

UNIVERSITAT RAMÓN LLULL

FACULTAT DE PSICOLOGIA, CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I  
L'ESPORT  
BLANQUERNA

Tesis Doctoral

LOS VALORES EDUCATIVOS EN LA POSTMODERNIDAD:  
UNA PROPUESTA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA  
EDUCACIÓN DE OCTAVI FULLAT

Doctoranda: Mónica Kagelmacher Velásquez.

Director: Francesc - Xavier Marín Torné.

Santiago – Chile 2010.

## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a quienes debería agradecer porque me han acompañado en este largo proceso. En primer lugar, a mi Familia y cercanos que siempre me apoyaron en sacar adelante este proyecto. Al Dr. Francesc - Xavier Marín por ser mi Director, y quien siempre estuvo disponible para resolver mis problemas. También, agradecer al Dr. Octavi Fullat quien, sin saberlo, me motivó a hacer esta tesis. Siendo mi referente en la vocación y profesión de educadora que desempeño, y me colaboró en todo momento en que solicité su ayuda. A los Coordinadores del Programa de Doctorado que en los momentos apropiados me ayudaron a superar los trámites administrativos para seguir adelante con este proceso.

## ÍNDICES

Portada.....	I
Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Capítulo I.      Introducción.....	1
1. 1            Introducción.....	1
1. 2            Justificación de la Tesis .....	2
1.2.1          Contexto cultural postmoderno.....	2
1.2.2          La postmodernidad en América Latina.....	20
1.2.3          Reforma Educacional chilena.....	24
1.2.4          Reforma educacional y énfasis en la calidad de la Educación.....	34
1.2.5          Educación en valores.....	40
1.2.6          Educación Intercultural.....	50
1.3.            Tesis e Hipótesis.....	53
1. 4.            Objetivos.....	55
1.5.            Estructura de la Tesis.....	55
1.6.            Marco Referencial.....	56
1. 7            Marco Teórico.....	58
1.7.1          Filosofía de la Educación.....	60
1.7.2          Funciones de la Filosofía de la educación.....	63
1.7.3          Retos a la educación del siglo XXI.....	68
1.7.4          Concepto Antropológico.....	80
1.7.5          Filosofía de los valores o axiología.....	87
1.7.6          Formación de los Profesores.....	91
1.8            Marco Metodológico.....	96
1.8.1          Hermenéutica.....	98
1.8.2          Teoría del Texto.....	103
1.8.3          Dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector.....	109

1.8.4	Dialéctica de la explicación y de la interpretación.....	112
Capítulo II.	Itinerario intelectual de Octavi Fullat i Génis.....	128
2.1	De la Escolástica al Existencialismo.....	128
2.2	Del Existencialismo al Personalismo.....	133
Capítulo III.	El Hombre ser de proyectos.....	150
3.1	Concepto antropológico. ....	151
3.2	Dimensión corporal.....	153
3.3	Dimensión psíquica.....	159
3.4	Dimensión espiritual.....	171
3.5	Categorías antropológicas.....	185
3.5.1	Categoría "posibilidad ontológica".....	185
3.5.2	Categoría "temporalidad".....	190
3.5.3	Categoría "pregunta".....	194
3.5.4	Categoría "educandidad".....	196
Capítulo IV.	Axiología.....	200
4.1	De la inconclusión a los valores.....	204
4.2	De la insatisfacción a los valores.....	208
Capítulo V.	La Axiología educativa en la postmodernidad.....	217
5.1	Valor Dignidad humana.....	221
5.2	Valores del sentido.....	246
5.3	Valores morales.....	260
Capítulo VI.	Conclusiones.....	269
Bibliografía	.....	344
Contraportada.....	.....	358

DEDICATORIA

A

BETTINA Y BENJAMÍN

# CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

## 1.1 Introducción.

“El tiempo, como flecha lanzada al futuro, convierte al ser humano en animal expectante-trascendente”. (Fullat, 1989: 18). La persona es un ser único que tiene conciencia de su indigencia ontológica, se sitúa en el mundo pero además anhela comprenderlo. Por ello no vive en la inmanencia sino en la trascendencia, está llamado a superar sus límites, desde el ser se orienta al poder-ser, tarea que despliega en el tiempo y que reclama la vivencia de valores, los valores actúan como alicientes de la existencia humana. (Cfr. Camps, 1994).

El tema que se investiga en esta tesis es: “Los valores educativos en la postmodernidad: una propuesta desde la Filosofía de la Educación de Octavi Fullat”. El interés por realizar el estudio de los valores en la obra de Octavi Fullat está motivado por la relevancia y originalidad de este filósofo de la educación, cuya preocupación ha estado centrada en la educación, la antropología y la axiología: “No existe el hecho educativo sin hombre. No se da el hombre sin el hecho educativo. No se puede pensar la educación sin valores”. (Fullat, 1982: 24). Asimismo, la reflexión de estas temáticas la ha llevado a cabo en diálogo con el mundo postmoderno, presentando una alternativa para quienes mantienen la convicción de que la persona es vocación a construir su biografía sustentada en valores y así contribuir en edificar un mundo más humano.

En la realización de esta vocación es fundamental la tarea de la educación entendida como proceso antropogenético cuya finalidad es coadyuvar en la personalización de los estudiantes: “Educar correctamente será ajustar la realidad presente del educando a su realidad futura, a la realidad que se dice corresponderle”. (Fullat, 1995: 66).

## 1.2 Justificación de la Tesis.

### 1.2.1 Contexto cultural postmoderno.

La persona es un ser situado en un tiempo y espacio concretos, que le brindan oportunidades y retos, y desde los cuales configura su biografía. Al respecto, el Doctor Fullat, al plantear su concepción antropológica, es enfático en señalar que lo propio del ser humano es existir en situación, su cuerpo lo circunscribe a un espacio y tiempo determinado, deviene

en circunstancia, dándole, por cierto, mayor preponderancia a la coordenada temporal. Aun más, es la experiencia temporal la que introduce el problema del sentido del tiempo, y con ello el sentido de la existencia humana. (Cfr. Rudski, 2002).

“Existimos en situación, existimos finitos. No hay modo de esquivarlo.

Espacio y tiempo nos dejan situados, aunque más aún el tiempo que el espacio. Mi cuerpo ocupa inapelablemente tres dimensiones, más la temporal; ahora bien, mi recuerdo de las vacaciones últimas o mi idea de paralelogramo o acaso mi enamoramiento de Eulalia, aun reposando en la densidad de la carne, viven tan sólo en el decurso temporal. No por disponer de mayor corpulencia se pueden padecer enamoramientos de mayor envergadura.

La extensión sitúa, al igual que la sucesión, al hombre. Éste lo es todo crucificado en las coordenadas espaciotemporales. Discurre, rememora, fantasea, ve, oye, ama y sufre el cáncer en un *hic et nunc*, aquí y ahora”. (Fullat, 2000: 76).

Ahora bien, La coordenada epocal actual es la postmodernidad. Para algunos es un período cultural caracterizado por cambios vertiginosos, que atraviesan tanto las cuestiones más triviales como las más importantes de la cultura y de la vida humana; para otros más que un tiempo, es un talante. Sea como sea, para unos y para otros la concepción postmoderna fundamenta las problemáticas, tanto culturales como sociales, de los hombres y mujeres de hoy.

El debate sobre la dialéctica modernidad/postmodernidad aún no se ha zanjado, pero en el centro de la discusión se encuentra la cuestión sobre la razón y el horizonte de comprensión racional sobre la realidad. Por ello adentrarse en la postmodernidad implica revisar, aunque sea someramente, algunos rasgos de una modernidad que se caracteriza por un intenso proceso de racionalización que atraviesa todas las realizaciones intelectuales, artísticas e institucionales. De este modo, la sociedad occidental estaría sometida a una configuración mental específica que se trasluce en la estructuración de una cosmovisión que se identifica con un formalismo sistematizador, una tendencia al cálculo y una contrastación empírica.

La unidad de la razón se quiebra en dimensiones de la racionalidad o esferas de valor (política, religión, economía, derecho, estética) que ya no buscan su legitimación en la cosmovisión cristiana y en la metafísica, sino que se independizan; buscando cada una de ellas su propia legitimación autónoma. Se ha dado paso, así, al pluralismo de la razón. Ahora bien, no todas las dimensiones de la razón gozan del mismo status; la racionalidad científico-

técnica predomina gracias a las innovaciones proporcionadas por la técnica. A menudo, la razón se confunde con esta racionalidad.

De este modo, se configura la modernidad como un proceso de racionalización que conforma un tipo de hombre orientado al dominio del mundo, con un pensamiento formal, una mentalidad funcional y una moral autónoma. Asimismo, las relaciones sociales se constituyen alrededor de la economía, y la religión, que tradicionalmente había cumplido ese rol, se ve progresivamente desplazada a la esfera privada. La cosmovisión desacralizada y pluralista que deriva de ello tiende a dar paso al relativismo y al cuestionamiento de la existencia de un fundamento y de una verdad únicos. Surge, entonces, la pluralidad axiológica.

Puede reseguirse la crítica a esta concepción de la razón dominadora, por ejemplo, Pascal y Kierkegaard, pasando por el Romanticismo, hasta Nietzsche o la Escuela de Frankfurt. Así, Horkheimer y Adorno denuncian que detrás del predominio de una determinada concepción del conocimiento científico hay una tendencia objetivante, cuyo interés es el dominio y control de la Naturaleza extrapolado a todos los campos de la cultura. En todos estos autores se descubre que el ser cognoscente no sólo es un espectador sino un ser deseoso de dominio, que utiliza la razón como instrumento para lograr su poderío, que más tarde se cristalizará en la técnica, la burocracia, el derecho formal, la economía, etc.

Asimismo, otra crítica a la razón moderna y al sujeto proviene de la filosofía del lenguaje. Por ejemplo, Wittgenstein en una de las complejas etapas de su pensamiento, declara que el sujeto no es el origen de los significados lingüísticos. De este modo, a diferencia de la concepción tradicional, el sujeto cognoscente no es quien le asigna un significado ya dado de antemano a las cosas, sino que el significado de las palabras brota en un contexto de uso, es decir, al interior de un sistema de relaciones entre signos lingüísticos. La comunidad social de los usuarios del lenguaje son los portadores de los signos lingüísticos y no lingüísticos: instituciones, prácticas y usos. Así, en el ámbito lingüístico, tampoco, existe un referente trascendente que defina el significado y uso de los vocablos. Por tanto, la consecuencia es que los propios hombres deciden sobre la verdad o falsedad y lo racional o irracional. La razón se descubre invadida por el lenguaje. De aquí se deriva una pluralidad de los usos del lenguaje contextualizado, y que la realidad toda está sometida a estos juegos de lenguaje.

“En su crítica a las pretensiones totalizadoras de la razón, el postmodernismo afirma su carácter esencialmente lingüístico, que es imposible sobrepasar. La racionalidad se da solamente como juegos de lenguaje. En lugar de los imperativos de la razón, o del dominio técnico, no hay sino un dejarse llevar por las propias apetencias, por los sentidos, que expresa la espontaneidad de la vida”. (Forment, 1992: 43).



Frente a esta realidad descrita de forma breve, ¿cuál es la posición que adoptan los pensadores postmodernos? La respuesta parece unánime: aceptar el pluralismo y los juegos de lenguaje.

En esta perspectiva se encuentra Lyotard al afirmar que la opción que cabe ante la pluralidad es situarse en “el reconocimiento del heteromorfismo de los juegos de lenguaje”. (Lyotard, 1987: 118). En definitiva, no hay posibilidad alguna de establecer unidades o metadisursos omnicomprensivos que aglutinen la pluralidad de los juegos de lenguaje, que a su vez son expresión de formas de vida. Se sigue de esta postura que la característica que separa lo moderno de lo postmoderno es el desencanto de los metarrelatos legitimadores: “Simplificando al máximo, se tiene por “postmoderna” la incredulidad con respecto a los metarrelatos”. (Ibidem: 10).

Por otra parte, Rorty concuerda, también, con que sólo se cuenta con el lenguaje, y piensa que la necesidad de recurrir a metadisursos legitimadores o a una racionalidad que unifique las distintas esferas de valor o juegos de lenguaje no es una preocupación universal sino más bien local:

“Hemos dejado de comprender la realidad con los conceptos de experiencia y de conciencia [...] Ahora el lenguaje ocupa el primer plano [...].

Hasta hace poco se consideraba que el conocimiento humano era una representación de la realidad [...]. El pragmatismo nos ha enseñado a deshacernos de la categoría *representación*”. (Rorty, 1979. Citado por Fullat, 2002: 146).

A su vez, Vattimo es partidario de radicalizar la oposición al pensamiento que busca un fundamento (*Grund*). Para él, el hombre postmoderno está en una situación de *vagabundeo* o *errar incierto*. (Cfr. Vattimo, 1986) que, en oposición al pensamiento funcional de la modernidad, se encuentra cómodamente en el pensamiento de la fruición. Se postula, así, un estilo de vida que rechaza la instrumentalización de la razón y afirma lo vivido en cada momento de acuerdo con un esteticismo presentista.

“Vivir el presente, sólo el presente no en función del pasado y del futuro, es esa “pérdida de la continuidad histórica” [...]. Cuando el futuro se presenta amenazante e incierto, queda la retirada sobre el presente, al que no cesamos de proteger, arreglar y reciclar en una juventud infinita. A la vez que pone el futuro entre paréntesis, el sistema procede a la “devolución del pasado”, por su avidez de abandonar las tradiciones y territorialidades

arcaicas e instituir una sociedad sin anclajes ni opacidades". (Lipovetsky, 1986: 51).

En segundo lugar, se trata de un pensamiento de la contaminación, a saber, abierto a la variedad de los juegos de lenguaje ofrecidos por la ciencia, la técnica, el arte o los mass media, sin contar con principios ni criterios fundados, todo lo cual se opone a la metafísica, poniendo en entredicho la uniformidad pretendida por la modernidad. Por todo ello, se aboga por un pensamiento que supera la metafísica como instancia legitimadora.

Vattimo enuncia un nuevo estado de razón, advirtiendo con ello un nuevo paradigma en que el esquema sujeto/objeto quede sobrepasado. De esta forma, el sujeto debe renunciar a su pretensión objetivadora y dominadora, entregándose a la vivencia del instante. Lo propio de la cultura postmoderna, sería la estetización general de la vida de acuerdo con el paradigma consumista de la seducción, favorecido por la cultura de masas y los mass media. (Cfr. Vattimo, 1986).

"Esta multiplicación vertiginosa de la comunicación [...] constituye el efecto más evidente de los *mass media*, siendo, a la vez, el hecho que determina (en interconexión con el fin del imperialismo europeo, o al menos con su transformación radical) el tránsito de nuestra sociedad a la posmodernidad" (Vattimo, 1990: 80).

Si bien, Vattimo ha alertado que los medios de comunicación de masas son un signo del advenimiento de la postmodernidad, es Baudrillard quien más se ha detenido en este punto, indicando la imposibilidad de retorno a la modernidad. Los medios de comunicación social ostentan la función de consensuar, estableciendo que: "[...] la historia ha dejado de ser real". (Baudrillard, 1984: 12). El hombre postmoderno no tiene horizonte donde ubicar lo real; los hechos y los acontecimientos se suceden constantemente, sin tener punto de referencia, sin encontrar sentido global. Se ha perdido, entonces, el horizonte histórico, el sentido de la historia; por ende, no hay significado atribuible a los acontecimientos, de este modo se vive en el presente. En opinión de Vattimo la imposibilidad de referir los acontecimientos a un horizonte de sentido es causada por las tecnologías de la información. (Cfr. Vattimo, 1986: 18). Los medios de comunicación observan los hechos desde todos los ángulos, fragmentándolos, los emiten instantáneamente sin una estructuración valorativa, bombardean con noticias sin dejar espacio a la toma de distancia y a la reflexión, dificultando que se les otorgue significado.

"Estos "medios" indudablemente son los factores determinantes de la transmisión y reproducción de los esquemas y de los *no valores*, o mejor

dicho, de la nueva condición del valor en la postmodernidad". (Colom y Mèlic, 1994: 57).

Para los objetivos de esta tesis interesa, más que desglosar con todo lujo de detalles una caracterización de la postmodernidad, revisar alguno de aquellos caracteres a los que la obra de Octavi Fullat hace referencia. En concreto, se propone analizar, en un primer momento, lo que se denomina la "era postmetafísica" y la consecuencia de ésta en el ámbito de los valores y de la ética; en un segundo momento, se considerará si la postmodernidad también coexiste en América Latina.

En la postmodernidad se viven momentos de grandes transformaciones, se presencia como las *cosmovisiones compartidas de otrora se desmoronan*, siendo reemplazadas por otras emergentes con un carácter relativo: "Pero, al crecer el número de explicaciones de la realidad con pretensiones definitivas, ocurre un fenómeno de mutua relativización [...] entramos en una estructura de mercado de ideologías". (Mardones, 1988: 21).

En consonancia con la opinión de Mardones respecto al surgimiento de nuevas cosmovisiones, el profesor Marín Ibáñez dice que la característica de la época actual es el cambio y el levantamiento de explicaciones nuevas.

"Pero en tiempos de cambios cuando vemos hundirse estimaciones colectivas que parecían definitivas, sustituidas por otras que emergen en apasionada dialéctica frente a las anteriores; [...]". (Marín Ibáñez, 1993:20).

Esta situación comenzó a gestarse en la modernidad, cuando las instancias legitimadoras de la realidad como la religión han de compartir espacio con otras cosmovisiones (el socialismo, el cientismo, el materialismo, el darwinismo, entre otras). La aparición de múltiples explicaciones de la realidad conlleva que éstas estén a la libre disposición de cada individuo y den paso a una *pluralidad de relatos comprensivos*. El desencanto de las cosmovisiones tradicionales es uno de los acontecimientos que mayor repercusión tiene para la sociedad y cultura modernas. (Cfr. Mardones, 1988). Al respecto, también, se pronuncia Lipovetzki sosteniendo:

"Todos los comportamientos pueden cohabitar sin excluirse, todo puede escogerse a placer, lo más operativo como lo más exótico, lo viejo como lo nuevo, la vida simple – ecologista como la vida hipersofisticada, en un tiempo desvitalizado sin referencia estable, sin coordenada mayor". (Lipovetzki, 1990: 41).

Además, existe consenso en caracterizar a este periodo de *crisis generalizada*, permeando los más diversos ámbitos sociales y antropológicos. Así como se ha visto Lyotard vincula la postmodernidad con la crisis de los meta relatos, sosteniendo que la modernidad erigió categorías trascendentales para interpretar la realidad que han perdido su capacidad explicativa en el nuevo escenario.

“Simplificando al máximo, se tiene por «postmoderna» la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese progreso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, [...]”. (Lyotard, 1987: 4).

Se ve, por tanto, que la crisis se refiere a la autoimagen de una modernidad, que suponía una armonía entre el desarrollo científico-técnico, ético-político y estético-expresivo de la sociedad. La fragmentación de este orden racional que garantizaba la unidad entre lo verdadero, lo bueno y lo bello, tiene como una de sus consecuencias la radicalización del fenómeno de la *secularización*. Tal proceso consiste en que el ser humano progresivamente se desentiende de la comprensión global de la realidad que antes le ofrecieron la religión y la metafísica, buscando ahora un punto de acceso a la realidad será la propia experiencia:

“La ‘secularidad’ constituye, pues, aquella modalidad de realización por la que el hombre - toda realidad – alcanza la mayoría de edad; tiene ‘experiencia’ de su adultez y la asume conscientemente, con fruición”. (Rubio, 1992, 127).

Con el proceso de secularización el ser humano asume un protagonismo cada vez más decisivo, ya que será a partir de su propia experiencia individual como se irá haciendo una lectura de la realidad. De este modo, la antropología se apropia de las comprensiones totales, desplazando a la cosmología y a la teología.

No hace falta que se detallen aquí las muchas consecuencias que comporta esta deriva que la experiencia o la vivencia del individuo ha tenido. Se aludirá sucintamente a algunos de los retos de la postmodernidad que la obra pedagógica de Octavi Fullat recoge.

Se citará, en primer lugar, la *fragmentación de la razón* como resultado de la aparición de múltiples narraciones interpretativas. Se ha señalado anteriormente la fractura de la cosmovisión que ofrecía el cristianismo y su respectiva concepción metafísica. Se ha hecho referencia también a la crisis del concepto cartesiano de representación, a la propuesta de

Kant distinguiendo entre un uso teórico, otro práctico y otro estético de la razón, y a la relectura de Weber hablando de las esferas de los valores, cada una de ellas con su propia lógica interna. Se ha destacado también la creciente colonización (Habermas) del ámbito del pensamiento por parte de la racionalidad científico-técnica.

No se debe escapar que el binomio ciencia – técnica se rige por los principios de rendimiento y eficacia. El interés que manifiesta el hombre postmoderno por la tecnología y por la ciencia radica en que éstas aportan unos bienes que no sólo proporcionan una vida placentera, sino que constituyen también un repertorio inagotable de nuevas creaciones que propician que el hombre deposite en ellos la esperanza de llegar a ser feliz o, tal vez, de llevar una vida intrascendente y eximida de compromisos con ideas globales y absolutas. (Cfr. Roa, 1995). El hombre queda seducido por la técnica, en ella se concentra y la erige como el modo válido para interpretar la realidad.

El hombre ha creado el mundo tecnológico, él se constituye en repertorio inagotable de nuevas creaciones, en el deposita las esperanzas de llegar a ser feliz. El mundo tecnológico ha dejado atrás el mundo ontológico, inaugurando así la "era postmetafísica". (Cfr. Brünner, 1999). En este sentido, cabe mencionar a Heidegger, quien insinúa la reducción del ser al valor, entendido éste como valor de cambio. El ser queda en manos del poder del hombre, dejando de subsistir de manera autónoma. (Ibidem). Al respecto, el Doctor Fullat, en una de sus últimas obras, declara: "Frente a la razón dominadora, frente al discurso despótico, queda valorizada la fuerza del deseo. En contra del concepto metafísico, compacto de la realidad, [...]". (Fullat, 2002: 346).

Junto a la fragmentación de la razón, un segundo rasgo característico de la postmodernidad al que se quiere aludir es *la desestabilización de la metafísica*. Ya se ha mencionado con anterioridad el papel decisivo en este sentido de Nietzsche y Heidegger, en la dirección de la filosofía de la subjetividad:

"Tras Nietzsche, tras la desmitificación radical, la experiencia de la verdad no puede ser ya simplemente tal como era antes; ya no hay evidencia apodíctica, aquella en la que los pensadores de la época de la metafísica buscaban un *fundamentum absolutum et inconcussum*". (Vattimo, 1990: 132).

