

CATOLICIDAD Y EDUCACIÓN: APUNTES PARA UNA LECTURA CATÓLICA DE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA PERSONAL DEL AMOR

Jorge Luis Muñoz Montaña*
Juan Carlos Muñoz Montaña* *

SÍNTESIS

Es común escuchar que gran parte de la crisis de la educación que se ha venido viviendo en el mundo entero desde hace algunas décadas, es producto del sistema “arquitectónico” inspirado en el metarrelato que nos proporcionó la racionalidad instrumental y las formas pedagógicas inculcadas por la tradición educativa y religiosa de una sola verdad, una sola pedagogía y una sola forma de relación con el conocimiento, los cuales se convirtieron en una mezcla perniciosa que desencadenó desequilibrios en identidad y pertinencia en el plano educativo, conllevando, finalmente, a una problemática de la que hoy vivimos los educadores y estudiantes sus consecuencias más funestas.

En este texto, nos proponemos argumentar, que si bien es cierto, no pueden hoy seguirse los lineamientos con los que otrora se educó a los jóvenes de la modernidad, el problema no está finalmente en el método pedagógico que surja de la concepción filosófica, científica o religiosa sobre la educación, sino, precisamente, en la significación misma de esa concepción y cómo esa búsqueda de sentido de la educación es vivida, es decir, en la experiencia que se desvela en cada acto educativo entendido bien como capacitación, bien como instrucción, bien como formación. Por ello, más que un problema de “procedimiento pedagógico”, la educación es hoy un problema de sentido, de experiencia personal e intersubjetiva, de concepción de formación y, en esta vía, más que una defensa del “modelo católico” para la educación, este texto se propone mostrar como “la presencia experiencial e íntegra del amor”-la expresión es nuestra- como eros, philia y agapé, base esencial de la catolicidad “contemporánea”, se constituye en un camino renovado, adecuado y pertinente para una apuesta por la educación en el presente.

DESCRIPTORES: Educación, Catolicidad, Sentido educativo, presencia experiencial del amor en la educación.

ABSTRACT

It is common to listen to that a big part of the education crisis the world has been going through since some decades ago, is a product of the “architectural” system, inspired by the meta-recount which provided us the herramental rationality and the pedagogical ways instilled by the unique true educational and religious tradition, a single pedagogy and a single manner to relate with knowledge, which turn out to be a damaging mixture triggering identity and pertinence unbalances on an educational basis, finally carrying out to a problematic issue that we as lecturers and students are having with the most terrible consequences.

In this paper, we are aimed to argue that policies certainly can not be followed as those that formerly educated modernity youngsters, but also the problem is not finally a pedagogical method coming up from the philosophical, scientific and religious conception about education, but precisely on the signification in itself and how that education sense searching is taken; so from the experience revealing in every educational fact, it is understood not only as learning, but also as instructing or formation. Therefore, more than a “pedagogical procedure” problem, education is a today’s sense, personal experience and intersubjective problem about the teaching conception, this way, beyond defending a “catholic model” for education, this paper proposes to show “the experiencing and whole presence of love”—this is our expression- like eros, philia and agape, “contemporary” catholicity essential base, builds itself through a renewed, pertinent and appropriated way for backing education in the present.

DESCRIPTORS: Education, Catholicity, Educational Sense, Experiencing presence of love when educating.

* Licenciado y Diplomado en Filosofía. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Maestro Asistente adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Católica Popular del Risaralda. jorgeluis@ucpr.edu.co

** Administrador de Empresas. Especialista en Docencia Universitaria. Maestro del Programa de Administración de la Universidad Católica Popular del Risaralda. jcmm@ucpr.edu.co

Recepción del Artículo: 02 de Mayo de 2007. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 28 de Mayo de 2007.

*Si por educación entendemos la modificación de la conducta humana por medio de la asimilación de una cultura ya dada, con su ciencia, su derecho, su moral, ¿qué le sucede a la educación? El año pasado iniciando juntos las actividades de la Junta Regional de Educación Católica, les decía que educación no es simplemente instrucción...
El amor, decíamos, es el fundamento de la educación...*

Mons. Rubén Héctor Di Monte, Arzobispo de Mercedes-Luján

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La problemática de la educación hoy, exige inicialmente que el fenómeno no sea categorizado ni resuelto por partes, sino que implica una visión y construcción holísticas y, en este sentido, involucra la reflexión sobre las tesis que defiende el modelo capitalista de educación centrado en competencias para la empleabilidad, las formas que abogan por propuestas educativas plurales y contextualizadas manifiestas en las resistencias, las reflexiones filosóficas que van desde la integralidad y el pluralismo a la complejidad, pero también una apuesta cristiana y católica que, a nuestro juicio, puede interpretarse desde la presencia del amor en la formación. En este sentido, el texto que se presenta a continuación no pretende tratar a cada una de estas posturas por separado -empresa que por su naturaleza, su-

pera los lineamientos para este artículo-, pero sí entremezclar en el discurso aspectos propios de una aproximación conceptual a ellas, buscando como finalidad última, presentar la apuesta por la presencia integral del amor como elemento relevante que contribuye a la consideración de la problemática formativa en el presente.

