

# Apuesta y orientación del Departamento de Educación y Valores

ANDRÉS PEIXOTO\*

## Introducción

¿Cómo entendemos el cometido de un departamento de educación en una universidad como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), cómo entender nuestro aporte específico y desde qué presupuestos fundar nuestra actividad académica?

Los profesionales de la educación, cualquiera que sea el ámbito en que se desempeñen, tomados por los imperativos de la acción, muchas veces deben improvisar porque no pueden tomar la distancia necesaria para analizar las situaciones, percibir lo que está en juego e introducir cambios y modificar su práctica. A menudo desearían disponer de instrumentos de reflexión y de puntos de referencia teóricos que les permitan actuar con mayor madurez, lucidez y rigor técnico. Ese distanciamiento crítico, ese esfuerzo de inteligencia para analizar, juzgar y realizar las innovaciones necesarias parecen ser hoy indispensables para introducir los cambios profundos que demandan los procesos educativos.

Inspirándome en la reflexión del filósofo Pablo da Silveira, quien se pregunta por el aporte que el mundo académico realiza a la sociedad,<sup>1</sup> podríamos decir que desde la universidad, en un compromiso cercano con las diferentes prácticas educativas, quisiéramos aportar racionalidad al debate público sobre la educación. Quisiéramos contribuir al diálogo que, sobre este campo específico, la sociedad mantiene consigo misma. Nues-

tra contribución a ese diálogo consiste en aportar los materiales (o al menos parte de los materiales) para que esa discusión se dé bien informada y fundada en buenos argumentos. Nuestra tarea propiamente dicha es examinar los problemas, proporcionar argumentos y revisar todo lo que merezca ser revisado. Pero al mismo tiempo debemos cumplir este trabajo sin pretender una lucidez mayor que la de otros agentes educativos. Lo que puede diferenciarnos de aquellos ámbitos en los cuales las prácticas son urgentes e inmediatas no es el hecho de haber accedido a un punto de vista privilegiado (no es el estar por encima ni por fuera), sino tener la oportunidad, a través del estudio, de nuestros aprendizajes, nuestra práctica docente, nuestras investigaciones, nuestros vínculos, nuestras experiencias de extensión, de volcarnos de lleno al análisis racional de los problemas. Nuestra utilidad, si es que tenemos alguna, consiste en devolverle a la sociedad las conclusiones a las que vamos llegando, de modo que pueda servirse de ellas en la medida en que le sean útiles.

Veamos más de cerca aquello que orienta nuestra labor e impulsa nuestra apuesta. Para ello sigamos una reflexión en cinco aproximaciones: comenzaremos por puntualizar algunos principios filosóficos con los que intentamos mirar la educación; a continuación buscaremos raíces inspiradoras en las corrientes humanistas, así como el pretender continuar con una larga tradición educativa. Esto nos permitirá trazar, a manera de bosquejo, una apuesta departamental que quiere vivirse como

*\*Jefe del Departamento de Educación y Valores del ITESO.*

una concertación de diversos aportes de personas y equipos, lo cual fundamentará algunas líneas de acción de nuestro trabajo.

### Desde una opción filosófica de la educación

Podría parecer redundante, en una primera aproximación, que un departamento de educación en una universidad agregue a su nombre eso de “y *Valores*”. ¿Esta especificidad valoral no debería ser una dimensión que, sin explicitación alguna, forme parte constitutiva de la educación? Intentemos explicar y dar sentido a esta opción.

El actual Departamento de Educación y Valores, surgido de la reforma académica de 1996, pretende salir al encuentro, como departamento universitario, de un problema de nuestro tiempo. En el mundo de la educación parecería resuelto el asunto de la opción moral referente a tal o cual tipo de actividad social. Es así que el aprendizaje de la vida, o sea la educación y la instrucción de los niños, jóvenes y adultos, parece escapar a la reflexión ética, para sólo dejar lugar a opciones técnicas y, por lo tanto, a normalizaciones pragmáticas. Todo ocurre como si los asuntos de la formación del hombre, de los fines de la educación, estuviesen resueltos y, por lo tanto, hayan devenido superfluos, dejándonos solamente la posibilidad de zanjar sobre métodos —que, por otro lado, nunca son neutros respecto a los fines que se persiguen. Este pasaje progresivo, en el campo educativo, del plano axiológico a los planos técnico y científico se ha favorecido particularmente de las promesas de las ciencias humanas de aportar soluciones objetivas, y de la opción tecnocrática de muchas de las políticas educativas en nuestro continente. ¿Pero no asistimos, en ese caso, a un ejemplo significativo de simulación de una moral, dado que toda opción educativa supone una opción a favor de aquello que se considera como bueno para el hombre, incluso cuando no se lo explicita o no se lo tiene como evidente? Incluso, ¿no le estamos confiscando a la educación la dimensión crítica de la reflexión ética, impidiendo a la sociedad deliberar sobre las opciones entre numerosos modelos, en función de valores y fines privilegiados?