Los autores postmodernos identifican a Dios con el fundamento y, por ende, con el metarrelato de la ética universal. La "muerte de Dios", declarada por Nietzsche, expresa la disolución de la verdad. No se cuenta con un fundamento sobre el que construir algo seguro. El mundo y la cultura son escenarios donde emergen "verdades" y "fundamentos". El ser ya

no es considerado base sólida del pensamiento y se impone una nueva manera de hacer ontología:

“Esta nueva ontología piensa, por el contrario, que se debe captar al ser como evento, como el configurarse de la realidad particularmente ligado a la situación de una época, que, por su parte, es también proveniencia de las épocas que la han precedido”. (Vattino, 1991: 10).

La realidad pierde la identidad sólida que permitía diferenciarla como objeto de investigación. En la postmodernidad, como se ha visto, la realidad se volatiliza y, con ella la distinción sujeto – objeto se esfuma. En este proceso ha jugado un papel determinante una nueva concepción del acceso a la información. Si en el contexto anterior los mass media se referían esencialmente al objeto, en la actualidad la informática y el mundo de las virtualidades se vuelve activamente sobre el sujeto y lo influyen modificando sus conductas y los modos de pensar. Limitan en el hombre - sujeto la capacidad de mirar con distancia los acontecimientos y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos. Se vive en la incertidumbre de la verdad y de la realidad. ¿Qué representa todo ello para una pedagogía como la propuesta por Octavi Fullat, caracterizada por un fuerte componente antropológico y axiológico.

Junto a la fragmentación de la razón y la desestabilización de la metafísica, se puede mencionar un tercer rasgo definitorio del pensamiento postmoderno: ***la estatización de la vida***. El ser humano, al no tener un fundamento de la realidad y de la respectiva cosmovisión totalizante, pierde el sentido de la historia. Sin un horizonte de referencia no hay significado. El hombre queda desprovisto de horizonte donde situar lo real; no cuenta con un marco de referencia donde estructurar los acontecimientos y otorgarles sentido. Existir sin referentes y sin la posibilidad reflexiva que éstos aportan tiene como consecuencia vivir en la incertidumbre sobre la verdad y sobre la realidad misma del acontecimiento. La problemática del fin del sentido y de la historia tiene su correlato en la pérdida de la orientación normativa, es decir, ***el anthropos carece de un criterio electivo y valorativo***.

“Es la sociedad del politeísmo de valores, en la que, al carecer de todo criterio de valor, todo vale, sin necesidad de valorar absolutos que aten, ni jerarquía de valores estables. Es una vida sin imperativos categóricos. Vale lo que me agrada. El único iterativo es: “¡Haz lo que quieras!, ¡vive feliz!”. (Gervilla, 1993: 57).

La muerte de Dios tiene como correlato la muerte del hombre, es decir, el fin del hombre moderno. Casi sin solución de continuidad se pasa del humanismo proclamado en la modernidad al antihumanismo que aniquila el yo pienso de Descartes, el sujeto trascendental

de Kant, el sujeto absoluto de Hegel o la consciencia de Husserl. El sujeto cognoscente es superado por el *sistema* de Luhmann o la *estructura* de Foucault.

"[...] El humanismo está en crisis porque Dios está muerto, es decir, que la verdadera sustancia de la crisis del humanismo es la muerte de Dios, no por casualidad anunciada por Nietzsche, quien es también el primer pensador radical no humanista de nuestra época". (Vattimo, 1986: 33).

Es este sentido la postmodernidad es una época de crisis antropológica. La persona pierde su condición de valor, queda difuminada, oscilando entre su disolución en la masa o su afirmación desesperada como narcisismo:

"[...] el narcisismo, consecuencia y manifestación miniaturizada del proceso de personalización, símbolo del paso del individualismo "limitado" al individualismo "total", símbolo de la segunda revolución individualista". (Lipovetsky, 1990: 12).

Se experimenta la paradoja de un sujeto que ha perdido su interioridad e intimidad, de un hombre solitario, pero conectado a las redes sociales, que lo vinculan con los demás individuos, de un mundo donde las relaciones interpersonales no existen, pero predominan las relaciones virtuales. (Cfr., Braudillard).

Por eso el hombre postmoderno tiene un estilo de vida entregado a la seducción de lo diverso y múltiple, al presente, al goce de sí mismo. Él es el único que puede decidir sobre su destino, pues no tiene un ideal normativo que lo oriente, no cuenta con un horizonte de sentido. Sólo el presente es válido, no hay esperanza en el futuro, ni proyecto porque no hay sujeto que proyecte.

"[...] uno de los contenidos característicos de la filosofía, de gran parte de la filosofía de los siglos XIX y XX que representa nuestra herencia más próxima, es precisamente la negación de estructuras estables del ser, a las cuales el pensamiento debería atenerse para "fundarse" en certezas que no sean precarias". (Vattimo, 1986: 11).

¿Qué postura asumir ante la situación descrita? Una alternativa sería aceptar que el ser humano es un dato más o acontecimiento (Ereignis), en que se superan las categorías existenciales, fruto de la autocomprensión que el propio hombre ha hecho de sí mismo. Otra sería la de buscar una propuesta distinta, desde el interior de la postmodernidad, que ilumine una relectura del sujeto. En esta tesis se ha apostado por esta última posibilidad, indagando

en la antropología del Doctor Fullat. Él mismo ha declarado: "Tengo la obsesión y la tozudez de encontrar cuál es el destino de la persona, que la legitima en su labrarse y concluirse". (Fullat, 1994: 18).

Ahora bien, la crisis antropológica de la postmodernidad, además, tiene su correlato en el ámbito de la axiología y de la ética. Los cambios acelerados que se suceden en la sociedad, también, afectan las valoraciones. Es recurrente la mentada crisis de valores. Los metarrelatos compartidos junto con ofrecer una interpretación del mundo, proponían un sistema de valores estables que regía la existencia humana:

"El Indicador más preciso es el de la percepción en el cambio de valores entre las generaciones jóvenes que se abren paso en la historia con sus valores emergentes y las ya instaladas que pretenden perpetuar los que fueran razón de su vida". (Marín Ibáñez, 1993: 15).

Federico Nietzsche al pregonar la muerte de Dios. (Cfr. Nietzsche, 1975) declaró la muerte de la metafísica, del fundamento del ser y de los valores. En este contexto, se supera la modernidad con la propuesta nihilista, que sugiere la desvalorización de los valores tradicionales, como son el bien, el deber y la verdad. El ser humano deviene creador de valores.

Por otra parte, Max Weber al anunciar la proliferación de las "esferas de valor", que hasta ese momento se legitimaban en la cosmovisión cristiana y en su correspondiente metafísica; también divulga la aparición de una sociedad donde imperará el politeísmo de valores, ya no hay un criterio rector que oriente las deliberaciones, por el contrario, todo se resuelve en las elecciones personales.

"El postmodernismo se presenta bajo el signo de un cambio claro de valores y perspectivas, una discontinuidad en la lógica del modernismo. Su propia esencia, es decir, la ruptura, romper con el modernismo, sólo puede hacerse afirmando un nuevo suplementario, en este caso la reintegración del pasado, lo que está en profundo acuerdo con la lógica modernista. No hay que hacerse ilusiones, el culto a lo Nuevo no es ni será abolido". (Vattimo, 1986: 147-148).

Podría pensarse que si la persona desaparece, junto con ella lo hacen también los valores referidos a la persona. Sólo existe la presencia de los entes, ya no hay ser, porque admitir la trascendencia de los entes en el ser significaría aceptar la realidad del absoluto



donde fundar a la persona y los valores. Sin embargo, no se puede aseverar que se viva en la ausencia de valores. Esto resultaría imposible. La postmodernidad no destruye lo axiológico, sino que echa abajo el fundamento de los valores, su punto de referencia. La época postmoderna no reconoce los valores tradicionales, ella crea nuevos valores sin fundamento:

“La crisis postmoderna es una crisis del fundamento axiológico de todo Occidente, un desmoronamiento de las tradiciones, del sentido de la vida y de los criterios éticos objetivos o incluso intersubjetivos”. (Colom y Mèlic, 1994: 54).

Además, se debe considerar que uno de los rasgos distintivos del talante postmoderno, como ya se mencionara, es la pluralidad, la diversidad; hoy existe en la sociedad una gran proliferación de subculturas, de tribus urbanas, cada una de ellas con sus propias normas, ritos y valores; en este contexto, surge una pluralidad axiológica teñida de relatividad. Al ser todo diferente, sin punto de referencia es todo igualmente lícito, todo puede coexistir.

“No existe absoluto alguno, proclama Herder, sólo hay valores regionales y principios adquiridos. El hombre lejos de pertenecer a todos los tiempos y a todos los países, a cada período histórico y a cada nación de la tierra, corresponde al tipo específico de humanidad”. (Finkielkraut, 1987: 10 – 11).

Desde otra perspectiva, pero en concordancia con lo expuesto anteriormente, con la desaparición del sentido y de la historia *adviene el fin de la ética*. Al no contar con un criterio valorativo desaparece toda orientación normativa. Surgen tantas reglas morales como necesidades individuales existan. Se da paso a una ética, sin fundamento metafísico ni basada en los metarrelatos; abierta, débil y provisional, que instaure vinculaciones dependientes del contexto; sin posibilidad de consensos globales. Victoria Camps, en *la Imaginación ética* postula una “microética”, pensada desde el escepticismo y la desorientación. (Cfr. Camps, 1983).

“En una moral así, subjetiva, narcisista, hedonista, en la que todo vale, no es posible distinguir el bien del mal, ya que todo queda relativizado al sujeto y al momento. En consecuencia, no hay espacio para la culpabilidad, si por culpa entendemos la violación de una ley moral o el incumplimiento de un deber-ser”. (Gervilla, 1993: 59).

No es ajeno a este contexto el fenómeno de la *globalización* como un rasgo fundamental del siglo XXI.

“Con el término ‘globalización’ se quiere significar el fenómeno mundial por el cual las fronteras políticas y naturales quedan superadas y no son ningún freno para la circulación de las ideas ni para el movimiento de las poblaciones, hasta el punto de que ya se habla de un nuevo nomadismo de la población”. (Sarramona, 2002: 63).

La globalización favorece la irrupción de la aldea planetaria (Mcluhan): ha permitido que etnias y culturas interactúen en un ámbito de interculturalidad, asimismo, ha mundializado todas las esferas de la actividad humana, integrando las problemáticas económicas, científicas, políticas, educacionales, entre otras. Este escenario presenta grandes posibilidades para el desarrollo de la humanidad, avanzando en las democracias y la igualdad de los seres humanos. Pero a su vez, muestra algunas amenazas como el creciente fenómeno de la uniformidad en las pautas del pensamiento y de la vida, o como la deriva economicista, enfatizando la perspectiva del sujeto en tanto cuanto cliente, o como la exacerbación del individualismo o la competitividad desmedida.

En este sentido, en el ámbito de los discursos morales se vive el malestar del *relativismo*, es decir, la idea de que los sistemas axiológicos son infundados, de que obedecen sólo al contexto sociohistórico cultural que los produce. Tal situación es consecuencia del clima postmetafísico, en que el ser no es considerado fundamento de la realidad y, por ende, de la moral ni de los valores. “Puesto que la noción de verdad ya no subsiste y el fundamento ya no obra, pues no hay ningún fundamento para creer en el fundamento, ni por tanto creer en el hecho de que el pensamiento debe fundar”. (Vattimo, 1986: 147-148).

Justamente por eso, la llamada “filosofía de la desmitificación”, que manifiesta la destrucción de los viejos ídolos, tiene enormes efectos en el ámbito ético, a saber, la postmodernidad no es el tiempo de los imperativos categóricos, no se cuenta con verdades irrefutables, las fronteras entre lo sociológico y lo moral son difusas. Al respecto Vattimo sostiene:

“Tras Nietzsche, tras la desmitificación radical, la experiencia de la verdad no puede ser ya simplemente tal como era antes: ya no hay evidencia apodíctica, aquella en la que los pensadores de la época de la metafísica buscaban un *fundamentum absolutum et inconcussum*”. (Vattimo, 1990: 132).

Sin embargo, la realidad axiológica es insoslayable. Hablar de ser humano ya hace referencia a los valores, o bien, expresado de forma distinta, no es posible afrontar la temática antropológica eludiendo lo axiológico. El mismo, Doctor Fullat sostiene que en el hombre se manifiesta la cuestión axiológica: "El hombre como lugar de los problemas de valoración". (Fullat, 1994: 19).

Los cambios que se experimentan hoy en educación o en la sociedad son consecuencia de la crisis de valores. A menudo se hace patente la brecha generacional entre adultos y jóvenes, padres e hijos, profesores y educandos, cada uno perteneciente a una época cultural distinta. Enrique Gervilla, a propósito de esta temática, sugiere una opción fundamental, cual es, educar según la postmodernidad o en el contexto axiológico y cultural de esta época. (Cfr. Gervilla, 1993: 155 -156). Esta alternativa parece ineludible, pues no es posible renunciar al tiempo en que se realiza la existencia humana con las posibilidades que despliega.

Ciertamente, que no es posible renunciar al tema axiológico, tanto desde la perspectiva antropológica como desde la educación. Sin embargo, se considera que tampoco es factible quedar expuesto a la oferta de valores infundados que hace la cultura actual, en el entendido que los valores son exigencias que emergen desde el mismo ser humano, para compensar la insuficiencia humana. Es en este escenario donde surge la inquietud de descubrir alguna propuesta axiológica que responda a esta necesidad antropológica. Por ello se pensó en la figura del Doctor Fullat para llevar a cabo esta investigación, teniendo como antecedente su preocupación por los temas antropológico, axiológico y educacional, inquietud que va desplegando desde el contexto postmoderno.

### **1.2.2 La postmodernidad en América Latina.**

Parece oportuno preguntarse si es válido aplicar el concepto de post modernidad al contexto latinoamericano ya que, originariamente, se trata de una teoría de origen estadounidense y europeo. De ante mano, se debe señalar que en los ámbitos intelectuales es un tema controvertido, y que al respecto existen varias posturas: algunos se inclinan por no aplicar el concepto y redefinir la actual coyuntura, otros sí consideran apropiado emplearlo y, por último, algunos lo desestiman sosteniendo que Latinoamérica no es postmoderna.

El argumento de quienes sostienen que no son aplicables los conceptos de la postmodernidad a la realidad Latinoamericana se basa en que los países latinoamericanos no

harían llevado a plenitud el proceso de la modernidad, pues, en comparación con los patrones extranjeros, aún existen desigualdad social y subdesarrollo económico.

“[...] el ciclo de la modernización no ha cumplido sus promesas de progreso ni tampoco ha llegado a su extremo de industrialización que la optimización de los recursos, según la ideología liberal capitalista, establecía. Es dable columbrar, pues, que Latinoamérica permanece en el período de la modernidad y que debe completar su ciclo”. (Villena, 2005: 3).

Esta postura se encuentra representada por el sociólogo chileno José Joaquín Brunner, para quien, a pesar de la evolución que han experimentado las sociedades latinoamericanas, no se ajustan aún, sino que más bien se da una continuidad de la modernidad.

En una dirección parecida reflexiona el filósofo cubano Pablo Guadarrama que defiende que no es posible hablar de una entrada de América Latina en la postmodernidad mientras no se haya realizado completamente el proceso histórico de la modernidad. Asimismo, advierte el peligro que representaría para Latinoamérica aceptar la negación que la postmodernidad propone del sentido lineal de la historia y del progreso social.

Por su parte, quienes afirman que América Latina sí es postmoderna, sustentan su tesis en la constatación del mundo globalizado. Ya no hay muros infranqueables, y algunos países (Argentina, Brasil, Chile) habrían logrado un desarrollo modernizador, y al mismo tiempo, éstos y el resto de países latinoamericanos han entrado en diálogo con las prácticas económicas y políticas del resto del planeta.

“La globalización impulsada por la tecnología, por el capital internacional, por la redistribución del trabajo post-industrial sitúa a Latinoamérica en el mapa del mundo de la postmodernidad. Por una vía o por la otra, el nuevo discurso crítico subsume a Latinoamérica”. (Ibidem: 6).

Partidario de esta perspectiva es Santiago Castro Gómez, quien entiende la postmodernidad como un estado de la cultura plenamente presente también en América Latina.

“[...] sino, ante todo, de un cambio de sensibilidad al nivel del mundo de la vida que se produce no sólo en la regiones “centrales” de Occidente, sino también en las periféricas durante las últimas décadas del siglo XX. Las elaboraciones

puramente conceptuales a nivel de la sociología, la arquitectura, la filosofía y la teoría literaria serían, entonces, momentos "reflexivos" que se asientan sobre este cambio de sensibilidad". (Castro, 2001:7).

Con el fin de confirmar su tesis, Castro Gómez alude a algunos autores latinoamericanos que están de acuerdo en debatir sobre la postmodernidad en América Latina. Menciona, por ejemplo, al argentino Daniel García Delgado, quien indica que se ha producido un cambio cultural desde la "cultura holista" hacia la "cultura individualista", durante la década de los 90. La cultura holista propicia identidades amplias basadas en la pertenencia a un colectivo, no así la cultura individualista que tiende a la formación de identidades restringidas, valorándose lo micro grupal y lo privado.

Se abre paso, así, a una cultura escéptica, donde la confianza se deposita en las "ideologías livianas", que le dan la oportunidad al individuo de ser protagonista de su propia existencia, expresándose en micro- prácticas como el culto al cuerpo, el hedonismo y la religiosidad relegada a lo privado.

"La identificación con lo "nacional", que antes actuaba como elemento integrador y de reconocimiento, se disuelve frente al impulso de una cultura transnacional jalonada por los medios de comunicación. Esta pérdida de certezas tradicionales obliga al individuo a replegarse en lo pequeño, en el ámbito donde puede controlar la formación de su propia identidad". (García Delgado. Citado por Castro, 2001:9-10).

Se puede citar también a Roberto Follari, quien señala que, el cambio de sensibilidad en Latinoamérica, se debe a la violencia utilizada por los gobiernos totalitarios, con el consiguiente debilitamiento o eliminación de las organizaciones políticas, y a la falta de alternativas sociales manifestada en la pobreza, la restricción de los ingresos en los sectores medios, la corrupción de la política, factores que inciden decisivamente en la aparición de una cultura de la inmediatez, en la cual importa sobre todo sobrevivir.

En opinión de Castro Gómez, todo lo anterior ha tenido como consecuencia la pérdida de confianza en las instituciones políticas, fortaleciendo la búsqueda de la realización personal desconectada de lo colectivo. La política deja de estar orientada por el ideal de construir una sociedad mejor; se transforma, por el contrario, en un espectáculo de los mass media, en un producto comercializable. La política está constituida por una hiperrealidad simbólica, la imagen no está referida a realidad alguna, sino que es un producto autorreferencial.

Por último, se encuentran aquellos que reconocen que Latinoamérica está dialogando con la postmodernidad, instalada en los países económicamente más productivos. Sin embargo, advierten que su proceso no ha sido similar al de aquellos, porque la modernización ha resultado ser un proceso discontinuo en América Latina, hecho que recomendaría adecuar el corpus teórico de la postmodernidad a la realidad específica latinoamericana, redefiniendo la modernidad y la asimilación de formas transculturales. En esta postura están trabajando Martín Barbero, Martín Hopenhayn, Beverley, entre otros.

Ante la variedad de posturas, se hace necesario asumir alguna de ellas, ya que constituirá el horizonte desde el cual se reflexionará sobre las propuestas de Octavi Fullat como una alternativa pedagógica en un contexto postmoderno. A pesar de las múltiples variables que entran en juego, se cree que América Latina no es ajena al talante o estado de ánimo postmoderno, que es parte de la aldea global y recibe las influencias de los mass media y de la tecnología, que está conectada a las redes económicas, digitales y culturales, sin querer perder la particularidad del contexto latino. Se propone, a continuación, algunas reflexiones sobre la incidencia de los factores postmodernos en el ámbito de la educación en Chile.

### **1.2.3 Reforma Educacional chilena.**

La globalización y su consecuente incidencia en los campos de la cultura, economía, política y educación, que es el tema que en este acápite interesa, ha repercutido, por ejemplo, en las políticas educacionales de América Latina. Hacia fines del siglo XX surgió un movimiento simultáneo de reformas educacionales con grandes similitudes, que pretendían la revisión completa de los sistemas educacionales latinoamericanos, con el propósito de adaptarlos al siglo venidero. (Cfr. Beech, 2007: 156).

La revalorización de la educación a nivel mundial, guarda estrecha relación con los cambios histórico-culturales de fin de siglo, se produce el paso desde una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, sociedad globalizada marcada por la expansión y accesibilidad al conocimiento, promovido por el avance de las tecnologías de la información y comunicación. Así, la riqueza de las naciones está en el conocimiento, por ende, la educación adquiere una importancia inusitada.

Asimismo, tres organizaciones internacionales como son la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial han ejercido una influencia significativa en las transformaciones que se iniciaron en el campo educacional. Ellas comparten una misma visión del futuro: el futuro presentará un cúmulo de cambios veloces y permanentes influidos por los progresos

tecnológicos que lo sitúan en la *era de la información*. Por ello suscitan un modelo universal de educación:

“Al tiempo que las agencias internacionales promueven su modelo universal abstracto de educación como un modelo ideal para adaptar un sistema actual existente a la “era de la información”, están *definiendo y promoviendo* una agenda de política educativa”. (Ibidem: 159).

El modelo propuesto se basa en las siguientes características: descentralización y autonomía escolar; la educación permanente; un curriculum centralizado basado en competencias: la comunicación, la creatividad, la flexibilidad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la resolución de problemas; sistemas centralizados de evaluación y la profesionalización docente. (Cfr. Ibidem).

En este contexto, se presentan ciertas ideas generales orientadoras de los sistemas educacionales, a saber, los niños y jóvenes han de recibir una educación básica de calidad, en la que adquieran habilidades fundamentales, que les permitan enfrentar una educación permanente (Cfr. Papadopoulos & OCDE, 1994; UNESCO, 1996); en el curriculum deben estar presentes la ciencia, la tecnología, la matemática, y la lecto-escritura. (Cfr. Mayor et. Al., 1997; OCDE, 1990; Banco Mundial, 1990); la educación secundaria debe concentrarse en desarrollar competencias básicas, propiciando una formación general sin enfocarse en la formación para el trabajo. Así, los estudiantes deben disponerse a enfrentar la vida laboral, siendo competentes en el manejo de tecnologías complejas, en la creatividad, la innovación y la adaptabilidad. (Cfr. UNESCO, 1996).

Particularmente, en Chile, en el año 1990, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dando paso a una reforma educacional inédita. Esta surge en el marco de dos hechos importantes: por una parte, se estaba realizando la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien – Tailandia) y, por otra, en el país se restaura la democracia. Sin embargo, cabe señalar que esta ley la hereda el nuevo gobierno democrático del régimen militar. Por ello, en primera instancia se visualizó como una imposición, y más tarde como una necesidad de país. (Cfr. Picazo, 2007:320).