De esta forma, la primera tesis que se intenta defender en lo seguido, supone que la educación debe ser vista como dimensión total; no existe realmente formación en una educación a medias. No puede mantenerse una educación como formación si sólo prima la intención de capacitar en habilidades para que los actores educativos sean productivos en contextos determinados, ni hay educación como formación si lo que

se privilegia es solamente la relación sujeto-saber disciplinar al margen de las condiciones que viven los actores del proceso, de sus intereses, de sus prejuicios, de sus fobias y también de sus experiencias, incluso las religiosas.

Ciertamente no podemos negar, que en las dinámicas opuestas entre los determinismos educativos y el poder holístico, creador y amoroso de la educación, los hombres han ido perdiendo no sólo su libertad, sino, también, su propia capacidad para entender las distintas interretroacciones de su vida y su papel fundamental como co-creadores de la cultura social. Incluso, hemos hoy llegado a pensar que somos más libres en una actitud individualista cuando en realidad somos esclavos del consumismo económico, que somos felices en el confort cuando hemos perdido el respeto por la propia dignidad y, que no importa el cómo se accede a los bienes suntuarios, porque incluso el menosprecio de la propia corporalidad es validada en tanto consecución de inclusión a los patrones -y en algunos casos nuevos valores- determinados por el mercado.

En esta amalgama y entrecruzamiento de nuevas virtudes, relatos y “apuestas libertarias”, surge una pregunta fundamental: ¿cómo po-

der contribuir eficazmente a que la humanidad se sienta feliz sin renunciar a la dignidad propia de su condición? Muchas respuestas y desde distintos lugares pueden aparecer en este sentido. El texto como se ha pretendido esbozar, intenta realizar un acercamiento dentro del diálogo Fe-Razón a la “educación como formación” como un camino necesario y pertinente para hoy; continúa con la tesis que para que la educación sea entendida como formación, además de proporcionarle un alcance holístico en su comprensión y tratamiento (1ª tesis ya bosquejada), es necesaria una apuesta por la presencia del amor - y en especial el amor en el sentido católico como integralidad del *eros*, la *philia* y el *agapé*- en las relaciones educativas (2ª tesis), en tanto sólo a través de él se logra hacer partícipe experiencial a cada actor educativo de su propio proceso, generando en cada persona la responsabilidad de su propia formación, pero invitando, a su vez, a cada uno a participar y contribuir en la formación de los otros.

El artículo presenta la aproximación a la problemática abordando tres aspectos relevantes para la primera tesis: racionalidad instrumental, carencia de la educación como formación y presencia del modelo griego e, inconsecuencia entre los dis-

cursos de apertura dimensional y las prácticas escolares de educación escolar, para, posteriormente, desarrollar la idea de la presencia experiencial e íntegra del amor. El documento no utiliza un referente o autor fundamental para la propuesta que se pretende desarrollar, pero sí diversas consideraciones de pensadores con quienes los autores sienten total reconocimiento y gratitud, en especial el Sumo Pontífice Benedicto XVI quien inspira la propuesta aquí desplegada sobre el amor.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La defensa del movimiento propio de la razón implica hoy día rechazar una posible pretensión de autosuficiencia, de poder construir desde sí misma un sistema absoluto, que abarcaría al hombre y al ser.

Esta pretensión no sólo ha demostrado históricamente su falsedad, generando planteamientos totalitarios y violentos, que han querido reducir la realidad y al hombre a la medida de tales sistemas; sino que además está equivocada, al no ser la realidad y sobre todo el hombre —su razón y su libertad— un «sistema» cerrado, sino abierto, indefinible e inabarcable por ningún concepto absoluto.

Alfonso Carrasco Rouco.

Es interesante aprender de las lógicas complejas que involucra hoy el proceso educativo, pues las raíces y consecuencias prácticas que introdu-

jeron los elementos modernos se constituyeron en fundamento de muchas dificultades que se afrontan actualmente. Hoy, las experiencias nos muestran que difícilmente se puede admitir una lectura lineal de un fenómeno, una interpretación en blanco o negro, en criterios de válido o errado, de científico o pseudo-científico. Vattimo (1996, 22) escribe al respecto: "... lo que hoy ha sucedido es que tanto la creencia en la verdad 'objetiva' de las ciencias experimentales, como la fe en el progreso de la razón hacia su pleno esclarecimiento aparecen, precisamente, como creencias superadas".

Esto se hace claro porque desde Platón (no desde el pueblo griego) hasta los filósofos de la sospecha, las manifestaciones del mundo de la vida en occidente se leyeron e interpretaron a la luz de un solo discurso y un solo metarrelato, porque desde ellos precisamente, se pensó que la verdad sólo tenía una forma de ser abordada, leída y comprendida.

Empero, a nuestro juicio, no está del todo superada tal consideración, al menos en nuestro contexto más inmediato seguimos siendo resultado, en muchas de nuestras lecturas del mundo, de una única posición, defendida muchas veces en contra de la evidencia de otros discursos igualmente válidos, seguimos atra-

pados en una educación escolar, familiar y social guiada aún por la lógica aristotélica de lo verdadero y lo falso y, en la que no aceptamos la pluralidad en la discusión. En la educación escolar, tema que nos compete, no nos liberamos tampoco de ello, la manera racionalista o positivista -como gran metarrelato- sigue incursionando prácticas educativas en nuestros colegios y universidades manteniendo el elitismo de la racionalidad instrumental, el profesionalismo y la productividad.

