, necesariamente, una reflexión sobre la ciudadanía. No de una forma puramente abstracta, sino a través de una práctica conflictiva y arriesgada. Porque nada está ganado por anticipado. La práctica difícil, incluso peligrosa, de la pedagogía activa no cesa de combatir la fuerza de algunos medios de comunicación y de algunas ideas mafiosas, que difunden valores e ideas relativos al dinero fácil, al sexo y al reconocimiento social por medio de la política considerada como mero espectáculo, en suma “el ascenso de lo insignificante” (C. Castoriadis).

LA NOCIÓN DE “ESTRUCTURA DE VIDA FORMATIVA”

En tanto que responsable de un grupo, el educador o el formador de adultos comienza por crear un estado de *confianza* y de *convivialidad*. Su tarea consiste en inventar una “*estructura de vida*” con la participación de todos. Sin su institucionalización, no se puede desarrollar ningún intercambio simbólico.

La noción de “*estructura de vida*”, propuesta por Daniel J. Levinson, me parece un concepto clave en la actualidad, tanto en formación de adultos como en formación inicial. Personalmente siempre me he preocupado por centrarme sobre esta cuestión en los grupos de “investigación-formación existencial” que he coordinado.

En su obra *The Seasons of Man's Life*, analizada por la canadiense Renée Houde, D. J. Levinson define la estructura de vida como el esquema subyacente de la vida de una persona dada en un tiempo dado. De forma más específica, y en relación con el sentido de la vida de los adultos, la estructura de vida comprende las relaciones de trabajo y otros

aspectos de la vida profesional, las relaciones amorosas (el matrimonio, la familia), la relación consigo mismo (las experiencias corporales, el ocio y el tiempo libre, la soledad) y los papeles desempeñados en los diversos contextos sociales. Estos componentes pueden ser centrales o periféricos, según sean más o menos significativos para el “self”, en función de la energía y del tiempo que el sujeto consagra a los mismos. Para Levinson, el concepto de “estructura de vida” está centrado en torno a la frontera entre el “self” y el mundo, que se puede considerar bajo tres aspectos:

1. El aspecto sociocultural del individuo (clase social, religión, etnia, raza, familia, sistema político, estructura de trabajo, condiciones y acontecimientos particulares como la crisis económica de 1929, la guerra, los movimientos de liberación).

2. El aspecto de las dimensiones del “self” (transacciones con el ambiente: deseos, conflictos, ansiedades, etc., o la adopción de una actitud de protección y aislamiento frente al mundo).

3. El aspecto de la participación en el mundo a través de los diferentes papeles desempeñados (ciudadano, trabajador, patrón, amante, marido, padre, miembro de tal asociación, etc.).

La estructura de vida de una persona cambia por el desplazamiento de uno de estos componentes desde el centro hacia la periferia, por la implicación personal (o a la inversa) y por su desaparición o metamorfosis brutal. Levinson identifica dos fuentes principales de cambio de una estructura de vida: la maduración de la psique y del cuerpo humano, y las figuras de base de la sociedad. La estructura de vida evoluciona a través de una secuencia convencional de períodos o fases.

Retomando y ampliando algunos aspectos de los componentes de la estructura de vida de la “etapa” del joven adulto en su fase inicial (entre 17 y 33 años), podemos idear un modelo de “*estructura de vida formativa*” que puede ser interesante para profesores, educadores y formadores de adultos. Este modelo comprende los siguientes elementos:

- El *sueño de vida* concebido como “principio esperanza” (Ernst Bloch) que el individuo mantiene con el mundo. ¿Qué espera hacer de su vida profesional, amorosa, social, cultural, etc.?

- La relación con un *mentor* dotado de cualidades humanas, relacionales e intelectuales evidentes, es decir, con una persona que constituye una referencia importante para la dirección de la vida del sujeto, en particular en relación con su propia formación. El formador de adultos o el enseñante, en este punto, debería poder proponerse como candidato para desempeñar el papel de mentor. Sin duda, este mentor tiene una cierta semejanza con el “maestro” de enseñanza, tal como lo concibe Dany-Robert Dufour^{xvi}.

- La relación con un *grupo de apoyo* (los padres, los amigos cercanos) con el cual el sujeto puede relacionarse y sobre el que puede apoyarse material y simbólicamente.

- La relación con un *grupo de pares* (el grupo de formación), con su grado de cohesión, con su afectividad, con su influencia positiva o negativa.

- La relación con el *saber* enseñado, con el contenido de la formación y con los *métodos* pedagógicos, así como con las cualidades humanas del formador.