La LOCE se constituye en el marco global educacional, determina la concepción antropológica, educativa y valórica, que más tarde sustentará el marco curricular, en concordancia con el ordenamiento jurídico de la Nación y la Declaración de los Derechos Humanos. Asume una visión personalista del ser humano, afirmando que todos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que:

“La perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva”. (LOCE, 1990: 1).

Asimismo, en el Artículo N° 2 de la señalada ley, se establece el fin último de la educación chilena, aseverando:

“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándola para convivir y participar en forma responsable y activa de la comunidad”. (Ibidem).

Como se verá a lo largo de esta tesis, la mirada que el Doctor Fullat tiene de la educación parece de entrada concordante con la visión que se plantea la ley chilena. Él aboga por un proceso educativo que esté orientado a la construcción del ser humano (antropogénesis), y que debe considerar todas las dimensiones constitutivas del hombre. Por ejemplo en *Eulalia. La del bien hablar* declara: “[...], en la misma medida en que la educación es corpórea – biología, psicología y sociología -, pero siendo también espíritu – libertad - se resiste a dejarse conformar cual si de solo ‘bíos’se tratara”. (Fullat: 1987: 13).

La reforma educacional pone el acento en los requerimientos formativos, cognoscitivos y morales. Se supera el rol instructivo de la educación, se afirma que ya no se trata de aprender cosas sino de desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje, así como de discernir valores. En este planteamiento es explícita la dimensión axiológica y moral en la promoción del desarrollo del ser humano, constituyéndose en el eje conductor de la construcción de la identidad propia y social.

Desde esta perspectiva, la reforma educacional aspira a hacer frente a una gran deficiencia de la educación chilena como es el problema de la calidad, que afecta de una manera especial a los niños y jóvenes de más escasos recursos. Así, el propósito central de la reforma es contribuir sustancialmente a mejorar la **calidad** de los aprendizajes y la **equidad** en la distribución, ampliando las oportunidades educativas a los grupos más vulnerables.

Poner el énfasis en la calidad significa restablecer la preocupación por el aprendizaje y el seguimiento permanentemente de los niveles de los aprendizajes realmente logrados, así como dar relevancia a las habilidades culturales y morales que la escuela transmite. Por otro



lado, destacar la equidad de la educación significa aspirar a que todos los niños y jóvenes accedan a posibilidades reales de internalizar aquellos códigos culturales y morales, que les permitan manejarse en la sociedad, el desarrollo humano, la movilidad social y el desarrollo económico. Las expectativas de futuro de la sociedad pasan inevitablemente por el desarrollo de las personas.

Como es posible observar, la reforma tiene su foco en lo pedagógico, se busca incidir en las formas de enseñar y de aprender. Se trata, entonces, de un cambio epistemológico paradigmático:

“Es así que de Chile a Canadá y de la Bélgica francófona a Túnez, las reformas emprendidas recurrieron a los mismos fundamentos epistemológicos, cognitivos, psico y sociológicos para sostenerlas; entre otros, la perspectiva (sico) constructivista se centra en el alumno como sujeto en situación de aprendizaje, perspectivas transversales e interdisciplinarias y el realce cultural. La actualización de esos fundamentos dentro de los currículos se da con el propósito de asegurar la profesionalización del cuerpo docente y centrarse en el desarrollo de competencias profesionales, realzar las exigencias de la formación y mejorar la calidad de la intervención educativa”. (Lenoir, 2004: 18).

Este propósito tiene una estrecha relación con los profesores, ya que la efectividad que estas transformaciones alcancen depende de lo que se haga en cada una de las instituciones escolares del país. Por eso la nueva política educativa marca un camino de fortalecimiento de la profesión docente como un requisito fundamental para elevar la calidad de la educación. Se produce una innovación importante en el tratamiento que se les da a los docentes, dejan de ser considerados como funcionarios y se los distingue como profesionales.

En este marco, en julio de 1991, se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, que reconstruye la función docente, definiendo normas comunes para todo el profesorado respecto a la formación y perfeccionamiento, participación, derecho de la autonomía responsabilidad profesional, evaluación docente. Más tarde, en el año 1996, se formalizó la Reforma educacional, estableciendo cuatro grandes ejes: el fortalecimiento de la labor docente, los programas de mejoramiento de la calidad y equidad, renovación del curriculum y la jornada escolar completa (Cfr., Núñez: 1999).

Se observa, pues, que la reforma educacional chilena y su puesta en marcha se enfrentaban a nuevos desafíos referidos a los profesores, a saber:

"[...] necesitan profesores y profesoras que ayuden a sus alumnos a aprender en forma significativa y efectiva, que reconozcan y apoyen la diversidad socio cultural, intelectual y afectiva de sus alumnos, que se sientan cómodos realizando trabajo en equipo, que sean capaces de decidir sobre estrategias relevantes de enseñanza sobre la base de disponer un buen repertorio de las mismas y que en último término, se sientan responsables por lo que sus alumnos aprenden y logran". (Ávalos, 1999: 198).

En este contexto, el año 1997, se crea un programa orientado a las instituciones formadoras de profesores para diseñar y realizar diversos proyectos de mejoramiento de la formación inicial de los futuros docentes. Además, se pondría en marcha un programa de perfeccionamiento para acompañar la reforma curricular. Las instituciones que presentaron proyectos, para mejorar la formación inicial de profesores advirtieron que, para llevar a cabo esa intención y responder a los requerimientos de la reforma, era necesario intervenir en las áreas siguientes:

"[...] mejorar el curriculum, cambiar las estrategias de formación, aumentar el contacto con las escuelas, mejorar la capacidad académica y profesional de los formadores de profesores y disponer de más y mejores recursos de enseñanza". (Ibidem: 199).

Precisamente por ello, un denominador común de varios proyectos fue incorporar temas transversales, vinculados a valores, tales como:

"[...] el cuidado y formación de sus alumnos, el respeto por los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad como ciudadanos y partícipes de un sistema democrático. Se entienden como temas de orden ético y social que conciernen en forma particular a los profesores". (Ibidem: 207).

En Julio de 1994, el Presidente de la República de Chile, a través de un Decreto Supremo, designa una Comisión Técnica, denominado Comité Técnico Brunner, con el objetivo de que elaborara un informe sobre la modernización de la educación chilena. En él se comparte la convicción de que es el momento de emprender un cambio profundo y de modernización, y se sostiene que de la educación depende enfrentar con éxito la pobreza, crear igualdad de oportunidades, aumentar la productividad y competitividad de la economía y fortalecer los valores de las personas, la identidad cultural y el ejercicio de los derechos y deberes. En el informe emanado de este Comité se afirma que la educación es "[...] el medio

único e irremplazable que tienen las personas y las naciones para participar plenamente del nuevo tipo de sociedad emergente". (Comité Técnico, 1995).

Si se considera que tres factores están transformando la sociedad, como son, el impacto causado por las tecnologías de la información, la globalización y el conocimiento científico – técnico (Cfr. Cox, 2003: 118), se visualiza, entonces, que para encarar los desafíos que de aquellos se desprenden, es necesario que la educación comunique un importante contenido axiológico y desarrolle actitudes y destrezas en los ciudadanos:

"La sociedad del conocimiento, en cambio, demanda al sistema escolar que comunique unas competencias y conocimientos relevantes para responder a los nuevos requerimientos culturales, laborales y ciudadanos, y una formación moral que responda adecuadamente a las nuevas condiciones en que se da la interrelación entre individuos y sociedad, donde la necesidad sociopolítica de comunidad y sentidos y responsabilidades compartidas se conjuga difícilmente en contextos de fuerte individualización y celebración de la diversidad". (Ibidem: 119).

Tanto la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, como el Informe emanado de la Comisión para la Modernización de la Educación chilena se concretan operativamente en la reforma del currículum, formalizada en el Decreto N° 40, de 1996, para la Educación General Básica (educación primaria), y en el Decreto N° 220, de 1998, para la Educación Media (educación secundaria), en sus dos modalidades de estudios, es decir, Científico – Humanista y Técnica Profesional. Ambos Decretos definen el Plan de Estudios, el Programa de Estudios, la Formación General y, en el caso específico de la educación secundaria, la Formación Diferenciada.

Los Decretos N° 40 y N° 220 definen el marco curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Ya que la LOCE establece la autonomía curricular de los establecimientos educacionales tanto de educación primaria como de secundaria, de manera que cada institución está habilitada para crear sus propios planes y programas de estudio, se pretende así resguardar la igualdad básica del currículum.

"El objetivo de una estructura nacional de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos es garantizar la unidad cultural del país, reforzar la identidad y la cohesión nacional, permitir la homologación de estudios y el traspaso de estudiantes entre los colegios". (Picazo, 2007:318).

Con respecto a los Objetivos Fundamentales, se expresan claramente las metas que deben orientar la educación chilena, según lo dispuso la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza:

"El norte del cambio es dotar a cada alumno/a de herramientas intelectuales y morales que los habiliten plenamente para su vida como personas, trabajadores y ciudadanos en la sociedad del siglo XXI". (Cox, 2003: 120).

El Decreto N° 40 determina que los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios: "[...] deberán aludir a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente". (Mineduc, 1996: 9).

Y que los Objetivos Fundamentales Transversales son:

"aquellos que miran a la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza, trasciende a un sector o subsector específico del currículum escolar, a la vez que se orientan al desarrollo de la conducta moral y social de los estudiantes". (Ibidem: 10).

Cabe hacer especial mención que, por primera vez, se incluyeron Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos referidos a las etnias originarias, incorporando el sector curricular de Lengua indígena, de aplicación obligatoria en las escuelas regionales de alta densidad indígena. De esto es posible inferir una incipiente preocupación por la inclusión de las distintas culturas que cohabitan en nuestro país.

La ley especifica que los contenidos se articulen en tres categorías de aprendizajes: contenidos conceptuales, habilidades y disposiciones o actitudes. Estos aprendizajes traducidos a objetivos aluden a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que los estudiantes deben lograr para su desarrollo y formación.

Por su parte, los objetivos fundamentales transversales determinan los fines generales de la educación: el desarrollo personal, la formación ética e intelectual de los estudiantes. Esta innovación curricular constituye una novedad sin precedentes en el país, ya que se basa en orientaciones axiológicas comunes, que se erigen como respuesta a los desafíos que la sociedad le plantea a la educación formal. (Cfr. Cox, 1999: 260).

#### 1.2.4 Reforma educacional y énfasis en la calidad de la Educación.

La Reforma educacional, impulsada en 1990, ha significado adelantos. Sin embargo, la preocupación por la calidad y la equidad continúan resonando en la sociedad chilena y es ocupación de las autoridades de gobierno como de diversos actores nacionales.

“(Reforma educacional) Tiene que enfrentar con mayor eficacia los problemas de calidad de los aprendizajes y, al mismo tiempo, responder a nuevos retos que han aparecido vertiginosamente con el cambio del siglo”. (Bitar, 2003: 26).

El concepto de calidad educativa es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Se cuenta con los antecedentes que sostienen que a partir de la Segunda Guerra Mundial se inició un movimiento con el fin de propiciar un mejoramiento cualitativo de la educación, en consonancia con los desafíos sociales. En un comienzo se vinculaba la calidad educativa en la inclusión de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos. (Cfr. Flores; 2004:2). En este contexto Colom sostiene:

“Era el reformismo pedagógico, que suponía un poco ingenuamente que con una simple modificación de planes o de prácticas pedagógicas se iban a obtener mejores resultados. En realidad esta orientación estaba ligada a evaluaciones con fuertes connotaciones reductoras, centrada en la obtención de resultados relacionados casi exclusivamente con la esfera de lo cognitivo”. (Citado por Flores, Colom. A.J, 1988: 16).

El concepto de calidad educativa que se utiliza en la actualidad es mucho más completo y amplio. El Informe Delors de la UNESCO, define que la educación se fundamenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. (Delors, 1997: 16). A partir de esta declaración se deduce que la calidad educativa se relaciona con el logro de estos cuatro aprendizajes y no con alguno de ellos. Por tanto, se exige una comprensión integral del concepto.

“La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto,

existen muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y parecer también ciudadanos del mundo". (UNESCO, 2003: 1).

En el contexto nacional chileno, el tema de la calidad de la educación se aborda con variados enfoques. Desde una primera perspectiva, se defiende la tesis de "acrecentar el capital humano": "[...] porque el desarrollo pleno de la nación ya no se encuentra en su capital físico, sino en el "valor agregado", que ponen las personas, con sus conocimientos, actitudes y tecnologías de todo orden". (Bitar, 2003: 24). Subyacen en esta tesis la calidad en la formación del capital humano, la que reclama tres exigencias: una de orden moral, que demanda el fortalecimiento de la formación en valores y actitudes; otra de orden cultural, que pide elevar los conocimientos y competencias en lenguaje, matemática y ciencia, considerados dominios básicos; y por último, otra de orden instrumental, que requiere del dominio de una lengua extranjera y de la alfabetización digital.

Una segunda perspectiva, pone el acento en la crisis que estaría atravesando la educación chilena.

"[...] estamos transitando críticamente desde una etapa en que el énfasis se ponía en los problemas de acceso y cobertura del sistema educativo, a una etapa que enfatiza los problemas de orientación, paradigma y calidad de la educación". (Núñez, 2003: 33).

Esta situación tuvo su máxima expresión durante el primer semestre del 2006, cuando los estudiantes de educación secundaria municipalizada iniciaron un paro estudiantil en demanda de una mejor calidad de la educación. Este movimiento, apoyado por diversas organizaciones sociales, tuvo como resultado que la Presidenta de la República nombrara al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, conformada por un gran espectro de actores nacionales. Una de las comisiones constituidas fue, precisamente, la Comisión Calidad de la Educación. Este Consejo evacuó un Informe de avance, el 29 de Septiembre del 2006. En el documento se lee lo siguiente:

"Se concuerda en el sentido multifacético del concepto de "calidad" de la educación. Recibe distintos significados y énfasis, según si se asocia el concepto de educación como factor del desarrollo humano, reconocido en la

Declaración Internacional de Derecho Humanos, o si se asocia a la noción de capital humano al servicio del crecimiento económico". (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe de avance. 2006: 69).

Por tanto, la educación entendida como factor que propicia el desarrollo humano debe formar personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de razonar, discurrir, convivir y optar por valores que promuevan el desarrollo de su entorno familiar, del país y del mundo. Ahora bien, en tanto factor de desarrollo del capital humano debe preparar a las personas para su inserción laboral apropiada y contribución al desarrollo económico del país. El riesgo de esta segunda postura es el excesivo acento en lo económico. (Cfr. *Ibidem*).

El informe mencionado, también, sostiene "La crisis actual de la educación se ve reflejada tanto en su baja calidad, como en su alta inequidad". (*Ibidem*: 70). Existen consensos internacionales sobre los ámbitos que comprende una educación de calidad (educadores competentes, currículum actualizado y relevante, y sistemas de administración efectivos y recursos suficientes), así como sus signos negativos (la burocracia ineficiente, la débil preparación de los profesores, las malas condiciones de enseñanza, la falta de autonomía en la gestión y la multiplicidad y heterogeneidad de respuestas a los problemas). Muchos de estos aspectos negativos se detectan en el sistema educacional chileno, y el Informe del Consejo Asesor pretende abordarlos. Esta tesis se centrará exclusivamente en aquellos pertinentes al tema de esta investigación.

Se recomienda que la educación debiera preparar a los educandos en las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan desarrollarse e interactuar en forma efectiva en el mundo contemporáneo. También, se sugiere que en el currículum se integren los cuatro pilares mencionados en el Informe Delors, es decir, saber conocer, saber hacer y saber ser (explícitamente no se menciona el saber convivir). En ambos planteamientos se advierte la vinculación entre la calidad de la educación con la dimensión axiológica, específicamente, en la formación de actitudes y en el saber ser.

Como consecuencia de las propuestas del Consejo Asesor se envió al Congreso Nacional un Proyecto de Ley para derogar la LOCE, finalmente, hacia finales del 2009, se aprobó la Ley General de Educación.

En lo referente a los fines de la educación, la LGE establece en su artículo N° 2, lo siguiente:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. (MINEDUC, 2009: 1).

Se aprecia, en el artículo precedente, que si bien existe una continuidad con la ley anterior (LOCE), en lo referente a la antropología subyacente, y las finalidades de la educación, a su vez, hay un enriquecimiento al explicitar el sistema de valores que fundamenta la ley, y que consideran las perspectivas personal y social de las personas. Asimismo, se responde a los desafíos que la cultura actual le plantea a la educación: se asume, considerando el cambio permanente de la cultura, que la educación es un proceso permanente que dura toda la vida: se incorporan los retos del mundo global al reconocer los valores de la diversidad, de la identidad nacional y la necesidad de forjar una existencia autónoma en relación con los demás, en vista a favorecer el desarrollo del país. Justamente por eso es interesante resaltar que esta ley se inspira en un conjunto de principios, que son expresión de valores, tales como: inclusión, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad. (Cfr. Ibidem: 2).

Además, esta ley presenta cinco ejes clave que pretenden superar las debilidades de la ley anterior: incorpora y enfatiza los principios de calidad y equidad educativa; resguardar la calidad de la educación a través de la creación de la Agencia de Calidad; se encarga del control y regulación del uso de los recursos fiscales, por medio de la Superintendencia de Educación; refuerza el concepto de Comunidad Educativa con deberes y derechos para sus integrantes: Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Apoderados, Consejos de Profesores y Consejos Escolares; y, finalmente, instaura requisitos más exigentes que los actuales para incorporarse como sostenedor al sistema educativo y mantenerse en éste.

En relación, al marco curricular, la LGE define objetivos fundamentales y generales de aprendizaje para los niveles primario y secundario. Los objetivos generales se agrupan en metas para los ámbitos personal y social, y del conocimiento y cultura. Es relevante destacar que en estos últimos hay algunos que se relacionan con la formación ciudadana y ética: “[...] no obstante hay un conjunto de aprendizajes directamente referidos a la formación ciudadana y ética que merecen especial atención”. (Gysling, 2007: 340). Sin embargo, aún no se definen las bases curriculares correspondientes.



También es pertinente señalar que, tanto en los principios como en los objetivos generales, para ambos niveles educativos se hace referencia manifiesta a la diversidad cultural, social y religiosa. Así, por ejemplo, los principios de diversidad e integración que indican que el sistema se orienta a promover y respetar la diversidad y a propiciar la integración de estudiantes de otras condiciones étnicas, religiosas, económicas y culturales, respectivamente. (Cfr. MINEDUC, 2009: 2).

### 1.2.5 Educación en valores.

Como se mencionó en los apartados precedentes, el actual contexto caracterizado por la sociedad del conocimiento, la globalización y las demandas exteriores que conducen a un individualismo deshumanizante, convierte a la educación y la formación axiológica en factor clave de la movilidad social, por una parte y, por otra, en fundamento de la convivencia. La educación, además, de transmitir conocimientos debe propiciar una formación en valores que fundamenten el proyecto humano.

En esta perspectiva, el informe de la Comisión de Modernización de la educación chilena sostiene:

"(La educación) debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, al espíritu emprendedor y al sentido de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones". (Citado por Molina, 2003: 325 – 326).

Ciertamente, la pertinencia del tema axiológico tiene una doble connotación, a saber, en lo personal y en lo social. Respecto al ámbito personal, Cristián Cox afirma:

"El currículo es explícito en su intención de formar sujetos autónomos, creativos, seguros de sí mismos y con sentido de trascendencia, a la vez, que sujetos respetuosos de los demás, solidarios y comprometidos con los

destinos de su sociedad. Formar en esta base moral exige dar una respuesta a la tensión que se produce al integrar polaridades valorativas como ocurre en la relación individuo y sociedad, entre el yo y los otros, entre la estabilidad e innovación". (Cox, 2003: 124).

Asimismo, en relación al ámbito social, Sergio Molina, sostiene:

"Una sociedad en que predomina la justicia y la verdad, la responsabilidad personal en el trabajo bien hecho, la honestidad en los procedimientos y en el cumplimiento de los compromisos, la solución de los conflictos, por medio del diálogo y no la confrontación, la capacidad de desarrollar el trabajo en equipo, el respeto de los derechos humanos, el funcionamiento de la democracia y de sus instituciones, en fin aquellos valores que hacen creíble, respetable y dan un sello a la identidad nacional, constituyen una base sólida para lograr el verdadero desarrollo del país". (Molina, 2003: 326).

Ahora bien, la Ley Constitucional de Enseñanza de 1990 introduce los Objetivos Fundamentales Transversales como una de sus innovaciones más relevantes, denotando un cambio en el escenario escolar: de ser lugares cuya función era transmitir el saber, pasa a transformarse en ámbitos de promoción de actitudes y valores.

"[...] se ha llegado a trascender el aprendizaje centrado en contenidos conceptuales, para quedar reconocida la importancia de los contenidos actitudinales y valorativos en la estructura curricular de los centros, considerados influyentes en el desarrollo moral del alumnado y la configuración de su personalidad". (Alcalá del Olmo, 2002: 1).

La presencia de los transversales en el curriculum escolar se explica porque están orientados a satisfacer las necesidades culturales que la sociedad actual le presenta a la educación.

"[...] se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación". (Jiménez y Laliena, 1992: 3).

Particularmente en Chile, en el decreto N° 240, se definen los objetivos fundamentales transversales como aquellos que apuntan a la formación general del estudiante y que, por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar y son de responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa. Así comprendidos, los ejes transversales impregnan todo el currículum, posibilitando, además, una integración entre la escuela y la vida.

Así, los Objetivos Transversales se estructuran en cuatro áreas, cuya intención es englobar diversas dimensiones del desarrollo de la persona: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y, la persona y su entorno. Cabe señalar que la transversalidad así definida guarda íntima relación con los valores propuestos por el Doctor Fullat, que son motivo de esta investigación: valores de la dignidad humana, valores del sentido y valores morales. Así, se formula en *Eulalia. La del buen hablar* su deseo de encontrar el destino del ser humano, en tanto éste lo valida en la tarea continua de hacerse: "Aquí tengo la pretensión y el empeño de hallar cuál sea el destino del hombre, aquello que lo legitima en su labrarse y concluirse". (Fullat, 1997: 71).

Queda claro, pues, que con la inclusión de los transversales en el currículum escolar se da énfasis a la educación en valores, estimados tanto como necesarios para generar un desarrollo integral de la persona y la construcción de un mundo mejor, cuanto como respuestas a los requerimientos y desafíos de la cultura del siglo XXI.

"(La transversalidad) se enmarca en torno a una *educación en valores*, que, considerados instrumentos necesarios para llegar a generar un cambio cultural y una transformación social, cumplen un papel dinámico en los procesos educativos". (Alcalá del Olmo, 2002: 5).

Otro carácter de los ejes transversales es que promueven un desarrollo integral de la persona al enlazar las dimensiones afectiva e intelectual, superando con ello la sobrevaloración de la razón que por tanto tiempo estuvo presente en el proceso educativo.