Este tipo de prácticas -que Morin ha llamado desde dos décadas atrás “Paradigma de la disyunción”- responden a la creencia que la razón instrumental es la única que nos puede mostrar el conocimiento “verdadero”, es decir, que el conocimiento científico es seguro y el único camino certero para aproximarnos a la realidad. Todo ello gracias a que la razón nos ha permitido desde Descartes descomponer escrupulosamente el Todo en sus partes y colocarlas en compartimentos estanco en el que a cada disciplina le correspondía -y corresponde- la llave de uno de ellos. Cada “ciencia” define así lo más legítimo, estricto y admisible para su disciplina y lo que no “encuadra” en esa mirada, no tiene vigencia, carece de verdad en el contexto de lo que se estudia.

Sobre el paradigma referente, que permitió “el gran desarrollo de la ciencia” desde la modernidad y, en especial de la tecnología en el siglo XX, alcanzado niveles -inimaginables épocas atrás- de hiperespecializaciones tanto en ciencias naturales como humanas, se permeó no sólo la construcción de conocimiento, sino la propia forma de ver y entender la realidad, nos acercó tecnológicamente volviendo el mundo una sola “aldea”, pero nos alejó como nunca antes en la historia, volviendo al hombre esclavo del desarrollo reducido al crecimiento económico y el individualismo. Hace 40 años, en el numeral 14 de *Populorum Progressio* el Papa Pablo VI advertía: “El desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico. Para ser auténtico, el desarrollo ha de ser integral, es decir, debe promover a todos los hombres y a todo el hombre. Con gran exactitud lo ha subrayado un eminente experto: ‘Nosotros no aceptamos la separación entre lo económico y lo humano, ni entre el desarrollo y la civilización en que se halla inserto. Para nosotros es el hombre lo que cuenta, cada hombre, todo grupo de hombres, hasta comprender la humanidad entera’ (L. J. Le Bret, o.p.)” (1967, nº 14)

Por supuesto, la educación contribuyó -y contribuye- en gran medida con esa “ideología planetaria”, el conocimiento se transmite homo-

génea y uniformemente como legado cultural de la humanidad y cada ciencia posee camino libre para fijar lo más conveniente y acertado en su saber... El progreso se da gracias al hecho que la ciencia ha colocado al hombre ad portas de la felicidad representada por la eficacia y la madurez del pensamiento. Peñuela (1996, 56) escribe refiriéndose a estos hechos que marcaron el concepto de enseñanza hasta nuestros días:

Resulta más comprensible el texto que a continuación presentamos si lo valoramos a la luz de los siguientes hechos:

1. *El predominio de una racionalidad instrumental en la enseñanza, la cual asume a sus destinatarios como una materia prima homogénea susceptible de ser modelada uniformemente mediante el cumplimiento de unos objetivos planteados previamente en términos de eficacia.*
2. *El prestigio de un cierto ideal de formación heredado de la Ilustración y que se plantea como búsqueda de la autonomía de la mayoría de edad y que en consecuencia asume la madurez como la edad ideal del hombre.*

Ha sido precisamente esta forma de entender el mundo como “pura razón” y bajo la basa de la hiperespecialización la que nos ha llevado al especialismo radical, en el cual el afán por conocerlo todo so-

bre una parte del Todo, niega los nexos, los entrecruzamientos, las dimensiones del mundo mismo, pero también las del hombre. La persona se fragmentó como el mundo y, con todo ello, afloró hasta hoy el menosprecio por el saber del conjunto, de lo no “demostrable” ni “verificable” de forma empírica. En busca del conocimiento profundo de la parte se veló el Todo. Se obnubiló el propio hombre por la “razón del fragmento”... como si el Todo fuese igual a la suma de los fragmentos.

Por supuesto, la forma de ver la realidad desde la mirada que se presenta, trajo implicaciones éticas que pusieron en un matiz de lo humano y lo social “lo verdadero”, lo significativo, lo relevante de sentido, atraparon al hombre en el metarrelato moderno y convirtieron el conocimiento en un saber de élites poseedoras de poder y servidoras de intereses distintos al de la construcción misma de su humanidad. Tenemos “el mundo en nuestras manos”, conocemos de primera fuente todas las dificultades por las que pasan miles de hombres y mujeres en todo el planeta, pero no volcamos precisamente esa ciencia y esa técnica hacia ellos. Los intereses son diferentes. Benedicto XVI escribe en *Deus Caritas est*:

... Los medios de comunicación de masas han como empequeñecido hoy nuestro planeta, acercando rápidamente a hombres y culturas muy diferentes. Si bien este 'estar juntos' suscita a veces incomprensiones y tensiones, el hecho de que ahora se conozcan de manera mucho más inmediata las necesidades de los hombres es una llamada sobre todo a compartir situaciones y dificultades. Vemos cada día lo mucho que se sufre en el mundo a causa de tantas formas de miseria material o espiritual, no obstante los grandes progresos en el campo de la ciencia y de la técnica. Así pues el momento actual requiere una nueva disponibilidad para socorrer al prójimo necesitado. El Concilio Vaticano II lo ha subrayado con palabras muy claras: 'Al ser más rápidos los medios de comunicación, se ha acortado en cierto modo la distancia entre los hombres y todos los habitantes del mundo (...). La acción caritativa puede y debe abarcar hoy a todos los hombres y todas sus necesidades'" (2005, 39).