La práctica de la educación siempre constituyó uno de los temas y una de las preocupaciones mayores de la filosofía. Desde la Antigüedad se admite que los caminos seguidos para formar al hombre son múltiples, divergentes, incluso contradictorios —modelo ateniense, espartano, etcétera—; es necesario, no obstante, que una sociedad realice opciones que permitan introducir coherencia en las maneras de vivir, de sentir y de pensar de los hombres, y que estén en conformidad, además, con las representaciones morales tenidas como verdaderas. No se podría, por lo tanto, adoptar y dictar objetivos educativos, contenidos de enseñanza, métodos de aprendizaje, hasta no haber determinado claramente qué es lo bueno que como sociedad buscamos con ellos. Como ya lo subrayó Aristóteles:

En esas diversas fases la educación [...] se descubre como una de las primeras preocupaciones del legislador [...] La negligencia de las Ciudades sobre este punto les perjudica infinitamente [...] No se puede dejar ignorar lo que es la educación, ni cómo debe ella realizarse: No todo el mundo está de acuerdo sobre su objeto, o sea sobre lo que hay que enseñar [...] para acceder a la virtud y a la felicidad; ni sobre su fin, o sea si es a la formación de la inteligencia más que a la de las costumbres a las que hay que abocarse principalmente.<sup>2</sup>

En este sentido, la educación resulta, una actividad moral por dos razones: por un lado, obliga a la sociedad a tener que desarrollar en las nuevas generaciones, su humanidad aún virtual; por otro lado, implica, recíprocamente, en todo sujeto, el derecho de recibir de la sociedad constituida los medios para devenir un hombre pleno. Cada sujeto es de hecho un eslabón de la especie humana, la inacabada realidad biopsíquica lo expone a una debilidad congénita y a un riesgo permanente de desnaturalización. Privar al sujeto del acceso a la cultura, al lenguaje, al saber, a las facultades superiores que le permitan relacionarse con lo verdadero, el bien y lo bello constituye tanto una privación de cuidados y alimentos como una especie de abandono, de no asistencia a una persona en peligro y, por lo tanto, una falta moral catego-

rizada. Educar representa entonces uno de los primeros deberes hacia el otro, al cual están obligados los progenitores y la sociedad toda, en la medida que ésta no existe si no es por la incorporación permanente de nuevos miembros, en reemplazo de aquellos que mueren.

El Departamento de Educación y Valores supone que toda educación se basa en un conjunto de presupuestos sobre los fines por alcanzar —¿qué hombre queremos formar?— que pertenece precisamente a los diferentes actores asociados para la tarea educativa de someter a una opción consciente, responsable y crítica, en lugar de sólo buscar técnicas de éxito poco garantizado.

### Con una opción resueltamente humanista

Antes hemos omitido una pregunta: ¿qué entendemos por *educación*? *Educación* —más que *pedagogía*, término que podría acentuar la mera transmisión de conocimientos—; educación o educación como puesta en el mundo. Incluso, en la educación de adultos el principal obstáculo parece haber sido la incapacidad de concebirla fuera de un marco escolar muchas veces infantilizante. La evolución de relaciones entre educadores y educandos tiene preferentemente en cuenta la personalidad, la historia y las expectativas de éstos últimos, a eso se debe la adaptación mucho más fácil en los adultos. Las investigaciones —a menudo pragmáticas— en formación continua han reforzado una nueva concepción, de la que se han beneficiado la educación inicial y, más claramente, la de jóvenes.