- El *ambiente institucional* del grupo de formación (los espacios arquitectónicos y relacionales, conviviales y culturales, que ofrece la institución).

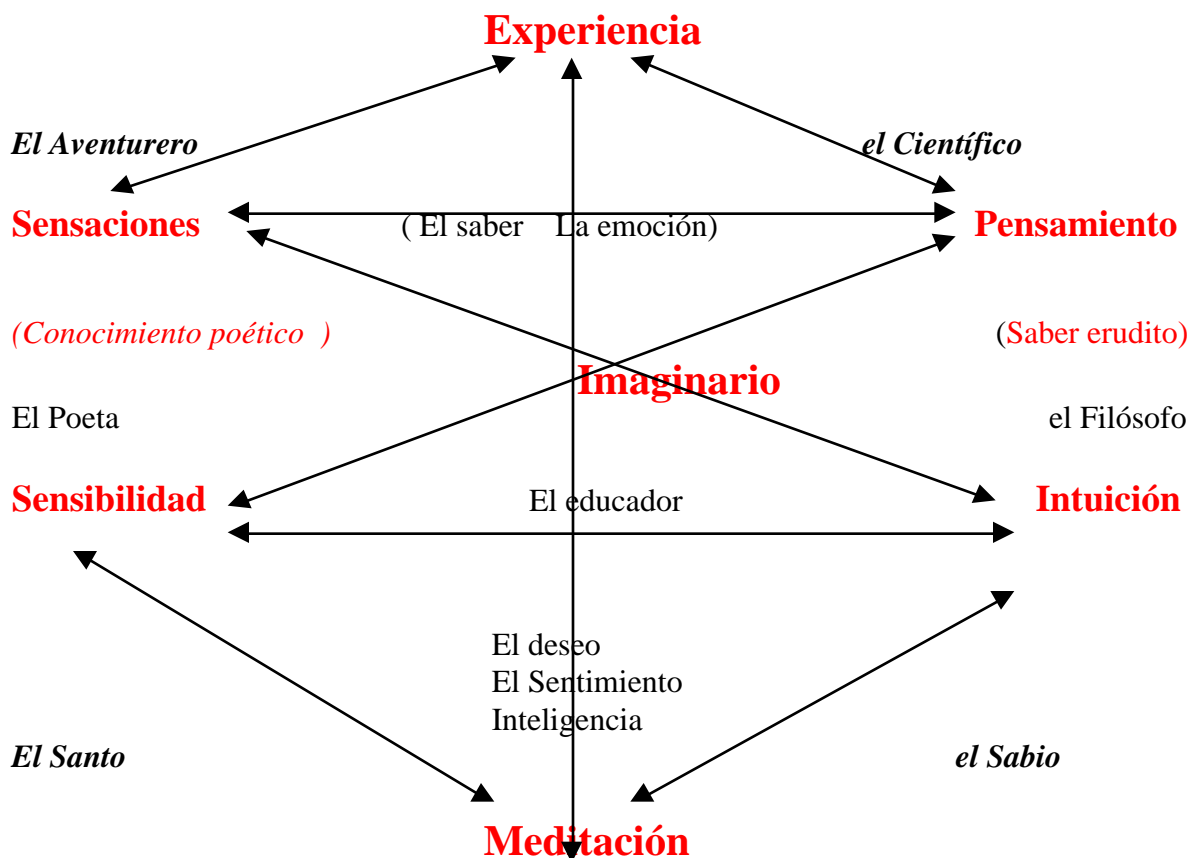
Este conjunto de componentes de una estructura de vida formativa determina un *imaginario implicacional* más o menos influyente para el educando. El formador, en tanto que animador, ha de tener en cuenta y desarrollar este imaginario, si quiere obtener la eficiencia pedagógica. Este conjunto imaginario debe ser escuchado y comprendido según

una lógica de tres dimensiones (pulsional, social y sacral), tal y como intento teorizarlo desde hace algunos años bajo el nombre de “enfoque transversal”. Pero el concepto de “imaginario colectivo” que articula específicamente el imaginario social y el imaginario personal, construido por Florence Giust-Desprairies en su libro sobre una escuela nueva, *L'Enfant revé*, es también muy importante a estos respectos^{xvii}. Desde una perspectiva más global, la educación actual ha de tener en cuenta la problemática de la *multirreferencialidad* elaborada por Jacques Ardoino^{xviii}.