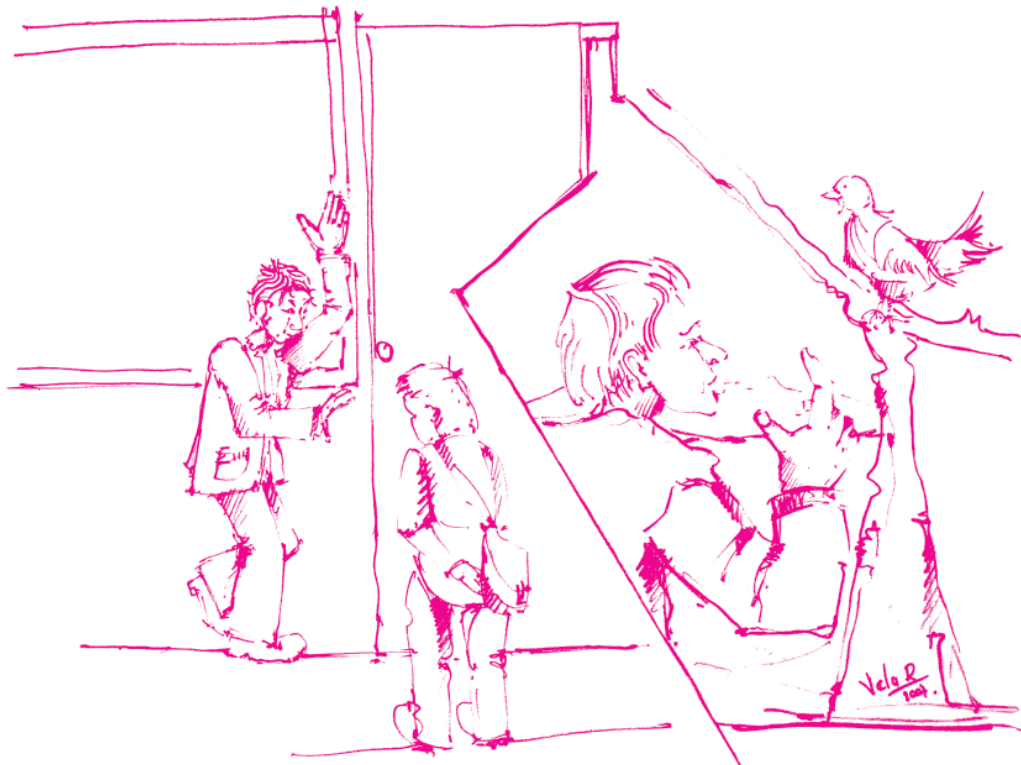
Como se ve, el Sumo Pontífice sigue llamando la atención sobre ese saber que sigue siendo tomado como verdad unitaria y con fines precisos, lo que en algún momento de la humanidad tanto se criticó -a nuestro juicio no del todo correctamente- a la propuesta cristiana y católica, es elemento fundamental de la racionalidad instrumental, el

cual, a nuestro modo de ver, -aunque Vattimo plantee que está superado-, continúa ejerciendo bastante influencia en la educación actual en nuestras universidades. La autonomía no sólo se liga así a una mayoría de edad, sino, también a la elección... pero ¿cuál elección?, ¿la que con esa mayoría perpetúa el ideal de hombre-máquina? Sólo una racionalidad continúa aún rigiendo el espacio social y educativo, lo demás es ruín, mezquino, poco serio. El enfoque científico dejó atrás las propuestas metafísicas por tildarlas de dogmáticas y deterministas además de indemostrables y, con ello, cultivó un nuevo paradigma: el del absolutismo científico aún más dogmático, mecanicista y unívoco.

Por todo esto, afirmamos que el problema de la educación no es finalmente de método, sino de sentido, de cambio de significado, de un cambio que involucra los pensamientos, las creencias, los prejuicios, deseos y fobias de los actores sobre su realidad. Ciertamente, mucho se ha escrito en este sentido, pero no se trata simplemente que un modelo educativo se presente racionalmente autónomo sino que se viva autónomo, abierto, integral y dispuesto al cambio, para que se logre articular con el contexto en el que se plantea, porque es en ese sentido que se involucra la educación como formación.

“Infinidad” de veces por “infinidad” de autores se ha planteado que el modelo griego es el tipo ideal de educación, porque fueron ellos quienes comprendieron qué significaba formar al hombre que necesitaba la Polis; es decir, que para los griegos la coherencia entre la educación, la cultura y la sociedad para la cual se educaba era fundamental y, por ello, la forma de concebir la educación en Grecia es diferente a la de la modernidad, en tanto en el pueblo griego de la antigüedad se buscaba que el hombre se formara de manera integral mientras en la modernidad la educación está

mediada fundamentalmente por lo racional, por aquello que el hombre podía explicar por medio de la razón. Es en este sentido, que todo tipo de educación no es propiamente formativa, sino en la gran mayoría de casos instructiva y, por tanto, no hay verdadero desarrollo de autonomía en la instrucción del saber disciplinar o en la competencia para la empleabilidad, sino que se prepara en la vida para la labor, para el acceso a una información, pero no para la crítica, para el pleno empleo, para la creatividad y la armonía. Londoño (2000, 202) al respecto escribe:



“El ideal de educación griega, tal como lo muestra Jaeger, no es más que un hombre formado integralmente. El hombre moderno, tal como lo vemos hoy o al menos hasta hace muy pocos años, no era más que el ideal del sujeto ilustrado del siglo XVIII, un sujeto formado en la unilateralidad que da un conocimiento fraccionado, no pertinente y alejado de lo que debe ser la polis que anhela tener”.