Pero el problema de las relaciones concretas, en el acto educativo, del educador y de los educandos permanece intacto. La dificultad de ser educador está en el hecho de que aquellos que juegan ese papel en nuestros días han sido formados siguiendo métodos que privilegiaban la transmisión vertical. Parece que el acto educativo no puede escapar a una bipolaridad, por no decir a un enfrentamiento, entre un dato o una adquisición que podríamos llamar saber, valores, normas, y una persona —o personas, grupos, comunidades— en la que las expectativas están notoriamente marcadas desde que se inscriben en una historia

personal que integra el desarrollo genético, psicológico, sociológico, de su libertad.

Por otro lado, es muy difícil para el educador liberarse de ese voluntarismo que desea, conscientemente o no, “hacer” al otro a su imagen y un poco también a la imagen de aquello que la institución —sociedad, escuela, iglesia— parece darle como misión de hacer nacer en el otro. Además, estas dificultades previsibles se viven en el imprevisto de todo encuentro educativo que sólo permite advenir algo de nuevo. Para muchos educadores, la posición es muy difícil de sostener. Muchos se perciben inquietos, en conflicto, poco eficaces, probablemente por no haber podido sacar consecuencias claras del complejo problema.

Cuando Kant dice que “el hombre es la única creatura que debe ser educada”, pone esta exigencia en relación con la libertad esencial del hombre: a la inversa del animal, que desde el primer instante de su vida es todo aquello que debe ser, el hombre no es originalmente *nada*, precisamente debido a que puede orientar su devenir en un sentido conforme a aquello que quiere ser. Kant afirma que Dios creó al hombre a su imagen y lo hizo libre, colocándolo de esta manera en el centro del mundo, del cual él es el fin último. Precisamente porque el hombre es libre debe “cultivarse a sí mismo” y le pertenece el derecho de elegir, de decidir aquello que debe ser: no sería libre si una razón extraña a él lo guiase.

Podemos comprender así todo el desafío de la educación, al mismo tiempo que toda la dificultad para ponerla en práctica. Detrás de la demanda de saber se perfila una demanda de ser. Es lo que se percibe en el fondo mismo de la noción de “educación permanente”. La auténtica revolución copernicana que representa el modelo de educación permanente, o de educación durante toda la vida, reside en el corazón mismo del acto educativo. Ya no es al educador —o al sistema educativo que representa— a quien corresponde la total responsabilidad del proceso educativo, sino a cada persona, reconocida como sujeto de su propia educación. Lo que significa el surgimiento en el siglo XX de la idea de educación permanente es que la finalidad del proceso educativo no podría ser el “desarrollo” de la persona ni la adaptación del in-

*Cuando Kant dice que “el hombre es la única creatura que debe ser educada”, pone esta exigencia en relación con la libertad esencial del hombre*

dividuo a una sociedad dada o por construirse, sino la posibilidad de cada uno de acceder a la autoeducación. Educarse es en sí mismo su propio fin. Por autoeducación no debemos entender solamente esta educación de sí mismo para sí mismo, que es conocimiento y modificación de sí, sino sobre todo la toma de posesión global de una existencia concreta por sí misma en todas las dimensiones del ser: el conocer, el hacer, el actuar y, en un nivel más profundo, el existir.

Aquellos que a lo largo de la historia se han propuesto trabajar en este sentido, nos han dejado un importante legado de indicaciones:

1. Sin lugar a dudas la educación apunta al individuo. Sólo él es quien puede pretender la libertad, sólo él es quien está en condiciones de decir sí o no a lo que le es propuesto, sólo él es capaz de dar realidad a la forma “hombre”. Es cierto que existe una forma de humanidad ideal en lo que persigue la educación, pero Pestalozzi precisa bien que esta forma no es nada fuera del individuo que se produce a través de ella. No es paradójico ver que los pedagogos más “socializantes” proclaman, o terminan por proclamar, el primado del individuo en sus procesos, como Makarenko, y Paulo Freire.
2. Vemos manifestarse además una desconfianza común delante del saber puro, del conocimiento tomado en sí mismo, de la ciencia considerada en su única dimensión positiva. Quienes nos han legado la dimensión humanista de la educación a lo largo de la historia, han estado atentos al desarrollo, en el niño y en el adulto, de la fuerza de conocer, de analizar, de observar, en el camino que seguirá el sujeto de manera titubeante; descubrirá las verdades por sí mismo y no porque las tenga preconcebidas en su cabeza. Al centrarse en el proceso de adquisición, la educación permite una integración autónoma del saber que garantiza sin duda su buena utilización técnica, pero principalmente su buen uso moral por parte del interesado: el saber dado ha inspirado la palabra dogmatismo, mientras que en el saber surgido en el encuentro con un interés, en una situación vivida o por una necesidad práctica, el