"Mediante el abordaje de aspectos relacionados con la afectividad, el mundo de los sentimientos, las diversas formas de interacción y la capacidad de intervención en el complejo entramado social, estas materias pretenden enriquecer la estructura curricular". (Ibidem).

La presencia de los temas transversales viene a destacar la importancia de los contenidos actitudinales y axiológicos en el desenvolvimiento de un pensamiento reflexivo y crítico, que comprenda globalmente el mundo y, que propicie, a su vez, el desarrollo ético en el estudiante, enfrentado a una sociedad en continuo cambio.

“La educación, [...] deja de referirse exclusivamente a una actividad netamente instrumental, para conceder atención prioritaria a los valores y actitudes: necesarios en una sociedad que, como la nuestra, está estructurada en principios de convivencia democrática”. (Ibidem: 11).

Por tanto, la transversalidad se caracteriza por la impregnación, ya que los contenidos axiológicos influyen tanto en las distintas áreas académicas como en la estructura organizativa y el funcionamiento del centro escolar. Esto permite orientar el currículum de manera global e interdisciplinaria evitando la captación de la realidad fragmentada, y colaborando a que el estudiante perciba el entorno integralmente. Se tratará de: “[...] facilitar la comprensión de la complejidad de fenómenos que caracterizan nuestro mundo, como son la globalidad y la interdependencia”. (Luque Lozano, 1999: 34. Citado por Alcalá del Olmo).

En definitiva, los ejes transversales constituyen una herramienta potente, que hacen posible el anhelado desarrollo integral del ser humano, permitiendo tanto el perfeccionamiento en su dimensión personal como en su calidad de sujeto perteneciente a una comunidad. Lo cual es consistente con el Informe Delors que sostiene:

“[...] las múltiples facetas – física, intelectual, estética, emocional y espiritual – de la personalidad humana y tender de ese modo a realizar el sueño eterno de forjar seres humanos perfectamente cabales que vivan en un mundo en el que impere la armonía”. (Delors, 1996: 272).

Así como los transversales desafían al sistema escolar, también inciden fuertemente en los profesores y, desde luego, en la formación de los futuros educadores. Así, la función del profesorado se amplía. Además de mediar en la apropiación de saberes culturales ha de promover actitudes y valores en sus estudiantes, tarea que implica la revisión de su personal sistema axiológico, de modo que exista una coherencia entre su actuar y los valores que declara poseer. Por otra parte, para la función del profesorado es necesario contar con una personalidad equilibrada, lo que supone una formación personal, valórica y ética, así como una capacidad reflexiva y crítica de la realidad y de su propia práctica pedagógica, de manera que pueda discernir acerca de las necesidades de la sociedad y de sus educandos.

Por tanto, los actuales desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI en lo que respecta a la formación inicial de los educadores requieren de una preparación que procure tanto el desarrollo humano como profesional si se quiere profesionales que generen cambios pertinentes en educación. Así lo menciona Dignora García:

“[Desarrollo humano y profesional] Este eje tiene una importancia capital porque incide de forma directa en el desarrollo global de la persona de los educadores. Habrá que dudar de aquella formación que no provoque en los educadores el desarrollo de su visión, de sus capacidades, de sus valores y de sus posibilidades de intervención en la sociedad”. (García, 2004: 41).

Ahora bien, parece oportuno cuestionarse por la forma como se ha llevado a cabo la implementación de la transversalidad en el ámbito escolar chileno. Para tal cometido se revisó la investigación publicada por el Ministerio de Educación de Chile, del año 2001 *Objetivos Fundamentales (OFT) en la Enseñanza Media: Seguimiento a la Implementación Curricular*. Los resultados que ella arrojó dicen relación con que los profesores no tienen un entendimiento profundo de la propuesta de los objetivos transversales, con lo que se reduce su alcance y se pierde de vista su invitación a desarrollar habilidades intelectuales y morales en los estudiantes para hacer frente a los retos que la cultura genera:

“(…), ya que los profesores no hacen ningún alcance a los nuevos requerimientos que exige la sociedad actual a la educación, en torno a competencias intelectuales y morales cada vez más plurales y complejas en su fundamento ético. Tampoco, se vislumbra que entiendan que lo novedoso de la propuesta está en que definió un conjunto de valores y principios que orientan la formación que fueron consensuados por un amplio y representativo espectro de actores sociales, y que representa una base común ética para toda la sociedad”. (Mineduc, 2001: 14).

Por otra parte también, tiene su cuota de responsabilidad el Ministerio de Educación, ya que los esfuerzos por perfeccionar a los docentes no se han podido desprender del paradigma tradicional, continuándose entregando contenidos que deben ser internalizados por los profesores sin que haya un cambio substancial en las prácticas pedagógicas. Por tanto, el vacío de la implementación de los OFT se encuentra en el manejo de la transversalidad y la capacitación de los profesores para que aquellos impregnen los distintos subsectores de aprendizaje.

“Si bien es cierto, que uno de los pilares importantes de la reforma educacional corresponde al desarrollo profesional de los docentes, pareciera

ser que los intentos y esfuerzos en la actualización docente se están efectuando desde una concepción tradicional de la educación, donde los Objetivos Fundamentales Transversales son entregados intelectualmente como contenidos que deben ser aprendidos por los profesores y deben ser traspasados a los alumnos, sin que exista una práctica de aprendizaje que traspace experiencias que sean coherentes con el modelo educacional que está detrás". (Ibidem: 15).

Lo anterior ha tenido como consecuencia que, en la mayoría de los establecimientos indagados, la formación valórica de los estudiantes recaiga en los departamentos de Orientación, no logrando que los transversales se integren al currículum.

"El hecho que los orientadores lideren la transversalidad en los liceos potencia aún más la dispersión y la incorporación de los OFT como algo paralelo al currículum, obstaculizando en cierta forma la integración e infusión de estos objetivos en cada uno de los subsectores de aprendizaje". (Ibidem: 18).

Además, se detectó que la mayoría de las instituciones escolares carecen de un proyecto curricular que unifique y avale el trabajo consistente de la transversalidad en todos los niveles de enseñanza, traduciéndose en una preocupación institucional y no sólo en la responsabilidad aislada de uno que otro profesor.

"La falta de definición de un Proyecto Curricular en la mayoría de los establecimientos educacionales está afectando la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales, lo cual se traduce en la indefinición de un programa de enseñanza común que garantice la sistematización y coherencia de estos objetivos en todos los niveles curriculares, llevando a que cada uno de los docentes de los distintos subsectores implemente los OFT de acuerdo a sus propios criterios y opciones". (Ibidem: 21).

Asimismo, la preparación profesional de los docentes también afecta la realización de un trabajo efectivo referente a los ejes transversales. Se adolece de una visión disciplinar que se traduce en un desempeño aislado que no colabora en la visión global e interdisciplinar que supone esta labor y, además, no facilita la incorporación de metodologías innovadoras que vinculen su ámbito específico del saber con la vida.

“El rol que ejercen los profesores secundarios está afectando la implementación de los OFT a nivel de aula, debido a que su formación inicial y en el transcurso del perfeccionamiento profesional han adquirido el conocimiento propio de la especialidad, lo cual implica que cuando ejercen su rol tengan en su mente un esquema único de diseño curricular, centrado en la enseñanza receptiva que luego han de transferir a sus alumnos”. (Ibidem: 23).

A modo de proyecciones, la investigación aducida señala que es trascendental para la realización de los OFT que se formulen políticas públicas orientadas a la preparación profesional de los profesores de manera que comprendan el paradigma que sustenta estos objetivos, y que promuevan prácticas pedagógicas que contemplen el desarrollo de habilidades y valores en los estudiantes.

Tanto en lo referente a la formación inicial como a la capacitación de los profesores en ejercicio se insiste en que la preparación profesional no sólo se focalice en los contenidos de la especialidad, sino que incluya las bases psicológicas que fundamentan los paradigmas educativos actuales y el desarrollo del ser de los educadores en lo vocacional y pedagógico. Sólo de este modo se propiciará una visión actualizada de la tarea del profesor como agente social y profesional crítico que, junto con otros profesionales, intervenga positivamente en la formación de sus estudiantes.

“Es importante reformular los planes de estudio de los profesores secundarios en su formación inicial, al igual que renovar los cursos de actualización docente con el fin de preparar profesionales, que no estén centrados sólo en la transmisión de contenidos de la propia especialidad, sino en una serie de aspectos que proporcionen información acerca de las bases psicopedagógicas curriculares que están detrás de los modelos educativos actuales, promoviendo una comprensión sólida sobre los procesos de aprendizaje. Además, se debe hacer hincapié en el desarrollo personal de los docentes, en el fortalecimiento de la vocación pedagógica, en la enseñanza de las técnicas de la docencia, en el manejo de grupos y en todas aquellas estrategias que llevan a los profesores a vivenciar en la práctica la transversalidad”. (Ibidem: 29).

## 2.6 Educación Intercultural.

Hablando de retos educacionales, no puede obviarse que en Chile, como en otros muchos países, se vive el fenómeno de que cohabitan distintas culturas en un mismo territorio. En América Latina es característica la diversidad cultural, entendida como el resultado de la preexistencia de modelos culturales precolombinos, considerados premodernos, que opusieron resistencia a asumir los valores y cosmovisión occidental que trajeron los conquistadores (Cfr. Díaz, 2005). Asimismo, al vivir en la aldea planetaria que favorece los fenómenos migratorios, surge la necesidad de aprender a convivir de un modo respetuoso y creativo con personas y grupos diferentes.

“La diversidad de grupos culturales y sociales distintos, con tiempos discontinuos, pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones es y ha sido una característica del mundo latinoamericano”. (Magendzo, 2005: 111).

En este contexto, es posible interpretar que el aprender a vivir juntos, sugerido en el Informe Delors, se refiere a la educación intercultural. El reto que se presenta a las autoridades educacionales es enseñar a aprender a aceptar y convivir con la diversidad, reconocer el valor que poseen las múltiples expresiones culturales, dejando de lado la postura de que hay culturas superiores a otras.

“La pluralidad está reconocida como una de las características esenciales de la sociedad actual, en la que conviven diferentes culturas, creencias, valores, religiones y formas de organización social”. (Martín y Margalef, 2000: 24).

En este contexto, se comprende la educación intercultural como la educación centrada en la diversidad y la pluralidad cultural, y no como una educación para los que pertenecen a una cultura distinta. Al hablar de educación intercultural se hace hincapié en la formación de las personas en el respeto, la comunicación, la interacción y el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad cultural.



La condición de posibilidad de relacionarse con la diversidad es la capacidad de reconocer al *otro* como un legítimo *otro* y, a su vez, asumirlo como rostro. Siguiendo el pensamiento de Levinas, quien identifica al Otro con el "*rostro*", éste es presencia viva del otro, él mismo es sentido. El reconocimiento del otro como un legítimo otro, constituye una actitud ética en tanto se adopta una responsabilidad con el otro.

La educación, por tanto, tiene un papel preponderante en la construcción de una cultura inclusiva y respetuosa del derecho de las personas de ser consideradas en igualdad y dignidad. Es en este escenario que surge la educación como una contribución al desarrollo de actitudes y habilidades sociales que posibiliten relacionarse como integrantes de una misma humanidad, pero reconociendo la diversidad. Es en este escenario que surge la educación intercultural. Con el propósito de clarificar en qué consiste la educación intercultural se tomará la definición que hiciera la profesora Aguado:

"[...] es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo, en orden a lograr la igualdad de oportunidades, de resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales". (Citado por Sáez, 2001).

La educación intercultural es, entonces, una tendencia cuyo propósito es responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Está referida tanto a los programas diseñados con el fin de mejorar el aprendizaje de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias, como a formar a los estudiantes pertenecientes al grupo mayoritario en la aceptación y descubrimiento de culturas nuevas. Este es un enfoque que comprende a toda la escuela y a todos los agentes que actúan en ella.

Ahora bien, en el plano nacional, la realidad es que existen variados pueblos nativos, y en las últimas décadas han llegado ciudadanos de otros países latinoamericanos cuyos hijos están asistiendo a las escuelas para educarse. A partir de los años ochenta, se ha tenido una conciencia más inclusiva de los pueblos originarios, realizándose en el ámbito educacional algunas acciones tendientes a construir un sentido de interculturalidad que involucre a todos los chilenos. Entre aquellas se puede mencionar: el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuyo propósito es "El uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena", "El establecimiento en el sistema educativo de una unidad programática que posibilite a los educandos de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarla positivamente". (Gómez, 2002: 3-4).

Cabe mencionar, también, que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 sienta las bases para la educación intercultural bilingüe al instituir la autonomía de los centros educativos para establecer planes y programas propios, adecuados a los objetivos y contenidos mínimos obligatorios y complementarios. Es así como el Ministerio de educación en conjunto con la Coordinación Nacional de Desarrollo Indígena, promueven, desde el año 1996, planes y programas de fomento de las culturas indígenas en aquellos lugares donde existiera el bilingüismo originario.

### I.3. Tesis e Hipótesis.

Este estudio tiene el propósito de mostrar que lo propio del ser humano es ser un proyecto, porque su existir consiste en construir su biografía como una tarea que despliega en el tiempo. En el proyecto humano juegan un importante rol los valores y la educación entendida como proceso antropogenético. Es decir, se comprende a la persona en tanto tensión entre lo que es y lo que quiere llegar a ser.

Ahora bien, el hombre, gracias a la conciencia él puede distanciarse del mundo que le rodea, y vivenciar los hechos como pasado, presente y porvenir. A su vez, el ser humano se percata de su precaria situación ontológica, viéndose impelido a apropiarse de ella y proyectarse hacia el hombre que quiere ser. En este escenario surge la necesidad de los valores, ya que a través de ellos el ser humano va satisfaciendo su carencia ontológica y realizando el proyecto trazado.

La realidad humana descrita adquiere inusitados desafíos en el actual contexto postmoderno, como aquí y ahora en el que el *anthropos* debe efectuar su irrenunciable quehacer de construirse. Aquí y ahora desprovisto de las seguridades de antaño, sin un absoluto donde sustentarse. Surge el siguiente cuestionamiento ¿cómo orientarse en un mundo donde en lugar de Dios hay dioses, donde ya no hay Sentido sino sentidos, donde se intenta aniquilar al sujeto? Ante esta situación, ¿qué papel juega la pedagogía?

#### I.3.1. Tesis.

La tesis que se propone defender esta investigación es: "Los valores educativos en la postmodernidad: una propuesta desde la Filosofía de la Educación de Octavi Fullat".

### **I.3.2. Hipótesis.**

Las hipótesis que se trabajarán son las siguientes:

1. El ser humano es un ser de proyectos a través de los cuales conquista el ser si mismo en la tensión entre lo que es y lo que quiere llegar a ser.
2. A partir de la constitución antropológica brota la necesidad de valores que propicien la autorrealización, en una dinámica que concibe la educación como antropogénesis.
3. En la obra del Doctor Fullat se encuentra una propuesta que responde a los actuales retos de la postmodernidad a través de una interrelación entre la Antropología, la Axiología y la Pedagogía.

### **I. 4. Objetivos.**

Los objetivos que orientan el desarrollo de esta investigación son:

1. Identificar, en las obras del Doctor Fullat, una axiología que le posibilite al ser humano, en el actual contexto postmoderno, realizar el proceso desde el ser que es al ser que quiere llegar a ser.
2. Mostrar, en el pensamiento de Octavi Fullat, la utilidad de una concepción pedagógica que, a partir de la antropología y la axiología, da cuenta de la fragilidad humana a la vez que propugna la posibilidad de la autorrealización.
3. Analizar la pertinencia de la propuesta pedagógica de Octavi Fullat en el contexto chileno de la implementación de una reforma basada en la calidad y la equidad.

### **I.5. Estructura de la Tesis.**

El presente estudio se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el desarrollo de la tesis que consiste en: Introducción, Justificación, Tesis, Hipótesis, Objetivos, Estructura de la Tesis, Marco Referencial, Marco Teórico y Marco Metodológico.

En el segundo capítulo se presenta el Itinerario intelectual de Octavi Fullat i Génis. Su intento es identificar los períodos más relevantes de su pensamiento desde sus inicios en la escuela primaria hasta la actualidad, identificando el recorrido de su pensamiento, como éste fue influenciado, en un comienzo, por algunos autores hasta elaborar su reflexión más personal llegando a ser uno de los filósofos de la educación más relevantes de la época. Asimismo, se da cuenta de las temáticas que constituyen su foco intelectual: Antropología, Axiología y Pedagogía. En el tercer capítulo se expone la concepción de hombre que tiene el Doctor Fullat, para ello se consideraron las obras que abarcan desde *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, texto que marca: “[...] el inicio de su más personal etapa de creación filosófico-educativa”. (Mèlich, 1994: 31) hasta *Antropología filosófica de la Educación*, en la primera de ellas concreta su antropología y en la última introduce un nuevo concepto para explicar que el hombre posee una dimensión inexplicable desde la sola razón. En el cuarto capítulo se muestra que desde la estructura ontológica del *anthropos* emana la exigencia de los valores, el hombre se sabe insuficiente y esta situación reclama que sea autor de su biografía, iniciando una aventura que se inicia en el ser y se encamina hacia lo que quiere ser. En el quinto capítulo se da cuenta de tres núcleos axiológicos: valores de la dignidad humana, del sentido y morales. Éstos fueron reconocidos en las obras mencionadas anteriormente. Lo relevante es que Octavi Fullat hace una propuesta a los desafíos de la postmodernidad con los valores presentados. Por último, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones, haciendo un breve recorrido de los distintos temas desarrollados en la tesis con el objetivo de verificar las hipótesis que acompañaron esta investigación y de presentar algunas limitaciones de este estudio.

## 1.6. Marco Referencial.

El Doctor Fullat es un destacado filósofo de la educación, reconocido tanto en Europa como en América Latina, que ha desempeñado una amplia labor como académico e investigador, su interés reflexivo se circunscribe a los problemas antropológico, axiológico y pedagógico.

“Siempre resulta arriesgado escribir la biografía de quien aún sigue muy vivo, y mucho más, si cabe, aventurar juicios de valor sobre la calidad de la docencia y de la obra de un pensador que se encuentra en plenas facultades de lucidez, hondura y originalidad.

Con todo, en el caso concreto del profesor Octavi Fullat, el riesgo es mucho menor, a la vista de su fecunda andadura intelectual y universitaria, que cuenta con el reconocimiento generalizado de la comunidad científica”. (Sacristán, 1994: 57).

En América Latina goza de un gran prestigio, cabe destacar algunos hitos: el 3 de febrero de 1992, lo invistieron como Doctor Honoris Causa por la Universidad del Valle de México (México D.F). Luego, en 1995 impartió cursos de doctorado en Santiago (Chile) en la Universidad Educare. En octubre de ese mismo año, en Lima (Perú), presidió el Primer Encuentro Iberoamericano de Psicopedagogía y el Cuarto Congreso Nacional de Problemas de Aprendizaje; además, el 16 octubre inauguró la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla (México). Asimismo, en 1998 recibió la distinción Doctor Honoris Causa por la Universidad Educare de Santiago de Chile. Por último, en el año 2009, la Universidad del Valle de México, en el Distrito Federal de la República mexicana, creó la *Cátedra Internacional Octavi Fullat* a fin de promover la investigación educativa.

El acercamiento al autor Octavi Fullat i Génis se realizó, paulatinamente, a través de algunas de sus obras, cursos y encuentros académicos. Los que se detallarán a continuación:

- Curso de Filosofía de la Educación II correspondiente al plan de formación inicial de pedagogía, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1986.
- Lectura de *Filosofías de la Educación*. Texto utilizado como académica del curso Filosofía de la Educación II, en la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lectura de *Filosofías de la Educación. Paideia*. Texto utilizado como académica del curso Filosofía de la Educación, en el Instituto Catequístico de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1992.
- Curso sobre Epistemología de la Educación. Realizado por el Doctor Fullat, para los estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad Educare en Santiago de Chile. Marzo 1995.
- Clase Magistral del Doctor Fullat. En 1998, la Universidad Educare lo enviste grado Doctor Honoris Causa.
- Encuentros con el Doctor Fullat en Barcelona. Durante la estadía en la Universidad Ramón Llull, a propósito del Proyecto de Tesis para el Doctorado en Educación, en febrero de 1999. Ocasión en que se abordó el proyecto con el profesor Fullat.

## I. 7 Marco Teórico

La educación se manifiesta como una realidad compleja e inquietante. Interesa y preocupa a todos quienes se relacionan con ella directa o tangencialmente: educadores, intelectuales, pedagogos, políticos, sociólogos, padres... Realidad compleja porque son muchos los factores socio-culturales, en el más amplio sentido, que en ella influyen.

También es inquietante y, en el último tiempo, ha reflatado con mayor fuerza la preocupación por el tema educativo. Los países en vías de desarrollo piensan en ella como un

medio eficaz para superar la pobreza, crear igualdad de oportunidades y cualificar a los ciudadanos para alcanzar mayores niveles de competitividad y, que los sitúe en igualdad de condiciones respecto de los países desarrollados. Pero los acelerados cambios culturales, organizacionales y la globalización desafían al sistema educativo. La educación, entonces, se puede comprender como factor de desarrollo humano y, por ende, su finalidad es propiciar el despliegue de todas sus potencialidades en vista a su autorrealización, o bien entenderla como un factor de desarrollo del capital humano al servicio del crecimiento económico. En una u otra alternativa, lo esencial es la persona que está llamada, por su misma constitución ontológica, a la personalización, tarea que no es posible llevar a cabo si no es a través de los valores.

En este apartado se desarrollan las coordenadas en las que se sitúa esta investigación. En primer lugar, se circunscribe este trabajo al campo de la filosofía de la educación; en seguida se tocarán los desafíos a que se ve enfrentada la educación del siglo XXI en el contexto postmoderno y de globalización; al pronto, se dará cuenta del concepto antropológico, teniendo como base que la persona es el sujeto que debe educarse a fin de construirse, tarea que realiza a través de un proyecto personal que se despliega en el tiempo. La persona descubre en ella una tensión entre lo que es y lo que puede llegar a ser y, en este proceso de edificación de su biografía, tienen un rol preponderante los valores. Esto hace plantearse la pregunta sobre los valores y las categorías que permiten una mejor comprensión de lo axiológico. Por último, se aborda la formación de profesores y los retos que el actual escenario le traza.

### **1.7.1 Filosofía de la Educación.**

El tema de la presente investigación se emplaza al interior de la Filosofía de la Educación. A continuación, se analizará cual es el ámbito en el que opera este saber y cual es su intención.

El ser humano no se conforma con estar inmerso en el mundo. Por la razón se abre a él interpretándolo, creando saberes: "Mientras los animales inferiores sólo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo". (Bunge, 1972: 7).