Sin embargo, ¿no es ese mismo ideal de integralidad el que ha proclamado la propuesta cristiana? Desde el propio Jesús hasta hoy se ha buscado en cada reflexión cristiana sobre la educación dejar esto claro: Jesús es modelo, porque en Él no sólo el saber fruto de una instrucción es lo importante, es vivirlo personal y colectivamente a través del amor¹, lo cual evidentemente está más allá de la simple instrucción, de la escritura o de su interpretación. En este sentido el profesor Gerd Theissen (2005, 43) escribe: “El hecho de que se comparara a Jesús con el más insigne maestro de la sabiduría, Salomón (Lc 11, 31), significa que Jesús no sólo se distinguía por su conocimiento de la Escritura, sino también por una sabiduría que era más que la interpretación de la Escritura”.

Y Monseñor Di Negri plantea esta idea similar al respecto de la educación hoy:

“Si por educación entendemos la modificación de la conducta humana por medio de la asimilación de una cultura ya dada, con su ciencia, su derecho, su moral. ¿Qué le sucede a la educación? El año pasado iniciando juntos las actividades de la Junta Regional de Educación Católica, les decía que educación no es simplemente instrucción”.

Ahora bien, podemos agregar que no se trata sólo de pensar la integralidad, se trata -siguiendo la reflexión que Savater retoma de Klossowski y que bien presenta Peñuela- de introducir en la enseñanza lo inenseñable, es decir, lo concreto y cotidiano, pero también lo incierto y novedoso, “implica abandonar el espacio seguro de la teoría pura, de la verdad, para ingresar en ese terreno pantanoso e incierto que es el obrar, el de la praxis” (Peñuela, 1996, 56). Por ello, es importante comprender el contexto en el que se enseña, las personas que nos acompañan. Theissen (2005, 41) refiriéndose a la propuesta carismática de Jesús como maestro que conocía a su pueblo y enseñaba lo novedoso desde lo cotidiano, escribe:

¹ Por ello, la educación fundada en el modelo de Cristo, en el amor, sobrepasaría el modelo griego, porque -como mostraremos en el siguiente apartado-, esta supera el *eros* griego y lo une a la *philia* y al *agapé*.

“El origen de Jesús, que procedía de ambientes de trabajadores manuales, le proporcionaba cierta oportunidad: La mayoría de sus adeptos eran campesinos, a los que se añadían ocasionalmente simpatizantes entre los publicanos (o recaudadores de impuestos), los administradores y los doctores de la ley. (...) Los trabajadores manuales vivían en las aldeas en estrecha simbiosis con los campesinos, es decir, con la inmensa mayoría de la población. Esta cercanía es también importante para la labor de un carismático, pues tiene que compartir el mundo de sus adeptos y comprenderlo; y a la vez tiene que ser un mediador que los ponga en contacto con otros ambientes”.

Por tanto, no es la enseñanza un problema de método, el problema de la educación es la formación, es enseñar en lo que produce sentido, en lo que significa, en lugar de lo que persuade. Es educar en el creer y querer sobre el saber instruccional, es la búsqueda de la felicidad en lo humanamente deseable, no en lo impuesto...

Y en ello aparece un tercer elemento vital en este marco de contextualización: el que tiene que ver con la incongruencia práctica de los educadores. Es casi imposible leer las presentes líneas sin redundar que se reconoce que se están haciendo hoy día, en todo el mundo, esfuerzos mancomunados por superar

el modelo de razón instrumental en la educación, no se niegan los avances actuales, pero lo que cabe preguntar es: ¿hasta qué punto este cambio se encuentra realmente inspirado por una transformación de mentalidad “paradigmática”? No es posible negar que hayan cambiado algunas prácticas, que se han adecuado y creado ciertos currículos más holísticos que los que otrora generaban los diversos programas educativos, que la inter y transdisciplinariedad pueden ser los elementos más citados en el último tiempo por parte de teóricos y maestros, todo ello se puede aceptar, pero no necesariamente responde al cuestionamiento de fondo sobre el sentido. Un cambio de educación hacia la formación, implica, ante todo, una actitud como creencia que tiene carga afectiva y efectiva sobre el proceder, puede ser que se proceda, pero ¿es fruto ese proceder de la actitud afectiva? Peñuela (1996, 56) escribe al respecto:

“(Existe) una situación de desajuste entre las instituciones educativas que siguen y seguirán siendo modernas y el suave y melancólico escepticismo que campea entre sus destinatarios y que alguien denominó la ‘postmodernidad de la calle’. Este desfase es el que hace de los profesores y de sus buenas intenciones algo completamente ‘casposo’ y es también el que obliga a los jóvenes a rechazar todo tipo de enseñanza vertical proveniente de los adultos (padres, profesores) y a buscar sus aprendizajes en

sentido horizontal, es decir, en los amigos, en la música y a través de experiencias con el sexo, las drogas o la muerte”.