interesado mide mejor su relatividad y adopta más fácilmente, en relación con el conocimiento, una posición de tolerancia y de cooperación delante de los otros. Las experiencias pedagógicas ligadas al trabajo productivo son, desde ese punto de vista, sumamente clarificadoras, a partir del momento en que el saber es totalmente invertido en un proceso práctico en el cual todo el mundo participa —de allí nació la noción de competencia. Más que el saber mismo, importa la manera en que su propietario lo domina humanamente.

3. De igual manera los educadores humanistas se han mostrado particularmente reticentes a una comprensión puramente científica de su proceso, convencidos de que si bien ellos utilizaron en forma adecuada las adquisiciones de la ciencia y tomaron con entusiasmo sus métodos, su perspectiva superó por mucho la única constitución de un saber positivo. Makarenko no se cansó de advertir sobre aquellos que intentaron reducir su trabajo a la “ciencia social”, los médicos Decroly y Montessori, que han rechazado el dejarse encerrar en una perspectiva únicamente biológica, y Pestalozzi quien se batió contra todos los frentes —filosófico, teológico, científico, político— para impedir que la idea naciente de educación fuera recuperada por algún saber positivo o pretendidamente tal, ya sea material o espiritual.
4. Otro punto en el cual los viejos educadores se encuentran es el del desarrollo de la personalidad en su unidad. Pestalozzi insistió en sus análisis en la tríada cabeza, corazón, mano, en cómo el desarrollo de la fuerza autónoma (él se refirió a los niños) del individuo se realizaba privilegiando un equilibrio siempre por buscar, nunca perfectamente adquirido, entre la dimensión sensible del ser, su facultad de inteligencia y su aptitud técnica. Esta preocupación de equilibrio en el proceso educativo es aún más acuciante en nuestro mundo actual, que ha quebrado la unidad del hombre, amenazado éste por aquello que el autor del *Canto del cisne* llama la “triple bestialidad”: la del corazón, que precipita a los individuos hacia absolutos afectivos; la de la inteligencia, que los hace

depositar toda su confianza en las construcciones sistemáticas; la de la técnica, que fija las preocupaciones sólo en resultados palpables.

### Herederos de una tradición educativa

Cincuenta años después de la muerte del fundador de la Compañía de Jesús, Ignacio de Loyola, al final del siglo XVI (1599), fue publicado un texto redactado poco a poco en el transcurso de los años precedentes, con base en las experiencias de las que podían dar testimonio los centros educativos de la Compañía (otras versiones habían ya sido escritas en 1586 y 1591). Este texto recibió el título de *Ratio studiorum*, o sea “Disposición de los estudios”. Se trata de un manual destinado a ayudar, en sus trabajos respectivos, tanto a los profesores como a los responsables de los centros educativos. Les daban directivas prácticas concernientes a la dirección del centro, a la formación de los maestros, al desarrollo de los programas de estudio, así como a los métodos pedagógicos por emplear. Los principios de los cuales se desprendían esas directivas no estaban prácticamente expuestos de manera explícita, eran más que nada presupuestos referentes al conjunto de las indicaciones y recomendaciones. Se puede decir, sin embargo, que el espíritu que se expresaba en el conjunto de los aspectos de la *Ratio studiorum* correspondía bien a la visión del mundo de Ignacio de Loyola.

Se desprende de allí que el espíritu común que inspiraba el trabajo de educación de los centros educativos de los jesuitas pudo traducirse en el siglo XVII en líneas pedagógicas también ellas comunes, llegando, podríamos decir, a definir el primer “sistema educativo” que, propiamente hablando, el mundo ha conocido.