La cuestión del conocimiento en educación

La cuestión del conocimiento en educación plantea como postulado cuatro tipos de relación con el mundo y afecta de una manera directa al formador de adultos como hombre por venir:

- El *saber práctico* ligado a la experiencia de la realidad, al mundo concreto, a las sensaciones, fundado sobre una experiencia vivida y que se beneficia de lo “conocido”.
- El *saber científico y académico* que teoriza la observación de los hechos en función de un capital científico ya conocido y propone modelos de inteligibilidad racional y, si ello resulta posible, multirreferencial, de la complejidad del mundo (J. Ardoino).
- El *conocimiento poético* que se expresa en torno al mundo de los hechos a partir de una sensibilidad abierta y la amplifica por la mediación de un imaginario radical (C. Castoriadis), y que se propone como objetivo el desarrollo continuado del campo simbólico de una cultura dada.
- El *conocimiento ontológico* que interpela la naturaleza del ser-en-el-mundo mediante un proceso de cuestionamiento fundado sobre la negatividad, el no saber, el espíritu del vacío creador. En sus formas más refinadas conduce a la *Otreidad* (J. Krishnamurti^{xix}), un estado de beatitud en el cual el observador y lo observado son inseparables, aún cuando no son formalizables en el registro de la racionalidad.



En esta problemática podemos diferenciar dos tipos de prácticas y cinco modos de existencia de la vida psíquica.

Los dos tipos de prácticas son:

- La *experiencia práctica*, construida o natural, que permite el afrontamiento con las duras pruebas de la realidad, el choque con los hechos, lo real sobre lo cual se obstina.
- La *meditación* que es la práctica incesante, que surge de instante en instante, de la atención, de la extrema presencia en el mundo, abierta a la lucidez y realizada en la alegría de ser.

Los cinco modos de existencia de la vida psíquica son:

- Las *sensaciones* que se derivan del acoplamiento de la percepción y de la acción (del sujeto sobre el mundo y del mundo sobre el sujeto). Las sensaciones señalan la inscripción corporal, ecoparticipativa, del ser humano y funcionan según una dualidad placer/sufrimiento.
- El *pensamiento* que representa habitualmente la conciencia elaborada en base al modo de racionalidad. Una capacidad de ordenación y clasificación que hace inteligible lo que aparentemente es caótico, y que permite trascender lo concreto inmediato por medio de un objeto abstracto generalizador aunque necesariamente reductor. Sus registros de acción son la memoria ligada al pasado, la previsión ligada al futuro y el saber capitalizable.
- La *intuición* que capta el fondo en la forma con sus componentes de instantaneidad y evidencia. Permite ver la *unitas multiplex* de la que habla Edgar Morin, en una especie de visión interior, la naturaleza holística y unificada de la complejidad de lo real, bajo los fragmentos desperdigados del mundo.

- La *sensibilidad* que expresa *lo que tiene un sentido por medio de todos los sentidos*. Capacidad sutil del ser humano de recibir el influjo del mundo y de devolverlo de manera inmediata, tras una traducción psíquica singular, por medio de las emociones, mediadoras entre el sentido y la huella (Max Pagès).

- El *imaginario* que es a la vez el resultado sumativo y la capacidad radical de presentar de una forma totalmente “nueva” y de representarse, de acuerdo con un flujo mental incesante, las formas, figuras, imágenes, en articulación con los otros cuatro modos ya enunciados.

A partir de esta problemática se pueden plantear seis tipos de personalidades fundamentales. El *educador* se sitúa en la encrucijada de sus interacciones.

- El CIENTÍFICO, que se expresa habitualmente por medio del pensamiento racional para explicar, comprender o interpretar el mundo a partir de un dispositivo de recogida de datos, de hipótesis y de un modelo de investigación.

- El FILÓSOFO, en el sentido occidental del término, que dota de sentido inteligible y conceptualizado, a partir de una duda metódica y de una curiosidad permanente, las relaciones que el hombre mantiene con el mundo.

- El SABIO, que representa al que sabe que no sabe y que habla poco o por medio de aforismos, metáforas o cuentos apropiados.

- El SANTO, el místico tradicional, que se expresa a través de un amor oblativo muy ligado a una capacidad sensible de gran amplitud.

- El POETA, que *da a ver* (P. Eluard) el mundo en su obra, pero de una manera simbólica siempre polisémica, equívoca, ambivalente y dotada de un exceso de significación destinado a la decodificación sensible de su estructura imaginaria por parte de cada uno de nosotros (G. Durand).

- El AVENTURERO, que motiva una curiosidad esencial y que representa el *ser de la itinerancia* por excelencia; es decir el que juega el *juego del hombre* como microcosmos del *juego del mundo*, para retomar los términos del filósofo griego contemporáneo Kostas Axelos.

ⁱ Jacques Ardoino, *Éducation et politique, propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villars, 1977, rééd. Anthropos, 1999.