Por esto, no puede confundirse la propuesta teórica de una Institución escolar o universitaria o, un activismo hacia la inter y transdisciplinariedad, con un cambio real de actitud en los docentes. Se pueden implementar en muchas universidades del país modelos pedagógicos que centran la actividad en el estudiante como actor principal del proceso de aprendizaje, pero ello no garantiza una educación como formación. No se forma en el activismo, se forma en la actitud como afecto, como experiencia del amor en la educación.

Aún más, responder desde la educación a los intereses que impone la sociedad actual sigue siendo posible desde la educación en la profesión como *telos* y, ello se puede lograr incluso en la práctica activa de la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, porque lo sustancial, el sentido de la educación como formación no ha penetrado aún en el interior de los maestros. No necesariamente lo que los currículos plantean es efectivamente llevado a cabo en la praxis educativa, pues aún la profesión sigue siendo lo importante en el medio laboral, la experiencia y “la competencia” (que nosotros definiríamos en términos de eficien-

cia y eficacia del profesional) siguen teniendo el mayor valor en el momento de vincular a quienes egresan de las instituciones educativas. Lo anterior, ataca en un doble juego sucio a la universidad -al que de alguna manera ella sigue respondiendo- de no ser pertinente al medio, terminando cíclicamente en la preparación desde la universidad para la competitividad y no para la vida. Las intenciones se quedan así en eso, en buenas intenciones que terminan buscando adoptar el modelo de las competencias para el mercado, para la empleabilidad, colocando al “saber hacer” en el núcleo de toda propuesta educativa.

2. PENSANDO LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN: DE LA PRESENCIA DEL AMOR INTEGRAL (EROS, PHILIA, AGAPÉ) COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA EL CAMBIO

El amor, decíamos, es el fundamento de la educación. El amor a la propia cultura, la propia tradición, el amor a quienes debemos ayudar a educarse, sobre todo el amor a Dios, debe ser el motor invisible que nos ayude a realizar la tarea educativa con conciencia y entusiasmo...

Mons. Rubén Héctor Di Monte, Arzobispo de Mercedes-Luján

Líneas atrás hemos planteado la importancia que recientemente se ha

concedido al modelo griego de la educación como formación. No pretendemos ahora negar tal importancia que bajo todo punto de vista puede ser teórica y pragmáticamente argumentable y operacionalizable, sino, presentar un elemento adicional que posibilita comprender la apuesta cristiana como más pertinente al difícil momento de hoy. Tal postura incluye el elemento del amor integral. Partimos de la idea que como todo acto fundamental de la vida del hombre, la educación es una experiencia personal que deviene de la propia cotidianidad, es decir, no se educa sólo en la escuela o en la universidad, se educa en cada momento y se aprende de cada experiencia que vivimos. La educación tiene que ver con esa cotidianidad.

Empero, históricamente, para que esa experiencia alcance su mejor interpretación, su mayor comprensión y, también, su mayor responsabilidad por parte de todos los actores inmersos en ella, la educación se ha posibilitado en la mayoría de sociedades bajo escenarios formales (escuelas, universidades) en los cuales se pone en forma práxica generalmente una pedagogía como apoyo a la educación de los nuevos seres humanos pertenecientes a esa sociedad. En lo anterior no hay discrepancia, pues igual que con la misma buena intención que Platón y

Aristóteles fundaron la Academia y el Liceo, a lo largo de la Historia, la humanidad ha creado centros de enseñanza para que el hombre pueda “insertarse” en la cultura que lo alberga, conocer “su ciencia, su derecho, su moral”, etc. El problema surge, cuando en ese apoyo a la inserción cultural, median intereses egoístas, prejuicios de poder en el conocimiento, los cuales cierran posibilidades, definen lineamientos y suprimen actitudes. Por ello, aunque el modelo griego es definitivamente digno de reconocimiento, La Academia y El Liceo, comienzan a prefigurar una forma de enseñanza en la que un método marca el camino de la doxa (opinión) a la verdad (epistemé) y, por el cual, el pensamiento comienza a menguar la experiencia y la pluralidad del lenguaje, pero aún más, la propia experiencia se pierde en el juego dialéctico de la búsqueda de lo universal, lo verdadero, lo seguro.

La educación se pone así en la búsqueda de lo colectivo y en descrédito de lo personal, lo singular se subsume en lo colectivo -lo verdadero- y este es el camino que toma toda la educación racional de occidente hasta hoy. Por ello, sólo hay un método, una verdad, una vía para insertarse en la sociedad, la vía del saber disciplinar, del método científico, de las competencias, etc. Em-

pero, el modelo de Jesús inspirado en el amor es distinto, nace de la experiencia personal y permanece en el deseo de participar del acto educativo. No define criterios para aproximarse al saber, ni le interesan fragmentos de la vida para explicar alguna especialidad, le interesa el hombre todo como pensamiento, pero también como lenguaje, como experiencia singular llena de significado. Benedicto XVI (2005, 5), hablando sobre el amor cristiano, escribe que: “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva”.