La razón se despliega en diversos ámbitos de trabajo y, en la misma línea de pensamiento fundada por Aristóteles, Paciano Feroso identifica cuatro formalidades cognitivas, es decir, el aspecto bajo el cual se estudia una realidad: la técnica, la científica, la filosófica y la teológica. (Cfr. Feroso, 1985: 22). Estas formalidades son aptas de ser aplicadas a la educación.

En primer lugar, la dimensión práctica de la razón, también denominada arte (techné), que tiene como objetivo la acción y la producción. Su base proviene de la experiencia y se caracteriza por aspirar a conocer el por qué de las cosas, convirtiéndose, entonces, en un saber susceptible de ser enseñado. Aristóteles en la *Metafísica* sostiene:

“Los hombres de experiencia conocen que una cosa es, pero ignoran el por qué; mientras que los hombres que poseen el arte conocen el por qué y la causa. [...]. En general, la señal del saber es poder enseñar, y por ello creemos que el arte es más ciencia que la experiencia, ya que los hombres de arte pueden enseñar y los expertos no”. (Aristóteles, 1960: 13.)

Asimismo, la razón práctica se despliega bajo dos modalidades: en primer lugar, la tecnológica que consiste en saber hacer cosas, respondiendo al cómo y a los medios que se utilizarán para intervenir la realidad. De este modo, el técnico sabe hacer cosas, pero ignora por qué se hacen de tal o cual manera. El segundo modo dice relación al ámbito práctico, es decir, a la moral, al saber orientador del comportamiento según ciertos criterios éticos y axiológicos. Consiste en saber cómo actuar. Aristóteles, al interior de las ciencias prácticas, distingue la política, cuya finalidad es el gobierno de la ciudad, la económica a la que corresponde la administración de la casa y la ética a la que le compete la dirección de la vida individual.

Por su parte, la razón teórica se vincula con la epistémé – ciencia –. Esta es superior al arte, ya que tiene un objeto más amplio que aquella; su propósito es conocer las primeras causas y los principios. Así, una ciencia será más elevada en tanto cuanto sea más universal: “[...] el hombre de ciencia parece superior al que sólo posee conocimientos sensitivos, el hombre de arte al hombre de experiencia [...] y las ciencias teóricas a las ciencias prácticas”. (Aristóteles, *Metafísica* I, 1).

El concepto de ciencia acuñado por el Estagirita, evolucionó, adquiriendo un sentido nuevo desde Galileo Galilei, pasando a ser saber de fenómenos, es ciencia positiva. Su intensión es netamente descriptiva. Cabe recordar que el saber científico se independizó del filosófico desde mediados del Siglo XIX. En este campo es posible situar la psicología, la sociología o la biología de la educación, por mencionar sólo algunas disciplinas.

La filosofía también es un saber teórico, que consiste en la contemplación de la realidad, motivada por el deseo de saber, sin una finalidad útil. Posee una intención de universalización y generalización, situándose como la comprensión más profunda que puede alcanzar la razón humana. Asimismo, en el libro XI de la *Metafísica*, Aristóteles se refiere a la teología, que es la ciencia suprema en tanto se ocupa de la substancia separada, eterna e inmóvil, y también, a la filosofía primera cuya preocupación es el ser en cuanto ser. En el

marco aristotélico, como se observa, el grado de superioridad de un saber está dado por el orden del ser:

“Pero la última que hemos mencionado supera a todas las ciencias teóricas. Tiene por objeto el ser que está por encima de todos los seres, y la superioridad o inferioridad de una ciencia se gradúa por el valor del objeto sobre el que versa su conocimiento”. (Ibidem: 224).

La actitud reflexiva sobre la educación es tarea de la filosofía de la educación. El talante del filósofo de la educación es deseo de alcanzar la sabiduría, teniendo conciencia que nunca lo logrará plenamente. La filosofía de la educación no es un saber tecnológico ni científico sobre la educación. Por el contrario, es teórico, en el sentido que es contemplativo y crítico. No se ocupa de los fenómenos educativos sino de la dimensión metafísica y axiológica, que trasciende los datos educativos.

Paciano Feroso aplica el esquema aristotélico de los saberes a las llamadas ciencias de la educación, sosteniendo lo siguiente:

“El saber técnico es el propio de los libros sobre el arte de educar, sobre la manera de realizar la educación, sobre la metodología de la enseñanza y sobre la forma de organizar un centro escolar. Sería saber científico, cuando se sistematizan los conocimientos sobre educación, cuando se usan métodos inductivos de investigación, cuando explicamos o comprendemos este fenómeno. Sería saber filosófico, cuando el conocimiento goza de la “ultimidad”, cuando no nos contentamos con modelos empíricos y experimentales y, cuando, en una palabra, nuestro saber sobre educación reúna las características que los filósofos exigen a su actividad cognoscitiva”. (Feroso, 1985: 22)

Una de las problemáticas a la que alude Feroso es que al igual que la filosofía, la filosofía de la educación no cuenta con una definición clara de su concepto ni del alcance de sus logros. Así, de hecho no hay una sino varias filosofías de la educación:

“La variedad de sistemas filosóficos repercute en la investigación filosófica sobre la educación, ya que es una aplicación filosófica a un objeto determinado, la educación. Las formas como ha sido enfocada la Filosofía de la educación han sido muy variadas.” (Feroso, 1985: 28)



## 1.7.2 Funciones de la Filosofía de la educación.

La filosofía de la educación, en cuanto disciplina filosófica sobre la realidad educativa, tiene tareas específicas que, considerada la naturaleza de las temáticas que aborda, no pueden ser asumidas por otras ciencias de la educación. A continuación se explicarán las más típicas.

Paciano Feroso en *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*, le atribuye cuatro funciones. La primera de ellas es la interpretativa, cuya finalidad es comprender el mundo y la vida. La segunda es la función crítica que desarrolla una actitud reflexiva, capaz de evaluar los discursos científico y técnico sobre educación. La tercera corresponde a la analítica que consiste en el análisis lógico del lenguaje educativo. Por último, la función sintética que coincidirá con la tarea prescriptiva, es decir, que se refiere al deber – ser de la educación.

“Función interpretativa, con la cual la Filosofía de la educación contribuye a que el profesional de la educación comprenda el mundo y la vida, descubra con mayor seguridad la verdad en el conocimiento y sepa hallar fines prudentemente asignables a la existencia.

La función crítica crea hábitos reflexivos, en virtud de los cuales se someten a juicio los saberes técnicos y científicos sobre el proceso educativo, para elegir entre varias alternativas o entre sistemas escolares diversos. [...]. El educador no puede ser sólo un “práctico” de la educación; necesita ser igualmente un “teórico”.

El análisis lógico convierte a la Filosofía de la educación en filosofía del lenguaje, tanto del lenguaje popular como del científico en Ciencias de la educación. La función analítica, entendida en forma más amplia y menos radicalizada, clarifica los problemas educacionales.

La función sintética es la contrapuesta a la analítica, entendida en sentido lato, y coincidiría con la función normativa o prescriptiva de la Filosofía de la Educación”. (Feroso, 1985: 29 y 30).

Paciano Feroso también define algunos contenidos de la filosofía de la educación, los cuales manifiestan cierta dependencia de los sistemas filosóficos. Por ejemplo, puede tener una dimensión epistemológica que aborda el problema de la clase de conocimiento de las ciencias de la educación, o una parte ontológica que profundiza en las causas del proceso educativo, o una parte axiológica que se preocupa de los bienes educativos, los valores y los

fines educativos, o por último, una parte antropológica que analiza el proceso educativo desde el modelo del hombre. (Cfr. Ibidem: 30).

Por otra parte, la profesora Marian Heitger, de la Universidad de Viena, precisa lo siguiente respecto a la relación de la pedagogía con la filosofía:

“El pensamiento filosófico en Pedagogía no incluye la “normatividad” de una cosmovisión o de una ideología concreta, sino la regulación crítica de las posibles normas y pretensiones para examinarlas con detenimiento, rectitud y responsabilidad.

El pensamiento filosófico proporciona a la intervención educativa la posibilidad de asumir la importancia del principio dialógico sin caer en la heterodeterminación.

La Pedagogía filosófica abre la perspectiva de una praxis pedagógica que no se agota en la instrumentalización y en la innoble servidumbre a intereses sociales o políticos, sino en las consecuencias de su inmanente aspiración a una actuación vinculante. La Filosofía viene a expresar aquel ethos sin el cual su praxis degenera en técnica inanimada”. (Heitger, 1993: 97).

Se percibe así que, en contraste con la tendencia actual de no valorar el aporte de la filosofía de la educación a la pedagogía, ella permite fundamentar la acción educativa, a la vez que otorga sentido a la educación, evitando que a la educación se le asigne un mero rol instrumental que responda a intereses económicos y políticos, olvidando su real alcance que es personalizar al ser humano.

Otro autor que se refiere a la filosofía de la educación es Cervera Espinoza, que le asigna tres funciones a la reflexión filosófica sobre educación, los cuales se interrelacionan pero abarcan tres campos investigativos distintos, estos son: los aspectos analíticos, crítico e integrativo.

El análisis del lenguaje educativo: “debe ser la tarea primera del filósofo de la educación, para acercarse con más objetividad a los temas que desea abordar”. (Fermoso, 1985: 44). Asimismo, menciona que desde el positivismo lógico se pueden identificar el análisis formal y el informal. El primero de ellos, se centra en el lenguaje de las ciencias, que utiliza la lógica formal. Su intención es llegar a un lenguaje perfecto, técnico y científico. El

segundo se focaliza en los ámbitos de las ciencias humanas y de la ética, usa una lógica informal y su pretensión es la clarificación del lenguaje empleado. Este último, es el más indicado para tratar los temas educativos. Esto por las razones siguientes:

"Más bien habría que decir que nuestro vocabulario educativo gira alrededor de una conexión muy estrecha con "la vida corriente".

Además, se trata siempre de palabras que llevan una gran carga normativa y axiológica.

Y, por último, [...] lo cierto es que reina una gran ambigüedad es nuestro lenguaje educativo. De ahí la urgencia de nuestra tarea de clarificación, que es la labor principal que se propone el análisis informal". (Ibidem, 45 y 46).

Por su parte, la evaluación crítica de contenidos consiste en ampliar el horizonte de comprensión de una cierta temática: "[...] ha de abrirse a otras posibles respuestas, desde ópticas diferentes, para poder delimitar mejor la verdad de los respectivos puntos de vista". (Ibidem: 48).

La perspectiva integradora busca armonizar las distintas tendencias: "Lo que aquí se pretende es una verdadera reelaboración personal, que trate de ir buscando su propia línea de pensamiento, ayudado de aquellas ideas que más hayan convencido, y que, en ese sentido, se van asumiendo como propias". (Ibidem).

Por último, es interesante la postura del profesor Gil Cantero que, si bien, reconoce la labor epistemológica de la filosofía de la educación, destaca que su tarea primordial es la de entregar las bases teóricas de la educación. Al respecto afirma:

"No cabe duda que si bien nuestra disciplina tiene una indudable tarea epistemológica, sin embargo, su función más propia es la de fundamentar a la educación, a la realidad educativa, en toda su amplitud y posibles perspectivas". (Gil Cantero, 1998: 86).

En este sentido esta disciplina es un saber reflexivo, aunque tiene una dimensión práctica en la medida que cumple una función orientadora de la educación al referirse al deber ser se esta:

"La filosofía de la educación conceptualizada como un saber, en parte especulativo y en parte práctico no es, pues, una nueva forma de conocer lo

que se ha dicho y se ha hecho en la educación sino una mirada distinta a la *realidad educativa posible y deseable*". (Ibiden: 87-88).

Desde esta perspectiva, la temática investigada en esta tesis tiene la proyección de ser una propuesta para enfrentar los desafíos de la educación actual. Esta dimensión práctica tiene como objetivo colaborar con los educadores a mejorar e implicarse en la realización de una acción que procure la plenitud de la persona:

"[...] pero no a través de una normatividad técnica o didáctica que permita mejorar la instrucción, sino una normatividad que permita ayudar al profesor y, en general a todo educador, a mejorar, mantenerse y comprometerse en una intención auténticamente educativa". (Ibiden: 89).

La función de la filosofía de la educación, entre otras, se vincula con los educadores en tanto la educación es una acción ética, considerando que se lleva a efecto en vista de la consecución de un objetivo como es contribuir en la construcción del hombre:

"[...] una práctica educativa supone siempre mucho más que "saber cómo" hacer algo [...] porque una característica definitoria de una *práctica educativa* es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados". (Carr, 1996: 90).

En consonancia con estos argumentos, la filosofía de la educación debiera tender a ofrecer ciertos principios orientadores para la reflexión crítica que realizan los profesores sobre su gestión formadora de manera que pueda optimizarse:

"Criterios que permitan al educador adaptarse críticamente a realidades concretas y tangibles; criterios, en fin, que ayuden a cuestionarse las condiciones prácticas particulares de las finalidades educativas que nos ha tocado vivir y a la que podríamos y deberíamos aspirar a conseguir todavía aquí y ahora". (Gil Cantero, 1998: 90-91).

### 1.7.3 Retos a la educación del siglo XXI.

La educación no queda indemne a las transformaciones culturales; en sentido amplio las instituciones educacionales y quienes son responsables de educar también se ven afectados. El contexto postmoderno y la globalización presentan nuevos desafíos y requerimientos a la educación. ¿Cuáles serán algunos de estos retos?

“[...] conforme se extiende y se democratiza la enseñanza, se encuentran súbitamente desorientados por una aceleración del cambio social que alcanza a las instituciones de enseñanza y modifica su trabajo en las aulas, planteando problemas nuevos a los que le resulta difícil hacer frente”. (Sarramona, 2002: 5)

Los desafíos que se le presentan a la educación están siendo abordados a nivel mundial. Ejemplo de ello son el Informe elaborado por la Unesco, a cargo de Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, o bien *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, preparado por Edgar Morin. Para abordar los retos a que se enfrenta la educación en este siglo se han seleccionado dos obras: el libro *Desafíos a la escuela del siglo XXI* del profesor Jaume Sarramona y la ponencia *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias* de José Joaquín Brunner.

La Comisión liderada por Jacques Delors, reafirma el rol esencial que la educación tiene en el desenvolvimiento de la persona y de la sociedad. En el texto citado, se enfatiza que “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”. (Delors, 1996: 13). También, agrega: “En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive”. (Ibidem: 44). Es posible inferir que existe una interrelación entre el perfeccionamiento del hombre y el progreso de la sociedad, así la mejora del sujeto incidirá directamente en su comunidad. Además, si bien la educación se ve enfrentada a retos importantes, su sentido fundamental no ha cambiado.

En las últimas décadas, variados sectores de la sociedad han puesto las esperanzas en la educación para superar las problemáticas sociales emergentes que aquejan a los países, en el siglo XXI; al respecto Delors afirma: “[...] sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprendiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Ibidem: 9). En consecuencia, se revaloriza la dimensión ética de la educación, cuyo fin es la persona por sobre el valor instrumental que ella tiene.

Siguiendo esta línea, José Joaquín Brunner, en un seminario organizado por la UNESCO en el año 2000, sostiene:

“Por de pronto, a partir de los años 80, los gobiernos, los grupos directivos, los intelectuales y los mass media- junto a organismos internacionales como la UNESCO, OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo- han empezado a identificar a la educación, como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad [...]. Incluso más: se ve a la educación como un (o el) ingrediente principal para reestablecer la cohesión social, evitar la anomia juvenil, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar los valores de la sociedad, etc.”. (Brunner, 2000: 4).

Como es posible apreciar, se tiene la expectativa que la educación resolverá problemáticas de orden valórico, como es el caso de la difusión de valores pro-sociales, la preservación de identidades locales y nacionales, la autoconciencia de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, así como de índole económica al propiciar el desarrollo de los países subdesarrollados, acortar la brecha entre ricos y pobres y permitir la movilidad social.

Asimismo, el Informe Delors plantea algunas tensiones propias de este siglo que la educación debe tener presente con el fin de salvaguardar siempre a la persona, considerando que se está en presencia de un nuevo escenario. Algunas de ellas están directamente relacionadas con el desarrollo del ser humano: la tensión entre lo universal y lo singular que enfrenta el fenómeno de la mundialización de la cultura con sus oportunidades y riesgos, entre los cuales el olvidar el carácter único de la persona y la realización de su vocación particular; la tensión entre tradición y modernidad, tratando de adaptarse a las innovaciones epocales, a saber, las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo científico sin renunciar a la autonomía personal y en relación con los otros; la dialéctica entre la competencia y la igualdad de oportunidades sin que la presión que ejerce la competitividad haga olvidar la responsabilidad de ofrecer a cada ser humano los medios necesarios para cultivar las oportunidades que se le presentan; la tensión entre lo espiritual y lo material, de manera que los bienes materiales disponibles no ahoguen la necesidad humana de ideales y valores, la persona tiene necesidad de autorrealizarse, lo cual es posible desarrollando su dimensión espiritual. En conclusión, la educación está llamada a armonizar el fenómeno de la globalización cultural y económica con el proceso de personalización.

Asimismo, el documento invita a trabajar en base a cuatro pilares o fines, que devienen en cuatro aprendizajes fundamentales para el ser humano del siglo XXI (aprender a ser,

aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos), los cuales permiten, dialécticamente, enfrentar los desafíos del presente siglo y la realización de cada persona:

“[...] cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y prácticos”. (Delors, 1996: 92).

“Aprender a conocer” aspira a desarrollar ciertas competencias cognitivas con un doble objetivo: el primero, de carácter instrumental, consiste en que la persona debe aprender a comprender el mundo que la rodea para insertarse de mejor manera en él, desarrollar sus capacidades profesionales y poder comunicarse con sus semejantes; el segundo, de carácter final, consiste en el desarrollo de la dimensión humana de reflexividad, el placer de entender y de descubrir sin la intención de aplicar lo que se entiende y se descubre.

Aprender a conocer significa aprender a aprender, es decir, ejercitar la atención, la memoria y el pensamiento, teniendo presente que la adquisición de conocimiento es permanente, más aun en la sociedad de la información: “Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, [...]”. (Ibidem: 94). Este objetivo coincide con el llamado que hiciera la UNESCO en el documento *Hacia las sociedades del conocimiento*, en que se advierte sobre la necesidad de desarrollar competencias de orden superior que permitan manejar la información disponible en red.

“Aprender a hacer”, si bien se vincula con el primer aprendizaje, tiene más relación con el campo profesional ya que debe hacerse frente a una gran transformación en el terreno laboral: gran parte del trabajo manual humano ahora recae en máquinas, exigiéndose cada vez más un mayor conocimiento para desarrollar las tareas, privilegiar los servicios, y dominar las competencias y cualidades personales tales como la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás y la resolución de conflictos. Además, en un futuro es probable que en las sociedades ultra- tecnificadas se produzcan disfunciones en las relaciones interpersonales, lo que demandaría adquirir cualificaciones de índole humana, a saber, capacidad para prever el futuro, el discernimiento, entre otras.

“Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicio tiende a acentuar esta tendencia”. (Ibidem: 96).

“Aprender a vivir juntos” es otro aprendizaje que postula el Informe Delors. La globalización no deja indiferente a la educación y tiene incidencia directa en las escuelas, ya que la confluencia de diversas culturas exige aceptar las diferencias y convivir con ellas. En este sentido adquiere relevancia el aprender a convivir ya que algunas de las características que ha adoptado la atmósfera social (exacerbada violencia, competitividad, afán por el éxito individual, desigualdades económicas, globalización...) parecen ser el principal reto de la educación contemporánea. En consecuencia, deberá ser una preocupación básica formar en los valores de la igualdad, la diversidad humana, la interdependencia de unos con otros, la no violencia... En el logro de estos objetivos, es indispensable, enfocarse en el conocimiento de sí mismo para luego descubrir al prójimo. (Cfr. *Ibidem*: 99). De este modo, la educación enfrenta un doble desafío: mostrar la diversidad del ser humano y resaltar la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia de las personas: “Así, por ejemplo, si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos y religiosos, se pueden evitar incomprendimientos generadoras de odio y violencia en los adultos”. (*Ibidem*).

Por último, “aprender a ser” propuesta que, si bien se formuló en el informe Faure del año 1972, no ha perdido vigencia puesto que las exigencias de autonomía, de juicio crítico y responsabilidad personal serán mayores en el siglo XXI en vista a construir un proyecto común con la intención irrenunciable de mejorar el mundo y la vida de los hombres.

“Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”. (*Ibidem*: 100)

De este modo, la educación debe preparar a la persona para comprender el mundo circundante y para interactuar con otros de manera responsable, tanto desde una vertiente individual orientada a desarrollar globalmente al ser humano, como desde un punto de vista social, entendida como una oportunidad de progreso social: “En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva”. (*Ibidem*: 102).

En la misma línea del Informe Delors, Edgar Morin en, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, del año 2001, sostiene que el objetivo fundamental de la educación es “transformar a la especie humana en verdadera humanidad” (Morin, 2001: 42). Para la realización de esta meta urge desarrollar en cada uno, la conciencia antropológica con el fin de advertir la unidad en la diversidad de seres humanos, como la conciencia ecológica que permita cohabitar con el resto de los seres vivos, la conciencia cívica terrenal basada



en la corresponsabilidad y la solidaridad entre los hombres y, finalmente, la conciencia espiritual propia de la especie humana, que crítica y autocrítica, se entiende a los demás y a sí mismo.

Afirma Morin que, a raíz de la fragmentación de la razón y la progresiva especialización como consecuencia, “los grandes problemas humanos desaparecen a favor de los problemas técnicos y particulares”. (Ibidem: 52). Por ello es importante invitar a desarrollar una cultura de lo general que admita la consideración de los problemas fundamentales, en su complejidad real.

En la misma línea sugiere que la educación debe enseñar la condición humana y su situación en el universo “[...] en una toma de conciencia de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y muy necesaria diversidad de individuos, pueblos, culturas, obre nuestro arraigo como *ciudadanos de la Tierra*”. (Ibidem: 74).

Enseñar la condición humana significa que cada uno reconozca un doble principio constitutivo, a saber, los principios biofísico y psicosociocultural, con el fin que el ser humano se humanice. En tanto cuanto se ha progresado en el conocimiento de las partes con el riesgo de olvidarse del todo, se trata de volver a tomar conciencia de la complejidad humana y de su real naturaleza.

Destaca, también, Morin la necesidad de enseñar la identidad terrenal y su consecuente ética de la comprensión planetaria, respondiendo así a los fenómenos de la globalización propia del siglo XXI. En lo cotidiano las personas se encuentran en una relación continua con el resto del planeta pero, sin embargo, las diferencias entre el norte y el sur permanecen. A fin, de superar esta división se propone incidir en la pertenencia a una patria común: la tierra. Esto supone desarrollar una conciencia antropológica de unidad y diversidad, una conciencia ecológica para vivir en armonía con la naturaleza, una conciencia cívica terrenal de responsabilidad y solidaridad y una conciencia espiritual, que permita la autocrítica y la comprensión mutua.