Hoy, sin embargo, no es posible que líneas educativas definidas por la Compañía se presenten todavía —como fue posible en el siglo XVI— bajo la forma de un sistema unificado. Ya no es posible, en efecto, que un programa de estudios uniforme y una estructura análoga del sistema educativo convenga a todas las situaciones (países, culturas). Si justamente es en todos los continentes que la Compañía de Jesús persigue su esfuerzo pedagógico, si es a educandos no sólo de

culturas sino también de religiones diferentes que se dirige este esfuerzo, es indispensable que los proyectos educativos sean adaptados a la diversidad de contextos y a los diferentes factores que, en todas las sociedades, condicionan y determinan el sector de la enseñanza y de la educación.

No obstante, es posible resaltar algunos principios educativos que, desde los tiempos de la *Ratio studiorum*, sirvieron de base a la visión educativa de la Compañía de Jesús y que son todavía válidos para hoy.

Es refiriéndose, más explícitamente de lo que hiciera la *Ratio studiorum*, a la visión de fe de Ignacio, expresada en particular en sus *Ejercicios espirituales*, que el documento “Características de la educación jesuita” enuncia los principios educativos sobre los cuales se funda la obra de educación y formación en tantas escuelas y universidades. Luego, más recientemente, intentando responder a preguntas surgidas de la práctica, nace un intento inspirador en el “Paradigma pedagógico ignaciano”.

Actualmente, en el departamento no se pretende un estudio sistemático o histórico de la pedagogía de los jesuitas, al recurrir a esta herencia educativa de más de 450 años no se busca restituir tiempos que ya pasaron sino retener aquello que sigue siendo inspirador. Un ideal: el proyecto educativo; una pedagogía, siempre por descubrir e inventar, para hombres y mujeres de hoy; bajar del ideal a las prácticas pedagógicas. No ha faltado quien piense que si la educación jesuita “producía” un Voltaire, se trataba de una falla en el “sistema”. En adelante, nos preguntaremos principalmente si la educación, aquella que invita al discernimiento y al juicio crítico, motiva en verdad una libertad plena. Esa libertad no está dada, no es una zona liberada, espiritual, numenal, donde el hombre pueda construir su existencia. La libertad es una posibilidad y un valor por obtener haciendo jugar un número siempre mayor de determinismos. La educación no puede consistir en habituar a alguien a realizar determinadas cosas. La única educación humana inspirada en los Ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola, “la escuela más extendida de la vida cristiana”, implica la apertura de un abanico suficientemente amplio

*Es indispensable que los proyectos educativos sean adaptados a la diversidad de contextos y a los diferentes factores que, en todas las sociedades, condicionan y determinan el sector de la enseñanza y de la educación.*

de intereses humanos como para poder combinarse y equilibrarse en forma cada vez más rica y compleja si el educando quiere sacar provecho, libremente, de su educación. El hombre de un solo interés, de una sola pasión, de un solo determinismo, es un esclavo.

### Una opción departamental y educativa

De todo lo dicho se desprende que queremos mirar al departamento como una escuela de educación, en la que podamos aprender y enseñar sobre los procesos de aprendizaje de la vida, o sea sobre la educación y la formación durante toda la vida, que hace posible crecer a la sociedad en sus diferentes actores, reconociendo opciones técnicas y metodológicas, pero dando prioridad a la reflexión ética. Toda propuesta educativa, como dijimos antes, sea en el ámbito que sea, o según la modalidad que se escoja, compromete una opción a favor de aquello que se considera bueno para el hombre en sociedad. Ello implica poner por delante la dimensión crítica y la reflexión ética, abriendo la deliberación permanente sobre diversos modelos, en función de valores y fines que deseamos privilegiar. Ésta es la manera en que vamos entendiendo el objeto de estudio del departamento.

¿Por qué darle un espacio tan importante a la dimensión ética en lo que aprendemos y enseñamos sobre las prácticas profesionales educativas? Para esta pregunta no hay una respuesta que provenga de las ciencias de la educación, sino de la política universitaria (en este caso, tanto del ITESO como de las opciones de la Compañía de Jesús en este campo). En el departamento vamos entendiendo que un universitario con título (grado o posgrado) en el campo de la educación no se puede asimilar a un saber puramente técnico. Dado que a nuestros egresados la sociedad les concederá cierto poder, también deberán ser capaces de examinar con cierto rigor cuestiones que no son exclusivamente técnicas. Con esta elección política y ética juzgamos que sería irresponsable formar profesionales universitarios sin darles una cierta formación en el terreno humano.