ⁱⁱ Tesis Doctoral en curso de realización sobre “L'autorisation noétique en éducation”. Universidad de París VIII, Ciencias de la Educación.

ⁱⁱⁱ Gregory Bateson, *Une unité sacrée. Quelques pas de plus vers une écologie de l'esprit*, Le Seuil, 1996, p. 381.

^{iv} Ver el estudio de René Barbier, en el sitio CRISE, le mécanisme psychique en éducation, articulation de l'approche de Krishnamurti et celle de Castoriadis, <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/MecPsych.html>.

^v Marie-Thérèse Brosse, *La « Conscience-Énergie », structure de l'homme et de l'univers. Ses implications scientifiques, sociales et spirituelles*. Présence, 1984.

^{vi} Éditions du Seuil, 1998.

^{vii} Marie de Hennezel, *La Mort intime*, préface de François Miterrand, Robert Laffont, 1995.

^{viii} René Barbier, *L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos/Economica, coll. « Exploration interculturelle et sciences humaines », 1997. Ver también el sitio de nuestro centro de investigación CRISE: <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/accueilCRISE2.html> y mi sitio personal de vocación poética y antropológica: <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/pagepersoRB.html>.

^{ix} En *Carnets intimes des dernières années*, Hachette, 1983.

^x Denoël, 1992.

^{xi} Seuil, 1993.

^{xii} *L'école contre la guerre civile*, Plon, 1997.

^{xiii} ESF, 1999.

^{xiv} Syros, 1999.

^{xv} Alain Finkielkraut ha publicado recientemente un libro titulado *Une voix vient de l'autre rive* (Gallimard, 2000), en el cual retoma los principales temas de la conferencia ya mencionada del 30 de marzo de 2000, pronunciada en un gran centro cultural de París, y consagrada al tema "Europa, victoria o derrota de la razón", tal vez de manera menos cruel, pero en todo caso bastante parcial. En un capítulo central, que titula "redención pedagógica", se refiere expresamente a Philippe Mierieu (p. 77 y ss.), al que acusa de querer destruir la cultura en beneficio de una especie de heterogeneidad ligada a la escuela procedimental, y ya no esencial. Una escuela en la que "se derriba la autoridad" y en la que "la verticalidad canónica es abolida en beneficio de la horizontalidad interactiva" (p. 81). Al mismo tiempo, Finkielkraut se constituye en el defensor exclusivo de la utilización ejemplar de la Shoah (en su capítulo 6, sobre "L'art à Terezin"). Como encarnación del Gran Inquisidor, pretender poseer la clave de la Historia y utiliza su lenguaje estereotipado para excomulgar a todos los que, en referencia a una concepción de la democracia intrínseca a la pedagogía, desean tomar ejemplos en las formas terroríficas del Holocausto. Es falso hacer creer que Philippe Meirieu propondría como máxima de educación "Enseñar tras Auschwitz, enseñar contra Auschwitz, es permitir y no transmitir" (p. 118). Finkielkraut no quiere comprender lo que dicen los pedagogos. Afortunadamente, podemos apreciar a Jankélévitch, Hannah Arendt o Levinas, como Alain Finkielkraut, y a la vez oponernos a su concepción grandilocuente de la cultura elitista. Éste último recuerda justamente, en su último capítulo, que René Char, un poeta al que aprecio mucho, durante la guerra se vio en la necesidad de reducir el rasgo de su sensibilidad para centrarse más sobre la acción eficaz. Así, René Char reprochó a los verdugos nazis el haber reducido, durante un tiempo, la riqueza y la complejidad de su pensamiento a una simple razón binaria. Yo me pregunto si Finkielkraut no lleva a la misma aporía a los pedagogos que rechazan volver al Antiguo Régimen de la educación. Sobre esta polémica, véase en Internet el sitio "Pédagogie et culture": <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/PedagoCulture.html>.

^{xvi} Dany-Robert Dufour, "Tractatus pedagógico-philosophique (éléments) », en *Philosophie du langage, esthétique et éducation*, coord. D.-R. Dufour y P. Berthier, París, L'Harmattan, 1996, pp. 41-50.

^{xvii} Florence Giust-Desprairies, *L'Enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, París, A. Clin, 1989.

^{xviii} Jacques Ardoino, *op. cit.*, y con René Barbier, *L'Approche multiréférentielle de l'éducation et de la formation*, « Pratiques de Formation/Analyses », universidad de París VIII, *Formation Permanente*, n° 25-26, abril de 1993.

^{xix} Jiddu Krishnamurti, *Carnets*, éditions du Rocher, 1988.