Enseñar la comprensión es también un saber sugerido que indica que la educación tiene una misión espiritual: “[...] enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”. (Ibidem: 114).

Este saber se hace necesario por cuanto la comprensión se ve amenazada por problemas de comunicación, por ciertas actitudes humanas como la indiferencia, el egocentrismo o etnocentrismo. Por ello, la educación deberá propiciar una ética de la comprensión que, consciente de la complejidad del ser humano, solicita entender al otro de forma desinteresada a través de la empatía, la identificación o la introspección.

Se advierte que, en el diseño que propone Morin, existe una estrecha vinculación entre el enseñar la ética planetaria y la ética de la comprensión: “La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”. (Ibidem: 124).

Por último, se plantea una antro-po-ética que vincule el individuo, la sociedad y especie humana. La realidad en que está inmerso el hombre del siglo XXI reclama un giro hacia la construcción de un mundo mejor, junto con la tarea irrenunciable de personalización. Aun cuando se desconoce el camino a seguir, se tiene claridad de la meta a la que se quiere tender: la humanización, y en aquellas la educación tiene un importante rol.

“La antro-po-ética implica asumir la condición humana y el destino humano, realizar la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión y enseñar la ética del género humano”. (Ibidem: 130).

Como se decía al inicio de este apartado, se puede contrastar las propuestas de Delors y Morin con los retos que se le plantean al profesor y a la escuela en el actual contexto tal como los recoge Sarramona en el libro *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. De acuerdo con los objetivos de esta tesis se destacan los retos siguientes.

La *sociedad del conocimiento* le exige a la educación un nuevo modelo formativo, de modo que permita al ser humano adaptarse a los cambios a través del desarrollo de ciertas competencias complejas referidas al saber comprensivo e integrador. Así, asegura Sarramona que se requiere desplegar la capacidad de crítica y de discernimiento a fin de poder discriminar las informaciones y valores que recepciona de la sociedad: “[...] de modo que los sujetos no queden indefensos ante los posibles efectos alienadores que los medios de comunicación pueden pretender”. (Sarramona, 2002:52). Por ello debe procurarse que se disminuya la brecha en el acceso al conocimiento y llegue a todos por igual como un modo de superar las desigualdades. En definitiva, se propone dotar de las habilidades requeridas para construir una sociedad formada a la vez que informada.

Sarramona aborda, además, el fenómeno de la globalización y como este se reflejará en “el siglo del mestizaje étnico y cultural” (Sarramona, Ibidem: 63). La confluencia de diversas culturas en la escuela presenta la necesidad de una educación intercultural, conlleva colaborar directamente con la cohesión social que está en estrecha imbricación con el aprender a convivir de Delors y con el desarrollo la conciencia antropológica de Morin: “[...], de modo que dentro de los valores que inspiren las metas de la educación- que prepara para

la convivencia intercultural han de tener un lugar destacado los valores de paz y solidaridad, que eviten los enfrentamientos violentos y la explotación de los más débiles". (Ibidem: 72).

Cabe también, señalar que los cambios acontecidos en la familia tienen incidencia directa en la inclusión de nuevas labores a los profesores. En efecto, muchas familias no están llevando a cabo su tarea de primer agente educador, de modo que la socialización primaria que tradicionalmente se recibía en el hogar hoy ha sido delegada a la educación formal, con el consiguiente déficit para asegurar una óptima socialización secundaria: "La escuela se ha convertido en la práctica en la principal institución socializadora". (Ibidem: 19).

Brunner también afirma que hay un "déficit de socialización", no sólo se produce por la pérdida de la capacidad educadora de los agentes tradicionales (familia, escuela, iglesia), sino también por el debilitamiento de los principios que definían las identidades personales y sociales. (Cfr., Brunner, 2000: 21).

Brunner es partidario de la tesis que sostiene que la globalización es parte del entorno en que se desenvuelve la educación, afectando el contexto en que se desarrolla y al cual debe responder y adaptarse. (Cfr. Ibidem: 11). Él propone cinco dimensiones que representan un desafío para la educación: acceso a la información, acervo de conocimientos, mercado laboral, disponibilidad de las NTIC para la educación y mundos de vida. Sin embargo, sólo se abordarán aquellos que son pertinentes al tema de esta tesis.

Con respecto al acceso a la información menciona Brunner que la dificultad actual es cómo lograr un acceso democrático a ella: "No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos". (UNESCO, 2005: 18-19). Y, junto con la cuestión del acceso, también incide en la necesidad de desarrollar las funciones cognitivas superiores:

"Luego, el problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar la información sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones a ella y, a la vez, enseñar /aprender a seleccionarla, a evaluarla, a interpretarla, a clasificarla y a usarla. Hay una cuestión adicional envuelta aquí: cómo desarrollar las funciones cognitivas superiores". (Brunner, 2000: 12).

En este mismo sentido, el informe mundial de la UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento*, afirma: "Al dar al conocimiento una accesibilidad inédita y al valorizar más el desarrollo de las capacidades de todos y cada uno, la revolución tecnológica podría facilitar una nueva definición de la causa final del desarrollo humano". (UNESCO, 2005: 20).

Con respecto a los cambios en el mercado laboral Brunner evidencia que ha cambiado el contexto. La escuela sigue preparando a las nuevas generaciones para insertarse en el trabajo, pero se ha modificado el escenario de las ocupaciones y se generan nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos, muchos de ellos relacionados con las habilidades interpersonales y los valores. Por otra parte, la tendencia dominante en América Latina es a la segmentación en términos de ocupación y nivel educacional pero, desde finales del siglo XX, la demanda educativa ha dejado de moverse exclusivamente por determinaciones de tipo económicas. Así, de forma gradual, se han implementado las aspiraciones post-materialistas, como son la reivindicación de los derechos de ciudadanía, autoconocimiento personal.

Por último, los cambios en el entorno cultural inmediato también desafían los significados y sentidos de la educación. Brunner declara que las sociedades contemporáneas están próximas a la anomia, a saber, a un estado de extrema incertidumbre, con gran dificultad para normativizar el comportamiento de las personas debido a la falta de creencias comunes. En esto se hace eco de la carencia de socialización que se ha mencionado anteriormente. La educación ante este escenario deberá asumir nuevos roles ya que los interrogantes son apremiantes: ¿cómo organizar la educación sin contar con el apoyo de la familia?, ¿cómo educar en una cultura pluralista, con diversidad de valores emergentes?, ¿cómo enfrentar la anomia juvenil?

“En tales circunstancias – propias de sociedades de riesgo y, como vimos, con “déficit de socialización”, un extendido sentimiento de anomia y una situación de identidades personales, sociales y nacionales amenazadas – plantea la cuestión de cómo la escuela (en general la educación) puede contribuir a la tarea formadora de mundos de vida; es decir, de significados culturales compartidos que permitan sostener la vida en comunidad y la cohesión social”. (Brunner, 2000: 27).

#### 1.7.4 Concepto Antropológico.

Para la comprensión del ser humano se ha recurrido al pensamiento del filósofo francés Paul Ricoeur, quien ha reflexionado profundamente sobre la condición humana a lo largo de su actividad. Al respecto, en *Finitud y culpabilidad*, sostiene que: “[...] es posible y necesario recuperar una filosofía del primado del ser y del existir”. (Ricoeur, 1969:336). Se verá a lo largo de esta tesis como el pensamiento de Octavi Fullat recoge muchas de las propuestas de Ricoeur en su obra pedagógica.

El ser humano es una totalidad conformada por la corporeidad y la espiritualidad; la dimensión espiritual está impregnada enteramente de la corporalidad, y a su vez, ésta se encuentra traspasada por lo espiritual. La persona es corporeidad, es bios, es inconsciente y, por tanto, se encuentra determinada por la herencia y el medio. Así, el ser humano se constituye en una realidad concreta, situada. El cuerpo, la vida y el inconsciente configuran a cada ser humano de un modo y en una fisonomía concreta. El organismo humano es impulsivo, con tendencias, con deseos, por ello se vincula al inconsciente, pulsión que se expresa en las acciones involuntarias.

En el hombre confluyen aspectos hereditarios y otros ambientales, el hombre vive condicionado y bombardeado por las presiones, las modas, las costumbres y los valores de la sociedad; también, es modelado por la educación y los cuidados maternos, que recibe en la infancia; y por último, es heredero de la cultura y la historia. Todos estos elementos tejen la urdiembre del hombre presente que se proyecta al futuro.

Asimismo, la persona es indeterminismo. En el ser humano coexiste la dimensión psicológica-espiritual junto con la corporeidad. El psiquismo consciente lo hace irreductible a lo corpóreo, fundándolo como separatividad, con una capacidad de crítica y oposición que lo hacen único e irrepetible. Ante las influencias que ejercen sobre él la sociedad y la historia puede hacer frente, diciendo no al mudo y sí al Yo, a la vez que con creatividad puede participar en la construcción de la historia superando los errores del pasado.

Ahora bien, el actuar humano se caracteriza por ser autopoieseído, es decir, puede asumir su propio obrar cuando en él intervienen las facultades del psiquismo y la voluntad. No obstante, el comportamiento no es autónomo ya que en él converge el hombre completo, vale decir, corporeidad-espiritualidad. De esto se desprende que la persona tiene una libertad encarnada, síntesis de los aspectos voluntarios e involuntarios (Cfr. Ricoeur, 1967). La libertad humana es situada, afrontada a dificultades externas e internas a la condición humana; en ella se da la paradoja entre la capacidad humana de proyectar y querer, la decisión liberadora y la conciencia (lo voluntario) y la corporeidad, el inconsciente y la necesidad (lo involuntario). (Cfr. Ibidem).

El ser humano ha de asumir la realidad de su libertad encarnada. Pero la voluntad presenta un doble signo: de una parte es indeterminada y, de otra, es determinada; es acción y pasión; conciencia e inconsciencia. Cuando actúa la voluntad no es todo determinismo ni todo indeterminismo, no es totalmente creadora, existe un elemento que coacciona la acción libre.

“De aquí que no se pueda exaltar excesivamente la llamada a una ética de la pura responsabilidad y del puro compromiso, sin tener en cuenta las incoercibles exigencias de nuestra condición corporal y terrestre. Pero

tampoco se puede caer en una ética de la pura necesidad y de la pura fragilidad humanas, sin admitir el "sursum" de la libertad como toma continua de responsabilización en la que el hombre se realiza y realiza el mundo". (Vidal, 1974: 202).

De lo expresado anteriormente se puede inferir que la tarea ética consiste en la asunción de esta realidad humana, desde la cual el hombre debe vivir y enfocarse en una progresiva liberación. De aquí deriva Ricoeur el concepto de labilidad, entendida como desproporción del hombre consigo mismo. Se da en él una tensión entre lo que quiere y lo que puede, anhela a ser más, pero no todo lo puede lograr. En él no coincide el querer con el poder, y esto origina en la persona un sentimiento de impotencia.

El ser humano se sabe finito y limitado. El *anthopos* en su dimensión corpórea es un ser abierto al mundo, el mundo es su entorno y él se convierte en un ser receptivo de los acontecimientos que éste le ofrece desde una perspectiva limitada por el cuerpo propio. No obstante, el cuerpo es considerado una totalidad existente ya que todas las sensaciones están organizadas por un Yo integrador. Desde aquí surge el acercamiento a la finitud del sujeto: la limitación consiste en la estrechez de la relación que establece el hombre con el mundo. El sujeto se atestigua finito al percibir el mundo y al expresarlo en su lenguaje.

Pero, si bien el cuerpo vivido origina la finitud humana, también desde él brota el deseo, el querer. Se desea porque se vivencia una carencia y un impulso hacia algo, la persona se dispone afectivamente hacia las cosas del mundo, éstas le atraen o las rechaza. El querer deviene apertura en el ser humano, le convierte en un ser abierto hacia los demás, un ser que proyecta, que sale de sí al encuentro del objeto deseado. En la persona, el deseo da paso al proyecto. El proyecto se erige como el camino que busca el hombre a fin de satisfacer la inquietud que provoca en él el deseo.

En la obra *Lo voluntario y lo involuntario* Paul Ricoeur expresa que el querer posee estructuras comprensibles que instauran el movimiento de la voluntad y permiten entender el significado de una acción, como son la motivación, la autodeterminación, el decidir o el consentir. Las estructuras del querer, a su vez, se organizan en torno a las nociones cardinales (Cfr. Ricoeur, 1950.), entre las cuales, cabe mencionar la de proyecto. Ricoeur realiza un interesante análisis, identificando el concepto *proyecto* con la nóesis, esto es, con el acto psíquico individual de la conciencia intencional y, vinculando con *lo por hacer* –pragma-, con el contenido objetivo del nóema.

Proyectar se comprende como el arrojar imaginativamente hacia el tiempo venidero. Es un esquema vacío, una intención, que irá llenándose de contenido con la decisión y las

situaciones impregnadas de iniciativa. Ricoeur dice que el proyecto es “una acción futura que depende de mí y que está en mi poder”. (Ibidem: 42). Asimismo, esta acción es lo que cada persona ha de hacer: “lo a hacer”. (Ibidem: 45). Ahora bien, la conciencia proyecta en tanto ella siente que puede, es decir, se proyecta porque presentimos que es posible realizar el proyecto propuesto. Desde la interioridad se vivencia el impulso y la fuerza para sostener un proyecto: “Yo que quiero, puedo, soy capaz de [...]”. (Ibidem: 47). En la realización del proyecto el ser humano se personaliza.

Así como del deseo emana el proyecto, también de él nace el trascendimiento, esa dimensión da cuenta de la realidad humana consistente en encontrarse en permanente deseo y no sólo deseando constantemente. El ser humano siempre desea alcanzar algo mejor, anhela una progresión sucesiva de aspiraciones. Cabe preguntarse ¿qué es lo que desea, aspira? El ser humano trasciende el deseo de objetos sensibles y se orienta hacia los valores. Sus anhelos se jerarquizan pero, sin embargo, se enfrenta a dos alternativas: encerrarse en sí mismo y proponerse fines que lo esclavicen o, por el contrario, abrirse hacia horizontes personalizadores y comunitarios. Esta última posibilidad se relaciona con los valores en tanto le posibilitan humanizarse: “La abertura de nuestro campo de motivación significa que en principio somos accesibles a todos los valores de todos los humanos a través de todas las culturas”. (Ricoeur, 1969: 108).

El ser humano vive en una situación de incertidumbre, él es quien opta deliberadamente por una vida inauténtica y egoísta, o una vida auténtica, coherente y abierta a los demás. En ambos casos la persona proyecta en el presente su futuro, busca inquieto una tarea que responda a sus necesidades y anhelos. No obstante, el yo que se proyecta lo hace desde el carácter; el carácter personal es apertura limitada de la existencia. Cada persona está abierta a un gran abanico de posibilidades y de valores. Sin embargo, cada ser humano accede a los valores desde su peculiar estilo que se expresa en el carácter propio. Cada hombre recibe una herencia, un carácter heredado, legado por otros, mas cada uno debe hacerlo suyo. El carácter es la abertura a la humanidad. En consecuencia, el carácter es, por una parte, una limitación y, por otra, una posibilidad de posibilidades venideras: “Mi posibilidad es ante todo mi potencia ejercida”. (Ricoeur, 1950:62).

De esta manera, el carácter corresponde al éthos o carácter moral, en términos de Aranguren, que está conformado de todo cuanto se apropia la persona a su estilo de vida y que es el origen unificador de todas sus acciones y hábitos. Según lo dicho, el ser humano se realiza éticamente en el tiempo a partir de un proyecto. Al llevar a cabo este cometido se produce un proceso progresivo de personalización, que consiste en una superación, respetando la herencia y su historia, en comunión con los otros.

Cada persona es responsable de su futuro, del proyecto escogido, responsabilidad que se asume en el día a día, para lo cual se hace una promesa que consiste en comprometerse a sí mismo con lo por venir. En la promesa se da un reconocimiento de sí mismo como una biografía. Este compromiso tiene una doble faz ya que, por un lado, es consigo mismo, pero también involucra a los otros, en un proceso intersubjetivo en tanto se reconocen como seres respetables.

La dimensión ética del proyecto propio está presente porque cada ser humano está obligado a un proyecto personal ineludible. Nadie se puede hacer responsable del proyecto existencial de otro. Desde esta perspectiva, lo ético dice relación a la consecución de los fines propuestos en el proyecto de vida.

De esta realidad humana de limitación y apertura se deduce la dialéctica arqueología-teleología. En la estructura ontológica del acto de existir, esfuerzo y deseo son dos polos inseparables en el ser humano: "La afirmación del ser en la carencia de ser, tal es el esfuerzo en su estructura más originaria". (Ricoeur, 1969: 336). La persona se esfuerza y desea ser, en tanto es autoconsciente de una indigencia ontológica que Ricoeur en *Finitud y culpabilidad*, recurre a la expresión "falla ontológica" para designarla. Asumiendo esta falla ontológica el hombre responde con el deseo de ser, abre paso a un proceso de llegar a ser. Por tanto, el esfuerzo es parte constitutiva de esa falla: "[...] este esfuerzo, al mismo tiempo que es afirmación, es de golpe diferencia de sí, carencia, deseo de lo otro". (Ibidem).

Hay que recordar que Ricoeur analiza la dialéctica arqueología-teleología utilizando los esquemas de Freud y Hegel. En el modelo freudiano la ontogénesis, la filogénesis, la historia y los símbolos remiten a un proceso regresivo. Su intención es revelar lo siempre anterior. Por tanto, en el hombre existe una arqueología de lo anterior que deviene inconsciente. Esta dimensión se expresa en el carácter, en el propio cuerpo y en la vida sociocultural. Ricoeur sostiene: "En la medida en que ideales e ilusiones son análogos del sueño o de los síntomas neuróticos, es obvio que toda la interpretación psicoanalítica de la cultura constituye una arqueología". (Ricoeur, 1978: 391).

Por otro lado, la dimensión teleológica se hace comprensible desde los esquemas de Hegel. El ser humano es un ser situado, presenta las influencias del deseo y de la fragilidad pero, sin embargo, su existir está tensionado hacia un devenir consciente. En Hegel la conciencia está sometida a un movimiento que la descentra. De esta manera, cada una de las figuras de la conciencia es superada por la siguiente, y en esta superación el sujeto va edificando su propio sí aun cuando este sí está supuesto en el deseo y que se impulsa a sí mismo. El yo es proyecto y promesa.



La persona es un ser complejo caracterizado por un estado actual que proviene de un pasado y que le condiciona hacia el futuro sin contenido. La existencia humana se desenvuelve en la tensión entre determinismos e indeterminismos. El hombre es tarea personalizante; no está del todo hecho y tiene ante sí un abanico de posibilidades hacia el porvenir. De aquí que surge en él la pregunta por el sentido de su vida. Así, la búsqueda del sentido es una tarea ética, búsqueda de un ser que se sabe finito pero con anhelo de infinito.

### 1.7.5 Filosofía de los valores o axiología.

La temática axiológica ha estado presente desde los inicios de la filosofía, los valores han sido preocupación permanente: "Desde que el hombre es hombre siempre ha deseado el valor y ha rechazado el contravalor o antivalor". (Gervilla, 1998: 399). Sin embargo, sólo hacia finales del siglo XIX el estudio de los valores se constituyó en una disciplina filosófica. Y, en este proceso histórico, la crítica de Nietzsche marca un punto de inflexión:

"Nosotros tenemos necesidad de una crítica de los valores morales, y el valor de estos valores debe ser puesto en tela de juicio desde luego; y por esto es de toda urgencia conocer las condiciones y los medios que les han dado nacimiento, en el seno de los cuales se han desarrollado y deformado". (Nietzsche, 1932: 243).

Tras criticar la moral cristiana y sus respectivos valores, Nietzsche preconiza su sustitución con la moral de los señores y su consabida transmutación de los valores. En este mismo texto señala la relevancia de la axiología proponiéndola como tema central de la filosofía:

"Todas las ciencias deberán preparar en adelante la tarea del filósofo del porvenir; esta tarea consiste, para el filósofo, en resolver el problema de la valoración, en determinar la jerarquía de los valores". (Ibidem: 279).

Preguntarse por la definición de los valores es de suyo una cuestión compleja ya que hay diversas maneras de entender el valor y urge una clarificación del concepto. Desde los inicios de la axiología se distinguieron dos tendencias respecto al modo de comprender los valores, a saber, una axiología formal que consideró que los valores no poseen un contenido

objetivo, y otra material que postuló que los valores tienen un contenido propio; a su vez, en esta segunda tendencia se advierte una axiología subjetivista y otra objetivista. Sin entrar en cada una de estas posiciones se presentará a continuación, la intelección del valor en esta investigación a partir de cuatro dimensiones.

<i>COMPRESIONES DEL VALOR</i>	
<i>FORMALISMO AXIOLÓGICO</i>	
<i>MATERIALISMO AXIOLÓGICO</i>	<i>SUBJETIVISMO AXIOLÓGICO</i>
	<i>OBJETIVISMO AXIOLÓGICO</i>

Lo primero es situar el valor en el objetivismo axiológico. Los valores son objetivos, es decir, su existencia no depende del sujeto. El ser humano no crea el valor éste trasciende la experiencia subjetiva. Los valores, por tanto, son independientes del sujeto que valora. (Cfr., Gervilla, 1990: 403).

Representantes de esta teoría son Max Scheler, Manuel García Morente o José Ortega y Gasset, aún cuando entre ellos hay algunos matices. Scheler sustenta la independencia del valor respecto del hombre, argumentando:

“Las cualidades valiosas no varían con las cosas [...]. El valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía y me traicione [...]. Aunque nunca se hubiere juzgado que el asesinato era malo, hubiese continuado el asesinato siendo malo. Y aun cuando el bien nunca hubiere valido como bueno, sería, no obstante, bueno”. (Scheler, 1942: 46 y 80).

Continuando en el campo de la objetividad del valor, García Morente arguye que de las impresiones subjetivas (como son el agrado o desagrado) no es posible sostener un diálogo, en tanto no es discutible ni probable un sentimiento subjetivo.

“Por consiguiente, de los valores se puede discutir, y si se puede discutir de los valores es que a la base de la discusión está la convicción profunda de que son objetivos, de que están ahí, y que no son simplemente el peso o residuo de agrado o desagrado, de placer o de dolor, que queda en mi alma después de la contemplación del objeto”. (García Morente, 1980: 273).

Un segundo aspecto a considerar es el que afirma que los valores no son sino que valen. Para entender esto es necesario recurrir a la distinción entre tres esferas ontológicas, a saber, las cosas reales, los objetos ideales y los valores. El ser de las cosas es un ser real, es decir, temporal y causal, mientras que el ser de los objetos ideales no tiene que ver ni con el tiempo ni con las causas. (Cfr., *Ibidem*). Por tanto, los valores no pertenecen al mundo del ser, a la categoría del ser, sino que lo propio de ellos es la no-indiferencia: “La no-indiferencia constituye esta variedad ontológica que contrapone el valer al ser. La no-indiferencia es la esencia del valer”. (*Ibidem*: 274). Así, algo vale en tanto cuanto tiene valor, y no porque el valor le asigne entidad a los objetos que lo poseen: “[...] valer significa tener valor, y tener valor no es tener una realidad entitativa más, ni menos, sino simplemente no ser indiferente, tener ese valor”. (*Ibidem*).