### Organizados para una tarea común en concertación de equipos de trabajo

En el campo de la comunicación humana existen dos posiciones irreconciliables: “cada quien con su verdad” y “una misma verdad para todos”. Cada una, en efecto, por ser impracticables, por las contradicciones y excesos que engendran, se remite a la otra y viceversa. Es así que el subjetivismo de la primera y el colectivismo de la segunda engendran el miedo y suscitan por reacción el deseo de una afirmación fuerte de verdad al igual que una autoridad correspondiente para imponerla. Ésta, a su vez, al mismo tiempo que pretende reducir la diversidad, no resiste las presiones del conjunto y engendra reivindicaciones y rebeldías. Hay innumerables ejemplos para ilustrar esas tensiones continuas.

Nuestro departamento no escapa a este fenómeno, por ello se le ha dado un tipo de organización que busca evitar tanto la dispersión de iniciativas como la uniformización autoritaria. Al menos a título de ideal, se busca crear un dispositivo en relación con un proyecto común y garantizar, al mismo tiempo, la búsqueda de ese proyecto. Ese dispositivo consiste, de hecho, en un “juego concertante de autoridades” —por usar una expresión de René Marlé en un trabajo sobre la relación entre autoridad y verdad.

Esos diversos centros de autoridad no son equivalentes, cada uno tiene su estatuto, su especificidad y su función propia. Se ha buscado evitar una organización piramidal. Unos limitan a los otros sin encerrarse sobre sí mismos, sino que permanecen abiertos, convencidos de estar trabajando juntos por un mismo ideal educativo, desde diferentes perspectivas. Se busca garantizar esa apertura de cada persona y equipo de trabajo, y evitar el “no necesito de ti”, que haría caer en reduccionismos, encierros, autosuficiencias. Ello implica, de parte de todos, una actitud vigilante para aunar esfuerzos y descubrir articulaciones y complementariedades.

En ese sentido es útil la expresión de Michel de Certeau que subraya las posibles perversiones de la autoridad y las condiciones de su justo funcionamiento.

*Dado que a nuestros egresados la sociedad les concederá cierto poder, también deberán ser capaces de examinar con cierto rigor cuestiones que no son exclusivamente técnicas.*

Una autoridad se condena cuando se cree Dios y cuando asume como rol encerrar a Dios en una ciudad o el fijar una frontera al movimiento de la historia [...] Ella busca interrumpir por medio de una norma, un decreto, por un enunciado, el movimiento comunitario que busca relevos y movimientos consensuados. Esta autoridad en singular pasa a ser ella misma una “leyenda”, impuesta a la experiencia que continúa sin ella. Ya no se cree más en ella. Por no poder eliminarla se la evita, se le “interpreta”. Se le hace decir lo que rechaza en la letra. Ella flota, llevada por las corrientes que pensaba controlar. A la inversa, una autoridad se pone en su verdadero lugar, cuando ella se reconoce como uno de los términos de una combinación plural. Entonces ella se articula con otros. Manifiesta de esta manera que ella no es sin los otros y que esta relación necesaria ya designa su rol en relación a la estructura comunitaria.<sup>3</sup>

De esta manera podemos entender la autoridad como la entidad encargada de hacer “elevar” (el verbo educar se traduce al francés como *élever*, y *augere*, verbo latino del que se desprende el concepto de autoridad, significa ‘aumentar’), hacer crecer las posibilidades del otro, de los otros. Nadie, ni la dirección, ni las personas, ni los equipos, ni el departamento toman consistencia en sí mismos, sino en la apertura a un proyecto mayor: el de la universidad en su conjunto.