No se presenta pues la educación como formación sin la experiencia significativa que tiene en los estudiantes, pero también en los maestros. No se cambia de la educación como instrucción a una educación como formación sólo por los cambios que se direccionan desde leyes o currículos universitarios o, por la necesidad que implica en la nuevas prácticas tomar varias dimensiones contextuales de la vida de los actores. La experiencia de la educación como formación no parte de

ese amor a la manera griega del hombre hacia la Polis, parte de manera diferente, del reconocimiento de la voluntad y la singularidad. La educación como formación integral de la Grecia clásica posee un concepto de amor que se manifiesta como un cierto *eros social*, que degrada al hombre porque da el “placer de un instante” de inmersión a la Polis, pero no le devuelve su singularidad... Tal como hoy, se incorpora al hombre en el mundo del saber, de las competencias, pero no se le devuelve su mismidad, no se le resignifica en la experiencia de su propia singularidad, sino en el consumo en el que se inserta. Por ello, al igual que en la Grecia antigua, el modelo de educación actual no contribuye completamente a la formación, puede estar acompañado de un amor como *eros social* -aunque hoy mucho más alejado de la “sana relación” entre el ciudadano y la polis que se desea alcanzar- y, por ello, precisamente, privilegia el hacer y el cuerpo como elemento fundamental de la inclusión y valoración social², pero no desvela, en ningún momento, el amor como presencia experiencial de la singularidad. Benedicto XVI (2005, 10) escribe refiriéndose al *eros* y su rela-

2 El Sumo Pontífice Benedicto XVI escribe en este sentido las siguientes líneas en su Carta encíclica “Deus caritas est” (2005, 10): “Hoy se reprocha a veces al cristianismo del pasado haber sido adversario de la corporeidad y, de hecho, siempre se han dado tendencias de este tipo. Pero el modo de exaltar el cuerpo que hoy constatamos resulta engañoso. El *eros*, degradado a puro ‘sexo’, se convierte en mercancía, en simple objeto que se puede comprar y vender; más aún el hombre mismo se transforma en mercancía”.

ción con el cuerpo: "...ni la carne ni el espíritu aman: es el hombre, la persona, la que ama como criatura unitaria, de la cual forman parte el cuerpo y el alma. Sólo cuando ambos se funden verdaderamente en una unidad, el hombre es plenamente él mismo. Únicamente de este modo el amor -el eros- puede madurar hasta su verdadera grandeza".

Precisamente, puede trasladarse el interrogante que anima el presente escrito a la educación hoy: aunque se tenga en cuenta la transdisciplinariedad y la múltiple dimensionalidad humana en las propuestas teóricas y prácticas de la educación, ¿se piensa en el amor como elemento central de la misma práctica educativa? Potenciar las dinámicas educativas hacia las competencias, el saber o la integralidad, no garantizan, de ninguna manera, que la educación sea verdaderamente formación, sea *eros*, y al mismo tiempo *philia* (amor de amistad) y *agapé*, elemento central del amor cristiano.

La *philia* es un elemento medular en esta reflexión, porque es, a nuestro juicio, el paso intermedio entre el *eros* y el *agapé*. Después que la comprensión cristiana del *eros* nos lleva a reconocer y rescatar la dignidad de la singularidad y no sólo la lectura de la inmediatez corporal y social; la *philia* permite comenzar a compartir con el otro la experiencia que he tenido

de amor; permite comprender en el más cercano, en el amigo, en el profesor, en el estudiante, la figura del amor como apoyo para la formación conjunta. Benedicto XVI (2005, 8) refiriéndose a los tres términos griegos relativos al amor escribe: "... de los tres términos griegos relativos al amor -eros, *philia* (amor de amistad) y *agapé*, los escritos neotestamentarios prefieren este último, que en el lenguaje griego estaba dejado de lado. El amor de amistad (*philia*), a su vez, es aceptado y profundizado en el Evangelio de Juan para expresar la relación entre Jesús y sus discípulos".

Así pues, la *philia* permite reinterpretar el acto educativo como una relación de amistad, una educación mediada por el amor que produce el amigo y, en la cual, no es el saber sólo lo importante, ni la preparación en competencias para el ámbito laboral. El acto educativo como formación es así no sólo una relación de amor en la cual el *eros* se supera como simple inmediatez garantizando el reconocimiento de la singularidad, es *philia* en la cual maestro y estudiante como amigos en torno a las discusiones académicas contribuyen a la autoformación con responsabilidad, por tanto, el profesor puede ser maestro, pero también el maestro puede ser discípulo, la relación se da entre iguales, a diferen-

cia del *eros* y el *ágape*, donde el amor es más ascendente y descendente.

Ahora bien, es precisamente el *agapé* el elemento final de este artículo, porque nos permite entender que aunque la educación parte de una experiencia personal de significación (*eros*) y posibilita la relación amistosa en torno al evento educativo en el cual todos aprenden (*philia*), cada hombre y mujer que vive el acto educativo como experiencia de significación, termina incorporándolo a su vida como descubrimiento del otro, en el que se armoniza el carácter singular del *eros* y particularizado de la *philia*, para ocuparse y preocuparse del otro en sentido amplio, por ello, no se educa para el momento, se contribuye a educar para la vida, “Ya no se busca a sí mismo, sumirse en la embriaguez de la felicidad, sino que se ansía más bien el bien del amado: se convierte en renuncia, está dispuesto al sacrificio, más bien lo busca” (Benedicto XVI, 2005, 12). Por ello, el amor integral de la propuesta cristiana no termina llevando al individualismo o a la propia renuncia de la mismidad, es la superación de ambos, el encuentro de Dios en el otro garantiza, además, el constante movimiento hacia el reencuentro de uno mismo y la búsqueda insaciable de la perfectibilidad propia y del apoyo para que el otro la alcance. Benedicto XVI (2005, 12) plantea: “Ciertamente, el amor es ‘éxtasis’,

pero no en el sentido de arrebató momentáneo, sino como camino permanente, como salir del yo cerrado en sí mismo hacia su liberación en la entrega de sí y, precisamente de este modo, hacia el reencuentro consigo mismo, más aún, hacia el descubrimiento de Dios”.