En tercer lugar, otra característica del valor es la cualidad. Esto significa que no constituye una substancia sino que siempre adhiere a un ente; ahora bien, ontológicamente no es posible separar el valor del objeto que lo sustenta o en el cual inhiere. Por tanto, el valor no es independiente del objeto.

Ahora bien, ¿qué tipo de cualidad es el valor? No puede ser una cualidad real porque no posee las características de lo real (ser, espacialidad, temporalidad y causalidad): “Por consiguiente, examinando las relaciones entre la cosa, que tiene valor, y el valor tenido por la cosa, llegamos a la conclusión de que la cualidad valiosa –el valor– es irreal”. (*Ibidem*: 275).

Sin embargo, no hay cabida para la separación entre valor y ser puesto que la cualidad valor necesariamente se da unida a una substancia. El valer se integra a la realidad del ser en estrecha unión: “Precisamente porque los valores no son entes, sino que son cualidades de entes, su homogénea unión con la unidad total del ser no puede ser puesta en duda por nadie”. (*Ibidem*: 281).

Además, en el valor se reconoce una polaridad: la no indiferencia propia del valor supone un punto de indiferencia respecto del cual se da una dimensión negativa y una

positiva, por ende, todo valor tiene su contra valor, y es el ser humano quien debe elegir entre esas alternativas:

“[...] nos revela que la no-indiferencia implica siempre un punto de indiferencia y que eso que no es indiferente se aleja más o menos de ese punto de indiferencia. Por consiguiente, toda no-indiferencia implica estructuralmente, de un modo necesario la polaridad”. (Ibidem: 277).

Por último, otro aspecto a considerar del valor es la jerarquía. Existe una multiplicidad de valores; sin embargo, no todos valen lo mismo. La pluralidad axiológica se presenta jerarquizada, es decir, existe un orden preferencial, algunos valen más que otros, hay valores superiores y valores inferiores. La persona ante la opción valoral debe elegir el valor y rechazar el antivalor, de igual manera, enfrentada a la pluralidad de valores es razonable que se incline por los valores superiores: “[...] la jerarquía destaca el orden preferencial, manifestando la existencia de valores superiores e inferiores, afirmando que unos valen más y otros valen menos”. (Gervilla, 1998:408).

### **1.7.6 Formación de los Profesores.**

La reforma educacional chilena y el énfasis en la calidad de la educación dependen en gran medida de los profesores y de su quehacer en el aula. En razón de esto se han organizado diversas acciones tendientes a la reflexión y fortalecimiento de la profesión docente en orden a introducir una serie de cambios para responder a los requerimientos actuales, tanto los provenientes del interior del sistema educacional como por las transformaciones socio – culturales, con el objetivo de responder a las expectativas del Siglo XXI.

Gilles Ferri (1990) presenta algunos temas importantes de considerar si se desea transformar la formación de los futuros profesores: redefinir los objetivos de la formación, articular la formación inicial con la formación continua, equilibrar la formación disciplinar con la formación pedagógica, ampliar esta última a una formación profesional, plantear una nueva relación teoría – práctica, por mencionar algunas.

“Se resume en cinco o seis temas cuya emergencia, traduce las insuficiencias de los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel del enseñante y su formación social: necesidad de articular la formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia)”. (Ferry, 1990: 48).

El desafío consiste en brindar una formación que articule de manera armónica el ser, el saber, el saber hacer y el saber convivir. La dimensión del ser apunta a la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la personalidad que colabore en la adquisición de actitudes, valores y fortalecimiento de la vocación. En este sentido no se puede dejar de mencionar la capacidad reflexiva sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos e ideas. La dimensión del saber incluye la preparación en un determinado ámbito disciplinar, en el aprendizaje de habilidades y lenguajes que permitan desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y dinámico, que exigen una actualización constante. Se trata de la capacidad de contextualizar y vincular los conocimientos para hacerlos aprehensibles y significativos. El saber hacer está referido a la formación pedagógica orientada a la profesionalización y al desempeño autónomo, que contempla la iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías y acerca las relaciones entre teoría y práctica. En la actualidad cada vez adquiere mayor peso que el educador debe ser capaz de generar investigaciones en el centro escolar, propiciando los cambios necesarios para acceder al mejoramiento de la actividad educativa. El saber convivir responde a las demandas del mundo actual que necesita la formación de una nueva ciudadanía, la cohesión comunicativa, la difusión de valores pro-sociales, la preservación de identidades locales y nacionales, una autoconciencia de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente...

El proceso de formación del futuro profesor deviene cada vez más complejo, ya que su labor trasciende la transmisión del conocimiento y está estrechamente relacionada con el desarrollo personal y social de los educandos. Exige sobre todo el fortalecimiento del ser y de los valores para propiciar la perfección en los estudiantes. Esto lleva a tener una especial preocupación por el sustento axiológico en la formación inicial del futuro docente.

Cabe mencionar respecto a la formación de los profesores que durante el año 2005 el Ministro de Educación convocó a una Comisión con el fin de que elaborara propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente en Chile. En noviembre de ese año se suscribió el

Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. En términos generales el Informe citado sostiene:

“La formación inicial de docente es un problema de alta importancia pública. Está enclavada en el corazón de la empresa colectiva de mejorar la calidad de la educación y de superar las desigualdades que la afectan. Hay consenso transversal en que, a su turno, esto es decisivo a la hora en que el país da un salto adelante en desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes”. (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005: 16).

Asimismo, reconoce la relevancia de la temática pedagógica en la sociedad del conocimiento:

“Ello implica asumir el rol central que tiene la educación hoy y la responsabilidad que se desprende de ello. [...] En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es a la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la era de la información. En este marco, se requiere formar actores profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad, y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que tiene su tarea”. (Ibidem: 18).

Asimismo, se afirma que el éxito de los estudiantes a la hora de desarrollar las competencias personales que aseguran el posterior crecimiento social, económico y cultural de la sociedad, depende en un grado significativo de las actividades pedagógicas que desempeña el profesor:

“[...] El aprendizaje de esas competencias, actitudes y valores que harán posible la sociedad futura a la que se aspira, descansa, en medida importante, en las competencias que tenga el profesor o profesora para generar aprendizajes”. (Ibidem: 50).

Además, este Informe se refiere a los saberes que debieran conformar el curriculum de las pedagogías, destacando entre ellos se reafirma la presencia de los fines, de los valores, actitudes y conocimientos:

“El saber pedagógico se dirige también a los fines últimos del hecho educativo y a la selección de valores, actitudes y conocimientos que la sociedad desea legar a las nuevas generaciones”. (Ibidem: 58).

Dentro de las propuestas que sugiere para la formación docente, el Informe le asigna un rol preponderante a las instituciones que forman profesores en la tarea de generar investigaciones que construyan nuevos conocimientos pedagógicos:

“Específicamente, deben impulsar y financiar investigaciones sobre los procesos de formación docente y sus resultados, en todas sus dimensiones: institucional, curricular, personal y de procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula”. (Ibidem: 69).

En el ámbito de las innovaciones curriculares, considerando la necesidad de un manejo más especializado de los niveles educativos y de las disciplinas a enseñar, el Informe propone la especialización “en los llamados Objetivos Transversales de las propuestas curriculares de la actual Reforma”. (Ibidem: 70)

## 1.8 Marco Metodológico.

El paradigma metodológico escogido para llevar a cabo esta investigación es la hermenéutica de Paul Ricoeur. Su estudio sobre la primacía de la teoría del texto permitirá hacer una interpretación de las obras de Octavi Fullat desde *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* hasta *El siglo postmoderno (1900 – 2001)*. La elección de la hermenéutica ricoeuriana se justifica en el mismo profesor Fullat quien en la obra *Antropología filosófica de la Educación* sostiene que se requiere de la narración para comprender el decurso histórico:

“Los sucesos históricos poseen estructura narrativa, y tal estructura se organiza en función de algo que resulte interesante, de algo teleológico. ¿Cuándo finaliza la narración histórica?: parece que dicha tradición o entrega de sucesos contados solicita una totalidad, o todo, a modo de límite legitimador. Este límite no tiene por qué ser un objeto real. El francés Paul Ricoeur ha publicado dos libros ocupados en esclarecer la cuestión del relato histórico; se trata de *Temps et récit I* (1983) y de *Temps et récit III* (1985), ambos editados en Seuil. La historia contiene intencionalidad porque es narrativa y posee iniciativa”. (Fullat, 1997: 63).

Cabe mencionar, también que, en la entrevista que le hizo la doctora Sandra Rudzki en el año 2002, al doctor Fullat sostiene que la hermenéutica le ha sido útil para abordar el sentido de la educación. Asimismo, declara que el concepto de intencionalidad husserliano, transversal en su obra es complementado con la hermenéutica:

“Mi concepto de intencionalidad es sin duda husserliano; ahora bien, a fin de evitar el inmanentismo subjetivista y hasta idealista, me sirvo paralelamente de la hermenéutica. Los textos los entiendo como realidades objetivas que ayudan a analizar la propia conciencia. La cuestión se enmaraña si pretendemos averiguar el origen de los relatos”. (Rudzki, 2002: 21).

Más adelante menciona que:

“Tiempo y relato se relacionan a través de la acción humana cuando ésta deviene narrada. No interesa para el caso ni el orden sintáctico, ni el orden semántico del lenguaje, sino el orden pragmático incluidos los enunciados preformativos. Pero, ¿qué es el mundo con respecto a la conciencia que tenemos de él?”. (Ibidem: 23).

En este mismo sentido, agrega:

“Comprenderse es apropiarse de la historia de la vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducida por los relatos, tanto históricos como ficticios que hemos comprendido y amado. Es así como nos hacemos relatores de nuestra propia vida”. (Ibidem: 24).

Por último, comenta que las nociones de mismidad y de ipseidad, ambas expuestas en *Sí mismo como otro* de Ricoeur, se pueden relacionar, respectivamente, con la educación robótica y su propuesta de una educación liberadora respectivamente.

“¿Pueden establecerse analogías entre méme y educado robot? Sin duda alguna. Lo mismo respondería con respecto a ipse y educado ensimismado. Ahora bien, yo no he realizado dicha comparación aunque descubro una buena hipótesis en este asunto”. (Ibidem: 27).



### I.8.1 Hermenéutica.

En la hermenéutica de Paul Ricoeur se destacan la vuelta al texto como paradigma, la noción de distanciamiento y el interés por superar el concepto de sujeto abstracto. Su propuesta consiste en integrar los aspectos más relevantes tanto de la hermenéutica romántica como de la teoría de la comprensión ontológica. La intención de la primera es la comprensión en general antes que priorizar lo metodológico. Por su parte, la segunda, tiene como objetivo la intención del autor de un texto, buscando la congenialidad entre el autor y el lector de una obra.

El filósofo francés sugiere que se deben considerar los aspectos subjetivos de quien comprende, de manera que su búsqueda se dirige al mundo desplegado delante de la obra. Lo que interesa no es lo que dice un texto sino aquello que se expresa en él. Para llevar a cabo esta tarea, en *Del texto a la acción* introduce la noción de distanciamiento queriendo resaltar la diferencia entre comprender una cosa u otra y comprender de una u otra manera.

Para hacer efectiva la noción de distanciamiento Ricoeur se sirve de la noción de texto. La objetividad del texto (que limita la arbitrariedad que podría surgir de la comprensión) permite una posición de equilibrio entre los aspectos metodológicos propios de la hermenéutica romántica y el concepto de pertenencia característico de la hermenéutica ontológica. Ricoeur integra ambos en lo que él denomina "vía larga de análisis": lo que se debe comprender no es la intención del autor ni del lector, sino el mundo del texto, al respecto sostiene:

"No se trata, pues, de definir la hermenéutica por la coincidencia entre el genio del lector y el genio del autor. La intención del autor, ausente de su texto, ha llegado a ser, ella misma, una cuestión hermenéutica. En cuanto a la otra subjetividad, la del lector, es de tal modo obra de la lectura y don del texto, que ella misma es portadora de las expectativas con las que el lector aborda y recibe el texto. Por tanto no es cuestión tampoco de definir la hermenéutica por el primado de la subjetividad lectora del texto, esto es, por una estética de la percepción". (Ricoeur, 2006:31).

También se lee:

"Lo que hay que interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo tal que yo pueda habitar para proyectar allí uno de mis posibles

más propios. Es esto lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio a este texto único". (Ibidem: 115)

El mundo del texto o la cosa del texto es el resultado de la interpretación de una obra. Corresponde a aquello a que se refiere la comprensión de un texto, es decir, aquello construido por el intérprete, como resultado de la confluencia del mundo desplegado por el autor en una obra y el mundo del lector al comprenderlo. Se está en presencia de un desplazamiento desde la hermenéutica centrada en el autor a una hermenéutica del lector que actualiza el texto en la lectura. (Cfr. Silva: 2005).

Ahora bien, Paul Ricoeur, en su afán conciliador, supera la antigua oposición entre explicar y comprender al sostener que ambos constituyen dos estadios de un único arco hermenéutico que conjuga la hermenéutica en tanto metodología y el mundo del texto. De este modo, plantea que la comprensión:

"[...] precede, acompaña, cierra y así envuelve la explicación. Por su parte la explicación desarrolla analíticamente la comprensión. Por tanto, la interpretación es el paso que va desde la comprensión ingenua a la comprensión versada, a través de la explicación, que es la mediación necesaria. Explicar más es comprender mejor". (Ricoeur, 1995).

En este sentido en la obra *De l'Interpretation* sostiene:

"Entiendo por comprensión la capacidad de re-emprender en sí mismo el trabajo de estructuración del texto, y por explicación la operación de segundo grado inscrita en esta comprensión y consiste en la actualización de los códigos subyacentes a este trabajo de estructuración que el lector acompaña [...], me anima a definir la interpretación mediante esta dialéctica misma de la comprensión y de la explicación en el nivel del sentido inmanente del texto. Esta manera de responder a la primera tarea de la hermenéutica tiene la ventaja, insigne en mi opinión, de preservar el diálogo entre la filosofía y las ciencias humanas; diálogo que rompen, cada una a su manera, las dos formas de comprensión y explicación que yo rechazo. Tal sería mi primera contribución a la filosofía hermenéutica de la que procedo". (Ricoeur, 1975: 18).

La interpretación de los textos, en el ámbito metodológico, tiene su sustento en la comprensión ontológica, es decir, el sujeto que interpreta se comprende a sí mismo como un

ser situado, o bien como ser en-el-mundo al decir de Heidegger. Entonces el Lebenswelt se constituye en condición de posibilidad de la comprensión:

“La interpretación, en el sentido técnico de interpretación de los textos, sólo es el desarrollo, la explicitación, de este comprender ontológico, siempre solidario de un previo ser arrojado”. (Ricoeur, 2006: 30).

En la misma obra citada *Del texto a la acción* sostiene:

“Resumo esta consecuencia epistemológica en la siguiente fórmula: no hay autocomprensión que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos; la autocomprensión coincide en última instancia con la interpretación aplicada a estos términos mediadores.

Mediación a través de los signos; se afirma así la condición originariamente lingüística de toda experiencia humana.

Mediación a través de los símbolos: se entienden así las expresiones de doble sentido que las culturas tradicionales han incorporado en la denominación de los elementos del cosmos (fuego, agua, viento, tierra, etcétera), de sus dimensiones (altura y profundidad, etcétera), de sus aspectos luz y tinieblas, etcétera). Estas expresiones de doble sentido se añaden a símbolos universales, a los que son propios de una sola cultura, y por último, a los que han sido creados por un pensador particular, incluso por una obra singular [...] Pero, a la inversa, no hay quizá creación simbólica que no esté arraigada en última instancia en el acervo simbólico común a toda la humanidad”. (Ibidem: 31 y 32).

Desde esta perspectiva, la hermenéutica no sólo se debe entender como la interpretación de los símbolos o la interpretación textual, sino que la autocomprensión, tarea última de aquella, se logra a través de los símbolos transmitidos culturalmente que permanecen gracias a la escritura. En este contexto, Ricoeur denomina texto “a todo discurso fijado por la escritura”. (Ibidem: 127). Asimismo, el texto adquiere una triple autonomía semántica, a saber, respecto de la intención del autor, de la recepción del público y del contexto social, económico y cultural en que se produjo.

Paul Ricoeur, en *Historia y narrativa* propone la hipótesis de que la escritura y el habla son similares, siendo la escritura una realización que sustituye al habla:

“Esta diferencia entre el acto de leer y el de dialogar confirma nuestra hipótesis de que la escritura es una realización comparable al habla, paralela a ella, una efectuación que la sustituye y que, en cierto modo, impide su desarrollo. Por ello, hemos dicho que la escritura fija el discurso como intención de decir, pues consiste en una inscripción directa de dicha intención, aunque, histórica o psicológicamente, comenzará transcribiendo de forma gráfica los signos del habla. Esta liberación de la escritura que sustituye al habla conlleva el surgimiento del texto”. (Ricoeur, 1999: 61).

Por ende, la función primera de la hermenéutica consiste en:

“Buscar en el texto mismo, por una parte, la dinámica que rige la estructuración de la obra, y por otra, la capacidad de la obra para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente la cosa del texto. La tarea de la hermenéutica consiste en reconstruir ese doble trabajo”. (Ricoeur, 2006: 34).

Todo texto despliega un sentido que, al devenir autónomo de su autor, de su situación y de sus destinatarios, posibilita una interpretación multiforme. Es decir, un texto permite una comprensión plural. Se da una interrelación entre la interpretación que hace el lector y el sentido sugerido por la obra. En esto consiste lo que se denomina círculo hermenéutico. Al respecto Ricoeur declara:

“Entonces se abre la posibilidad de interpretar de múltiples formas un texto que de este modo se ha liberado de su *Sitz – im – Leben*. Más allá de la polisemia de las palabras en la conversación, se descubre una polisemia del texto que invita a una lectura plural. Es el momento de la interpretación en el sentido técnico de exégesis de textos. Es también el momento del círculo hermenéutico entre la comprensión que pone en juego al lector y las propuestas de sentido que abre el propio texto. La condición fundamental del círculo hermenéutico se encuentra en la estructura precomprensiva que pone en la relación toda explicitación con la comprensión que la precede y la incluye”. (Ibidem: 48).

Se descubre, entonces, que la interpretación es un proceso abierto y que ninguna comprensión es acabada. La originalidad de Paul Ricoeur radica, en este sentido, en que

contribuye a instalar una vía intermedia entre el objetivismo moderno (que sustenta un sentido único y fijo) y el relativismo postmoderno (que postula sentidos infinitos).

Otro aporte de Paul Ricoeur referido a la distanciaci3n consiste en el reconocimiento de que no todo distanciamiento es alienante sino que, por el contrario, es condici3n de posibilidad de la comunicaci3n. La distancia es el car3cter paradigm3tico del texto. En este sentido, en la t3cnica hermen3utica se da un juego dial3ctico entre el distanciamiento, instaurado por el texto y la pertenencia del lector a una tradici3n hist3rica. La hermen3utica es un juego entre el alejamiento y la proximidad:

“Interpretar es hacer pr3ximo lo lejano (temporal, geogr3fico, cultural, espiritual). La mediaci3n a trav3s del texto es, en este aspecto, el modelo de un distanciamiento que no ser3a simplemente enajenante, como el *Verfremdung* que combate Gadamer en toda su obra, sino aut3nticamente creador. El texto es, por excelencia, el soporte de una comunicaci3n a distancia y a trav3s de ella”. (Ibidem: 50).

## 1.8.2 Teor3a del Texto.

Como se ha indicado, la propuesta hermen3utica de Ricoeur tiene como paradigma la noci3n de texto que permite llevar a efecto el acto comunicativo con aquella realidad que temporal o culturalmente se sitúa a distancia del int3rprete:

“El texto es para m3 mucho m3s que un caso particular de comunicaci3n interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicaci3n y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicaci3n en y por la distancia”. (Ibidem: 96).

Desde otra perspectiva, la hermen3utica tiene una vinculaci3n privilegiada con el lenguaje ya que toda experiencia humana requiere ser dicha, presupone una condici3n lingüística. La experiencia se plasma en el lenguaje, se expresa en él, sea oral o escrito. El lenguaje se entiende como una mediaci3n entre el hombre y el mundo (es aquello mediante lo cual se expresa la realidad), mediaci3n entre los hombres (quienes conforman una comunidad lingüística), y tambi3n es una mediaci3n de uno consigo mismo (el ser humano se autocomprende en los signos culturales).

A su vez, las palabras utilizadas en el lenguaje son polisémicas, hecho que reclama discernir el contexto para determinar el valor del mensaje dirigido a un receptor. Esta acción de discernimiento corresponde a la interpretación:

“Esta actividad de discernimiento es justamente la interpretación, que consiste en reconocer qué mensaje relativamente unívoco ha construido el hablante sobre la base polisémica del léxico común”. (Ibidem: 73).

El discurso en tanto oral se caracteriza por ser evanescente, de manera que requiere ser fijado por la escritura. El origen del problema hermenéutico se sitúa en la dialéctica del habla y de la escritura, que a su vez remite a la dialéctica del distanciamiento propia del discurso oral en tanto discurso. El discurso es una obra estructurada en la cual se objetiva el lenguaje. Para el filósofo francés, “la objetivación del lenguaje en las obras discursivas constituyen la condición más parecida a la inscripción del discurso en la escritura”. (Ibidem: 96).

El discurso tiene un carácter de distanciamiento que es condición de posibilidad de la dialéctica del acontecimiento y del significado. El discurso es acontecimiento en tanto algo sucede cuando alguien habla, alguien dice algo sobre algo. El discurso es siempre a propósito de algo, tiene al mundo como referente que se quiere expresar. El acontecimiento se produce en cuanto el mundo es expresado a través del lenguaje que se dirige a un interlocutor.

“Si la lengua se desborda en el discurso, si en el discurso el acontecimiento se desborda en el sentido, hay que decir ahora que el sentido se desborda en un nuevo acontecimiento de discurso que es la interpretación misma”. (Événement et sens dans les discours, 183. Citado por Silva).

El núcleo fundamental de la hermenéutica corresponde a la articulación entre el acontecimiento y el sentido, de manera que el significado es la intención primera de la comprensión. ¿Qué entiende Ricoeur por significado? El responde:

“Doy aquí a la palabra significado una acepción muy amplia que abarca todos los aspectos y todos los niveles de la exteriorización intencional que hace posible a su vez la exteriorización del discurso en la obra y en lo escrito”. (Ricoeur, 2006: 100).