Es así que el juego concertante de diversas autoridades que vemos en nuestro departamento no es una amenaza para nadie, dado que ellas son “relativizadas”, en el sentido en que cada una es un “relevo”, un término de relaciones. Pero esta relativización —esta “puesta en relación”— es lo que precisamente permite un proyecto común. Según Michel Serres, “la humanidad pasa a ser humana cuando inventa la debilidad —la cual forzosamente es positiva”.<sup>4</sup>

En pocas palabras, se trata de permitir que el departamento sea un microcosmos social, y como toda sociedad, tiene reglas de funcionamiento y participación. En ese sentido, por medio de los valores que en él sean vividos, por su clima relacional y sus reglas de funcionamiento, ejerce un papel de educador como por ósmosis. Lo que

está en juego son el reconocimiento de cada uno en su singularidad y la promoción de un espíritu de servicio y de ayuda mutua, de libertad y de creatividad.

Para ello las diferentes instancias de autoridad se entienden como un servicio garante del doble principio de solidaridad y de subsidiaridad. Se pretende garantizar la aplicación de este doble principio, por un lado, mediante una coherencia de conjunto y una organización del trabajo común, y por otro lado, con espacios de libertad y autonomía. La creatividad colectiva pasa necesariamente por un margen importante de autonomía acordado para cada uno.

### Nuestras acciones y nuestros retos

En el departamento se quiere abordar, a través de la investigación, la docencia y la extensión—vinculación, los problemas o las temáticas, así como también aportar soluciones, en diferentes ámbitos educativos que se desprendan de:

- *Los valores y las preguntas éticas.* No es lógico adoptar o marcar objetivos educativos, contenidos de enseñanza, métodos de aprendizaje, en tanto no se reflexione y se busque claridad sobre qué es lo bueno que nuestra sociedad busca a través de ellos.
- *La democracia.* ¿Cómo hacer, desde la educación, para que, entre otras cosas, en el ejercicio real de la democracia el bien del pueblo no sea confundido con el bien de una de sus partes hegemónicas (partido político, grupo de presión, opinión mayoritaria), y los ciudadanos no confundan voluntad general y suma de voluntades particulares?
- *Lo cognoscitivo.* ¿Qué preguntas y planteamientos nuevos surgen en el campo de la educación, desde la perspectiva que emergen tanto de los problemas sociales como de los sujetos mismos y se evidencian desde las ciencias y las tecnologías cognoscitivas?
- *La formación.* ¿En qué consiste y cómo se concreta ese deber de humanidad que se realiza a través de la educación? ¿Cómo se forma la gente

para participar activamente, asumiendo compromisos, en la sociedad, sin reproducirla y haciendo posible una sociedad mejor?

- *El desarrollo humano sustentable.* “Todos los hombres buscan ser felices. Ello ocurre sin excepción, aunque sean diferentes los medios que empleen.”<sup>5</sup> ¿Qué preguntas plantean a la educación la pluralidad de visiones humanas propias de nuestro tiempo, y los diferentes —y hasta divergentes— valores que éstas dan a la vida?
- *Las metodologías.* No existen métodos sin opciones filosóficas. ¿Qué preguntas surgen para la educación desde la evolución de las metodologías y las diferentes opciones pedagógicas?
- *La tecnología.* “La cosmovisión moderna ya no está regulada por la ‘théôria’, o sea, una mirada ordenada del mundo, una contemplación de la esencia de las cosas, sino por una ‘technê’, o sea, una intervención voluntaria en los datos de la realidad, una toma de posesión activa en las poderes que habitan la naturaleza”.<sup>6</sup> Detenerse únicamente en la descripción del funcionamiento de la tecnología es olvidar el aspecto ético, humano y social del problema. La prodigiosa multiplicación de poder de la tecnología trae consigo una visión de sociedad, con el riesgo de reforzar el culto por el rendimiento y la eficacia. Reducir al hombre y los intercambios humanos a la eficacia hace entrar en una lógica de cálculo, en la que todo se mide en términos de producción. En este caso, el factor tiempo puede pasar a regular la experiencia humana. Multiplicar los intercambios por medio del intermediario de pantallas tecnológicas puede llevar a concebir al mediador como un fin en sí mismo. En este caso es el objeto el que pasa a regular la experiencia humana. Por otro lado, el juego fascinante del objeto tecnológico puede conducir a clasificar a los seres en función de su capacidad de dominar al objeto, formación cada vez más elaborada y reservada a algunas “elites”. En este caso la ciencia es la que regula la experiencia humana. ¿Qué preguntas y desafíos se desprenden para la educación?