¿NECESITA REALMENTE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN EL REFERENTE INTEGRAL DEL AMOR?

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentado adentrarnos en una temática fascinante, pero al tiempo compleja. La problemática educativa exige hoy que se re-sitúe el sentido de la educación como formación y, para ello, la propuesta cristiana desde el amor como experiencia integral nos devela elementos notables que debemos considerar con toda necesidad. De nada nos sirve seguir pensando y debatiendo propuestas pedagógicas que aborden las distintas dimensiones de lo humano, si el elemento de significación fundamental no se piensa como integralidad en el amor.

El *eros*, la *philia* y el *agapé* como derivaciones del amor se entremezclan en la experiencia educativa, pero también, pueden separarse sin encontrar puntos de encuentro. Bien vale la

pena preguntarse si nuestra sociedad hoy sigue apostando a un *eros* separado de la *philia* y el *agapé* bajo una figura que añora una “educación integral”, pero que en últimas no reconoce a la persona como ser humano digno e irrepetible, pues no privilegia la singularidad y la experiencia maravillosa de la mismidad que hay en él y, le imposibilita, además, reconocer las otras formas del amor, terminando, por ello, el hombre entregado al consumo, a la competitividad, al individualismo. La educación griega bien hizo una apuesta por la integralidad -que en su momento fue una empresa colosal-, pero el mundo ha cambiado, no es posible considerar hoy una formación sólo pensada desde el *logos* y el ser de la Polis, el ser humano se ha complejizado, la dimensión trascendente del hombre no co-habita en él como algo contingente o marginal. La experiencia religiosa es un elemento esencial en la comprensión de la persona actual, ella resignifica la vida de hombres y mujeres de hoy, sus formas de ver el mundo, comprenderlo... y, por consiguiente, enseñarlo. El amor que nos propone Jesús supera el *logos* griego, se convierte en verdadera integralidad, que no desprecia al *logos*, lo lleva más allá, a la dinámica misma de su entrega, tal como debe pasar en el acto educativo como formación inspirado en el amor cristiano.

“Si el mundo antiguo había soñado que, en el fondo, el verdadero alimento del hombre -aquello por lo que el hombre vive- era el Logos, la sabiduría eterna, ahora este logos se ha hecho para nosotros verdadera comida, como amor” (Benedicto XVI, 2005, 20).

Por todo lo anterior, necesita la educación como formación el referente integral del amor cristiano, el cual permita aunar en cada ser humano partícipe del evento educativo, el amor ascendente propio del *eros*, con el amor descendente, propio del *agapé* y el amor lineal, entre pares, propio de la *philia*, que hace de la amistad el elemento vinculante, el nexo que da a esta propuesta educativa su coherencia. Sólo en la mixtura e integralidad del amor se puede hacer una apuesta por una educación como formación, respetando el *eros* ennoblecido en la singularidad de cada actor, pero también abierto a los otros en la *philia* y el *agapé*

“... en el fondo, el ‘amor’ es una única realidad, si bien con diversas dimensiones; según los casos, una u otra puede destacar más. Pero cuando las dimensiones se separan completamente una de otra, se produce una caricatura o, en todo caso, una forma mermada del amor” (Benedicto XVI, 2005, 15) .

BIBLIOGRAFÍA

CARRASCO Rouco, Alfonso. (2005). *El interés de la iglesia por la filosofía*. En: <http://www.aica.org> (5 de abril de 2007)

LONDOÑO Betancur, Orlando. *Formando al sujeto que necesita la sociedad contemporánea: El macrocurrículo como una experiencia de pensamiento complejo*. En: 1º CONGRESO INTERNACIONAL DE PENSAMIENTO COMPLEJO. (No. 19: 2000. Bogotá. Memorias 1º Congreso internacional de pensamiento complejo, Tomo I). Bogotá: 2000. 349 p.

Mons. DI MONTE, Rubén Héctor, Arzobispo de Mercedes-Luján. (2007). *Homilía para el inicio de las actividades de la Junta Regional de Educación Católica*. En: <http://www.aica.org/index2.php?pag=dimonte070329>. (5 de abril de 2007)

PEÑUELA Cano, Víctor. *Los componentes de una actitud humanista*. En: SEMINARIO NACIONAL SOBRE FORMACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD. (No. 4: 1996. Memorias El Humanismo: Una actitud contemporánea. Seminario nacional sobre formación humanista en la universidad). Colombia: 1996. 89 p.

SUMO PONTÍFICE BENEDICTO XVI. *Carta encíclica "Deus caritas est" (Dios es amor)*. Bogotá: Documentos eclesiales San Pablo. 2005. 55 p.

THEISSEN, Gerd. *El movimiento de Jesús: Historia social de una revolución de los valores*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 2005. 333 p.

VATTIMO, Gianni. *Crear que se cree*. Barcelona: Paidós Studio. 1996. 127 p.