- *Identidad, cultura y comunicación.* Desde hace algún tiempo, el equilibrio alrededor de los elementos que constituían la vida en sociedad se ha quebrantado, y la gente cada vez sabe menos en dónde está. El individuo contemporáneo, en el contexto de la “posmodernidad”, ya no sabe dónde situarse: privado de la seguridad de comunidades estables que ofrecían a cada uno la evidencia de un código de sentido fijo de una vez para siempre, pero privado también de las grandes visiones universalistas que portaban las ideologías modernistas, “flota” en un universo sin punto fijo. Se encuentra atrapado en una situación de incertidumbre universal caracterizada por la movilidad, la reversibilidad y la intercambiabilidad de todas las referencias. Es en este contexto que la pregunta por el papel de la educación adquiere un sentido y una urgencia nuevos.
- *La cotidianidad.* Según el informe ante la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, la *educación durante toda la vida* se presenta como una de las llaves de acceso a este nuevo siglo. Esta noción tiene el mérito de superar la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde a las exigencias de un mundo que cambia rápido. Se trata de abrir posibilidades educativas que puedan estar al alcance de todos, en su vida cotidiana, para que todos puedan aprender a aprender y aprender a vivir juntos como sociedad.

En el ITESO, las diferentes instancias, los programas educativos de grado y de posgrado (Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos, Doctorado en Filosofía de la Educación), las diferentes áreas y servicios educativos, la Cátedra Paulo Freire, el simposio anual de educación, así como esta revista, intentan responder, cada uno desde su especificidad, con elementos de reflexión significativos, a las grandes preguntas que surgen de los ámbitos señalados.





Edificio de la Escuela Morelos en Ameca, Jalisco.

## Conclusión

El ambiente cultural de nuestros días, tanto en México como en la “aldea global” que ha devenido nuestro mundo, en razón misma de su diversidad, de su abigarramiento, parece marcado de manera determinante por un conjunto de cuestionamientos que tocan de cerca y de lejos al funcionamiento de la comunicación humana, tanto en el plano personal como en el colectivo. Esto se verifica en la cultura espontánea y en la cultura “instruida” (con esta distinción no se trata de establecer ninguna jerarquía. Toda persona, según formas variables, participa siempre de alguna manera en una y en otra).

Ciertamente, la práctica de la comunicación humana es desde siempre; ella es, como lo dice Michel Serres, “el *hecho humano total* que nunca dejó de serlo”.<sup>7</sup> Pero la característica de nuestra época es sin duda la de ofrecer instrumentos para analizar, comprender y administrar este fenómeno. El acto educativo está inmerso dentro, en el seno mismo, de esta problemática contemporánea. El edificio del sistema educativo ve debilitado sus cimientos en el campo de la racionalidad y la práctica social contemporánea con sus nuevos paradigmas y modalidades de funcionamiento. Quizá podríamos atrevernos a suponer que la crisis de la educación que hoy vivimos —particular-

mente la llamada “formal”— tiene que ver con una discordancia entre, por un lado, los valores apegados a un mundo de comunicación intensa y, por otro lado, una representación del acto educativo que lo hace percibirlo como fijista, apegado a prácticas tradicionales que ya no responden a las urgencias del mundo de hoy.

Nuestro deseo, y el desafío que tenemos como departamento, es aportar al debate educativo de nuestros días, el cual no implica sólo su contenido, su funcionamiento, sus prácticas, sino también una profunda revisión y un replanteamiento de sus fines.

## Notas

1. Da Silveira, Pablo. “La función de los intelectuales”, en *El Estante*, año 3, núm.30, mayo de 1998.
2. Aristóteles. *Las políticas*, VIII, 1337 a.
3. De Certeau, Michel. *La faiblesse de croire*, Esprit, Seuil, París, 1987, p.122.
4. Serres, Michel. *Le tiers-instruit*, François Bourin, París, 1991, p.185.
5. Pascal, Blaise. *Pensées*, L. 148, vol.34. Bibliothèque de la Pléiade, París, 1938, p.237.
6. Ladrière, Jean. *La science, le monde et la foi*, Tournai, Casterman, 1992, p.23.
7. Serres, Michel. *Hermmen I: la comunicación*, Anthopos, Barcelona, 1996, p.24.