Ahora bien, el discurso deviene obra al ser fijado por la escritura. La obra constituye una mediación entre el acontecimiento y el significado: "la noción de obra aparece como una mediación práctica entre la irracionalidad del acontecimiento y la racionalidad del sentido". (Ibidem: 102). El texto fija el discurso oral introduciendo importantes modificaciones en las vinculaciones, por ejemplo, del autor con el lector, Ricoeur afirma:

"La liberación del texto respecto a la oralidad entraña un verdadero cambio, tanto de las relaciones entre el mundo y el lenguaje, como de la relación que existe entre éste y las distintas subjetividades implicadas, como la del autor y la del lector". (Ricoeur, 1999:62).

En este contexto, también es necesario precisar que toda obra tiene un estilo. Ello comporta que se debe comprender la obra globalmente, pues configura una experiencia estructurada que, a su vez, presenta apertura. En este sentido toda obra constituye un proyecto:

"El acontecimiento es la estilización misma, pero esta estilización está en relación dialéctica con una situación concreta compleja que presenta tendencias, y conflictos. La estilización se produce en el seno de una experiencia ya estructurada pero que incluye aperturas, posibilidades de juego, indeterminaciones. Captar una obra como acontecimiento es captar la relación entre la situación y el proyecto en el proceso de estructuración". (Ricoeur, 2006:100).

Es interesante el giro que da Ricoeur respecto a la intención del autor. Cabe mencionar en este punto que, en el contexto de la interpretación, se entiende por autor aquel sujeto que realiza la comprensión del significado como un todo. Lo que interesa en la interpretación no es, como se pensaba en la hermenéutica clásica, la intención del autor de la obra sino el sentido desplegado en el texto que produce su autonomía:

"Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir. Significado verbal, es decir, textual, y significado mental, es decir, psicológico, tienen desde ahora destinos diferentes". (Ibidem: 104).

Anteriormente se indicó que esta autonomía se da respecto de la intención del autor, de la recepción del público y del contexto social, económico y cultural en que se produjo. Paul Ricoeur sostiene al respecto:

“En esta autonomía del texto, por el contrario, ya está contenida la posibilidad de lo que Gadamer llama la cosa del texto se sustraiga del horizonte intencional finito de su autor; dicho de otra manera, gracias a la escritura, el mundo del texto puede hacer estallar el mundo del autor”. (Ibidem).

Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de hacer distintas lecturas, en contextos culturales y sociales diversos: “[...] el texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto de leer”. (Ibidem).

Entonces, lo que se intenta aproximar en la interpretación no es la intención del autor de una obra (como se pensaba antaño), sino la cosa del texto, esto es, el mundo que despliega la obra, o bien el proyecto de mundo que propone un texto:

“Ya no se trata de definir la hermenéutica como una indagación sobre las intenciones psicológicas que se ocultarían bajo el texto, sino como la explicitación del ser en el mundo mostrado por el texto. Lo que se ha de interpretar, en un texto, es la propuesta de un mundo, el proyecto de un mundo que yo podría habitar y en el que podría proyectar mis potencialidades más propias”. (Ibidem: 52).

Si bien es cierto que el texto es independiente del autor y de su contexto, también esa independencia repercute en quien recibe el texto. Por ejemplo, la obra escrita tiene como público a todo aquel que sepa leer, de manera que la escritura es a la vez constitutiva del texto y condición del proceso interpretativo. Pero aquí surge un nuevo problema: “Se da un cambio que atañe a la relación referencial de lenguaje con el mundo cuando el texto sustituye al habla”. (Ricoeur, 1999: 62). A diferencia de lo que sucede con el habla, en la escritura la referencia ya no es la realidad en sentido estricto. Entonces surge la cuestión: ¿qué constituye la referencia en el texto? Ricoeur plantea que el texto está referido al mundo de la vida (Husserl) o al ser-en-el-mundo (Heidegger):

“Mi tesis es que la anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de *ser-en-el-mundo*”. (Ricoeur, 2006: 107).



De lo anterior, se desprende que la interpretación consistirá, desde este momento, en explicitar el tipo de ser-en-el-mundo que se despliega ante el texto. Se insiste nuevamente:

“En efecto, lo dado interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único”. (Ibidem).

El mundo del texto es la categoría central de la hermenéutica. Éste es el que forma y transforma al lector. Quien lee tiene la tarea de interpretar, es decir, de develar la referencia del texto leído.

En este planteamiento es interesante destacar que la referencia no está en el ser dado sino en el poder ser. Es decir, cuando se realiza el ejercicio de interpretar un texto lo que se tiene en vista son sus diversas posibilidades de comprensión para el problema que se desea investigar.

### **I.8.3 Dialéctica entre el mundo del texto y el mundo del lector.**

Como indica Ricoeur en *Tiempo y narración*, la noción de lectura es posible en cuanto el texto se caracteriza por su apertura:

“Ésta (lectura) es posible porque el texto no se encuentra cerrado sobre sí mismo, sino abierto hacia algo otro. Leer es, en cualquier caso, enlazar un discurso nuevo con el discurso del texto. Esta imbricación de un discurso con otro pone de relieve, en la propia constitución del texto, su capacidad original de ser reconsiderado, su carácter abierto. La interpretación es el resultado concreto de esta imbricación y de esta reconsideración”. (Ricoeur, 1999:74).

La lectura la entiende como mediación que descubre la tarea del lector. El lector con el acto de leer interviene el mundo del texto haciendo una recomprensión del mismo, en términos de refiguración y no solamente como mera referencia. En este sentido la lectura correspondería al concepto de aplicación de Gadamer y al de apropiación en el mismo Ricoeur.

“Es en la intersección del mundo del texto y del mundo del lector que algo sucede [...]. Pero es necesaria esta amistad, entre un lector que tiene sus esperas y un texto que tiene una estructura. La dialéctica de la estructura interna y de la espera del lector contiene todo el problema de la esperanza poética”. (Carta a H. Sewerynack, 1983: 402. Citado por Silva).

Se ha mencionado que la obra escrita está dirigida a todo aquel que la pueda leer. En este sentido la lectura se abre paso a la subjetividad del lector: “Una obra se encamina hacia sus lectores y así se crea su propio cara a cara subjetivo”. (Ibidem: 108).

Pero cabe recordar que en la hermenéutica del filósofo francés, el papel que le concede al sujeto-lector (esto es, la apropiación, la aplicación y la actualización en la lectura) mantiene el presupuesto de la objetividad del significado. La objetivación del sentido es una mediación entre el texto y el intérprete:

“Sin lector que lo acompañe, no hay acto configurador que actúe en el texto, y sin lector que se lo apropie, no hay mundo desplegado delante del texto”. (Ricoeur, 1996: 239 y 875 Silva).

Sea como sea la hermenéutica rescata la concepción de una subjetividad que se apropia del texto, es decir, que aplica el texto a la situación del lector actual. La apropiación se orienta al sentido de la obra:

“Pero, sobre todo, la apropiación tiene frente a sí lo que Gadamer llama la cosa del texto y que yo llamo el mundo de la obra. Lo que finalmente me apropio es una proposición de mundo, que no está detrás del texto, como si fuera una intención oculta, sino delante de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, revela”. (Ibidem: 109).

El intérprete está delante del texto, con su mundo. Se trata, entonces, de buscar lo que el texto devela. El lector debe tener una actitud de apertura ante el texto, debe ser receptivo ante la propuesta que le ofrece:

“No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto, que sería la proposición de existencia que responde de la manera más apropiada a la proposición de

mundo. [...] Con respecto a esto sería más justo decir que el yo es constituido por la cosa del texto". (Ibidem).

La apropiación supone el distanciamiento, y la comprensión es dialéctica de la desapropiación (con el fin de dejar ser la cosa del texto) y de la apropiación (hacer propio lo lejano del texto).

"Por lo tanto, la apropiación desde un punto de vista es desapropiación desde otro. Apropiarse es conseguir que lo que era ajeno se haga propio. Aquello de lo que nos apropiamos es siempre la cosa del texto. Pero esta sólo se convierte en algo mío si me desapropio de mí mismo para dejar que sea la cosa del texto. Entonces cambio el yo, por el sí mismo, discípulo del texto". (Ibidem: 53).

Asimismo la apropiación exige la crítica de los propios prejuicios del lector. En este sentido es necesario poner en suspenso la subjetividad para hacerse permeable al mundo del texto: "[...] la crítica de las ideologías es el rodeo necesario que debe hacer la autocomprensión, para que pueda formarse por la cosa del texto y no por los prejuicios del lector". (Ibidem: 110). Junto con Ricoeur se debe sostener:

"[...] una hermenéutica de la sospecha forma hoy parte integrante de toda apropiación del sentido. Con ella se continúa la de-construcción de los prejuicios que impiden dejar ser al mundo del texto". (Ibidem: 122).

Por tanto, la finalidad que anima al lector en el ejercicio interpretativo consiste en incorporar a su cosmovisión la nueva propuesta de mundo que le devela el texto. Al apropiarse del mundo de la obra recibe una nueva proposición de existencia con la cual se enriquece adquiriendo posibilidades nuevas: "La lectura se convierte en una provocación para ser y obrar de otro modo". (Ricoeur, 1996: 203 y 900 Silva).

#### **1.8.4 Dialéctica de la explicación y de la interpretación.**

Por mucho tiempo la explicación y la interpretación se entendieron opuestamente porque se pensaba que la primera correspondía a las ciencias de la naturaleza mientras que

la segunda a las ciencias del espíritu. Sin embargo, Paul Ricoeur aborda la discusión con una clara intención de proponer una complementariedad entre ellas a la luz del concepto de texto.

Se puede profundizar en estos dos conceptos a partir de la noción de lectura. Al enfrentarse a un texto es posible hacer dos lecturas: o bien explicarlo por sus relaciones internas, suspendiendo la referencia al mundo del texto y al autor, o bien interpretarlo, es decir, abordarlo desde la proposición de mundo.

En el primer caso planteado, el lector opta por situarse en el lugar del texto, omitiendo toda referencia al mundo externo y a la subjetividad del autor. En este caso el texto no presenta intención alguna de trascendencia o exteriorización, de salir fuera, sino que persiste en su clausura. Entonces, el filósofo francés dice:

“Aquí el texto sólo es texto y la lectura lo habita como texto, en la suspensión de su significado para nosotros, en la suspensión de toda realización en un habla actual”. (Ibidem: 138).

Se está en presencia de un análisis estructural del texto:

“El sentido del relato está en la combinación de los elementos y consiste en la capacidad del todo de integrar subunidades; inversamente, el sentido de un elemento es su capacidad de entrar en relación con otros elementos y con la totalidad de la obra”. (Ibidem).

En el segundo caso, dice Ricoeur

“La lectura es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto. Esta articulación de un discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación”. (Ibidem: 140).

Ahora bien, el concepto de interpretación está en estrecha vinculación con el de apropiación en una doble perspectiva: acortando la brecha cultural entendida en términos

netamente temporales o bien, en un sentido más pleno, en cuanto acercamiento del sentido y de los valores en que se fundamenta un texto:

“Una de las finalidades de toda hermenéutica es luchar contra la distancia cultural, lucha que puede comprenderse, en términos puramente temporales, como una lucha contra el alejamiento secular o, en términos más verdaderamente hermenéuticos, como lucha contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece; en este sentido, la interpretación acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño”. (Ibidem: 141).

Por eso el carácter de realización es el más importante en la teoría de la interpretación. La actualización de los posibles significados que ofrece un discurso-texto es condición de posibilidad de llevar a cabo el acercamiento cultural y, por tanto, la autocomprensión.

“Pero, sobre todo, al caracterizar la interpretación como apropiación, se quiere destacar el carácter actual de la interpretación: la lectura es como la ejecución de un partitura musical; marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto [...] En efecto, este carácter de realización, propio de la interpretación, revela un aspecto decisivo de la lectura, a saber, que acaba el discurso del texto en una dimensión semejante a la del habla”. (Ibidem: 142).

Es decir, cuando se interpreta un texto, la motivación del lector es actualizar los sentidos posibles que presenta la obra. Cabe recordar, en este punto que, la hermenéutica de Ricoeur ha superado la atención centrada en lo que deseaba transmitir el autor para interesarse en lo que desea decir el texto a sus destinatarios:

“Si la intención es la intención del texto, y esta intención es la dirección que ella abre para el pensamiento, hay que comprender la semántica profunda en un sentido fundamentalmente dinámico. Así, podría decir: explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto”. (Ibidem: 144).

En el intento de buscar una complementariedad entre la explicación y la interpretación se efectúa también un desplazamiento desde una comprensión más bien subjetiva de la interpretación a otra más objetiva, esto es, desde un acto sobre el texto a un acto del texto:

“Al término de la investigación, resulta que la lectura es este acto concreto en el cual se consuma el destino del texto. En el corazón mismo de la lectura se oponen y se concilian indefinidamente la explicación y la interpretación”. (Ibidem: 147).

Paul Ricoeur sugiere el concepto de *arco hermenéutico* bajo el cual se sitúan la explicación y la comprensión. Se da una relación de interdependencia entre ambos, a saber, la comprensión reclama la explicación. Cuando se trata de una situación dialógica explicar y comprender son casi coincidentes de manera que espontáneamente, cuando no se comprende se solicita una explicación. Sin embargo, en el caso del texto, la explicación constituye una mediación cuyo paradigma es el análisis estructural. Sin embargo, es necesario hacer la operación inversa con el fin de devolver la dimensión de acontecimiento al sistema:

“La actividad de análisis aparece entonces como un simple segmento sobre un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión experta a través de la explicación”. (Ibidem: 154).

Por eso, después de hacer este trabajo integrativo, Ricoeur concluye que no hay dos métodos distintos, a saber, el explicativo y el comprensivo, sino una relación dialéctica entre ellos. Él dice:

“Estrictamente hablando, sólo la explicación es algo metodológico. La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se combina con el momento metodológico de la explicación. Este momento precede, acompaña, clausura y, así envuelve a la explicación. A su vez, la explicación desarrolla analíticamente la comprensión”. (Ibidem: 167).

Ahora bien, el texto reclama ser interpretado en tanto en cuanto es una totalidad, realidad que posibilita una pluralidad de lecturas y, por ende, de interpretaciones:

“La reconstrucción del texto como un todo posee, en consecuencia, un carácter circular, pues la presuposición de un cierto tipo de todo está implícita en el reconocimiento de las partes. Y recíprocamente, si interpretamos los detalles podemos interpretar el todo”. (Ibidem: 185).

Surge, por tanto, la pregunta por la validez de una u otra interpretación en tanto una puede ser más probable que otra. Existen ciertos criterios de superioridad que se pueden inferir:

“En conclusión, si bien es cierto que siempre hay más de una manera de interpretar un texto, no es verdad que todas las interpretaciones son equivalentes [...]. El texto es un campo limitado de interpretaciones posibles”. (Ibidem: 186 – 187).

En definitiva, la interpretación no es otra cosa que la actualización del mundo que despliega el texto en el acto de lectura. En esta dirección puede entenderse que la interpretación es un esfuerzo por comprender las nuevas posibilidades que el texto abre, o bien que cada interpretación es un nuevo acontecimiento de lectura que intenta develar la significación de un texto, o bien que la interpretación es el encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. (Cfr. Silva: 2005).

La cuestión es discutir en qué consiste aplicar la hermenéutica a una problemática que, como la investigada en esta tesis, se circunscribe en las denominadas ciencias humanas. Schleiermacher estableció una diferencia clara entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu: el objeto de las ciencias de la naturaleza son los fenómenos exteriores al hombre, mientras que las ciencias del espíritu estudian al mundo de las relaciones entre los individuos, mundo del cual los hombres poseen una conciencia inmediata.

Esta distinción tiene importantes repercusiones en el ámbito epistemológico, en tanto cada área del conocimiento utiliza realidades, conceptos y categorías diversas, y por tanto, exigen métodos apropiados. Las ciencias de la naturaleza se aproximan a ella explicándola, mientras que las ciencias del espíritu lo hacen desde la comprensión.

Si se mantiene esta distinción, habría que decir que se radicaliza en la cultura actual, en tanto hay preferencia por los saberes empíricos y formales en detrimento de los saberes del sentido, y por ende, en los valores que uno y otro propugnan. En tal situación, la noción de verdad, también, se ve afectada, ya que para cada tipo de conocimiento hay un modo distinto de concebirla.

El doctor Fullat en *Antropología filosófica de la Educación*, atendiendo a esta temática, explica que en las ciencias de la naturaleza o empíricas "Se denomina verdad a la igualación entre una creencia – hipótesis- y un fenómeno". (Fullat, 1997: 8); por su parte en las ciencias formales o axiomáticas se entiende como la coherencia mental entre sus enunciados: "[...] constituye una verdad, no gracias a verificación, sino porque no se contradice con ninguno de los enunciados [...]". (Ibidem: 9).

Por último, la verdad existencial o significativa,

"[...] aquel enunciado que proporciona sentido o legitimación a la peripecia humana de vivir, bien sea históricamente o biográficamente. Aquí se llama verdad – verdades morales, religiosas, políticas, estéticas...- a aquello que da significación a opiniones y a realizaciones individuales o colectivas". (Ibidem: 10).

Asimismo, a cada tipo de conocimiento le corresponde una metodología apropiada. En el caso de las ciencias de la naturaleza, se utilizaran métodos inductivos; en las ciencias del espíritu o del sentido se recurre a la fenomenología y hermenéutica. Al respecto Octavi Fullat dice:

"La hermenéutica en la actualidad hace notar que no podemos autointeligirnos como no sea a través de símbolos y de textos, que siempre permiten, por cierto nuevas lecturas": (Ibidem: 11).

En este punto, la hermenéutica de Paul Ricoeur constituye un método que permite autocomprenderse a través de textos y acercarse a la verdad existencial.

En el texto *Sí mismo como otro* (1996) Paul Ricoeur plantea que la teoría narrativa ha de entenderse en tanto articulación entre la teoría de la acción y la teoría ética. En otras palabras se puede sostener que la narración es una búsqueda de equilibrio entre la descripción y la prescripción. El repertorio de acciones a realizar se unifica al configurar una práctica que se efectúa por una relación de sentido entre las acciones. A éstas las denomina regla constitutiva. Si bien es cierto que las reglas constitutivas no son reglas morales hay que reconocer que orientan hacia las normas morales. Al Respecto advierte: "Es cierto que las reglas constitutivas encaminan hacia las reglas morales, en la medida en que éstas rigen las conductas capaces de revestir una significación". (Ricoeur, 1996: 156).



En el análisis que hace de la vinculación entre la teoría narrativa y la teoría de la acción recurre a Aristóteles según la cual la narración es una representación – mimesis - de la acción humana:

“En cambio, no saca ventaja, como yo intento hacer, del doble hecho de que es en la ficción literaria donde la unión entre la acción y su agente se deja aprehender mejor, de modo que la literatura aparece como un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento donde esta unión se somete a innumerables variaciones imaginativas”. (Ibidem: 160).

En este sentido se afirma que cada uno se autocomprende en la intelección de una obra narrada. A su vez, la vida de cada uno debe ser narrada para que pueda ser comprendida:

“De esta discusión se deduce que relatos literarios e historias de vida, lejos de excluirse, se complementan, pese a, o gracias a, su contraste. Esta dialéctica nos recuerda que el relato forma parte de la vida antes de exiliarse de la vida en la escritura; vuelve a la vida según los múltiples caminos de la apropiación y a costa de las tentaciones inexpugnables de las que acabamos de hablar”. (Ibidem: 165 -166).

Se insinuaba en lo precedente que en la narración se descubre un aspecto ético, a saber, los relatos enunciados también comportan una evaluación ética. Lo referido es explicitado por Ricoeur al declarar: “Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hecha en el reino del bien y del mal”: (Ibidem: 167).

De aquí se desprende que la narración tiene la capacidad de redescubrir la propia vida, es decir, quien comprende un relato puede proyectarlo a su vida, ya sea confirmando o rectificando la propia autocomprensión. En la interpretación se van desplegando nuevos modos de ser, los cuales permiten ser incorporados en nuevas formas de autointeligirse. Ricoeur sostiene:

“Gracias a estos ejercicios de evaluación en la dimensión de la ficción, el relato puede finalmente ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y al obrar del lector, en la fase de refiguración de la acción mediante el relato”. (Ibidem).

Así, casi sin solución de continuidad, de la teoría narrativa se ha desembocado en la teoría ética a través de la consideración de la narración como una transición entre la descripción y la prescripción. El filósofo francés lleva a cabo un determinado análisis, distinguiendo la ética de la moral, y estableciendo la primacía de aquélla:

“Las determinaciones éticas y morales de la acción se considerarán aquí como predicados de un género nuevo, y su relación con el sujeto de la acción como una nueva mediación en el camino de retorno hacia el sí mismo”. (Ibidem: 173).

Ricoeur inicia el tratamiento del tema reconociendo que tanto la ética como la moral remiten intuitivamente a las costumbres, la primera en tanto estimación de la bondad y la segunda cuanto reclama obligatoriedad:

“Por tanto, por convención reservaré el término de ética para la intencionalidad de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esta intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción”. (Ibidem: 174).

En esta declaración se reconocen dos tradiciones, la aristotélica en tanto la ética tiene un carácter teleológico y la kantiana por cuanto la moral reviste la cualidad de obligación respecto de la norma, por lo que posee un marco deontológico.

Después, de diferenciar el plano de la ética del plano moral, Ricoeur tiende a la articulación de ambos en la ipseidad. Es decir, los predicados de bueno y obligatorio tienen su correspondencia en la designación de sí, tomando la estimación de sí como objetivo ético; “A la estima de sí, entendida como momento reflexivo del deseo de “vida buena””. (Ibidem: 200). Así, el ámbito de la ética se expresa en las valoraciones que se hacen de las acciones mientras que el deber, propio de la moral, es impuesto desde el exterior.

En una ontología de la ipseidad cabe introducir el concepto de atestación. En definitiva, la conciencia moral permite responder a la pregunta ¿quién? En su doble vinculación con la alteridad y con la verdad. Y es que la conciencia moral, antes de ser capacidad de distinguir el bien y el mal, es atestación entendida como crédito y confianza; la atestación es una especie de confianza de sí mismo:

"[...] la atestación es fundamentalmente atestación de sí. Esta confianza será, alternativamente, confianza en el poder de decir, en el poder de hacer, en el poder de reconocerse personaje de narración y, finalmente, en el poder de responder a la acusación con el acusativo: ¡heme aquí!, según expresión del gusto de Lévinas". (Ibidem: XXXVI).

A partir de la unidad del obrar relacionada con la ontología del acto y de la potencia Ricoeur sugiere la dialéctica fundamental entre la actividad de construcción de sí mismo y las experiencias de pasividad que representan el cuerpo propio, el otro y la conciencia. La pasividad, entonces, deviene atestación de la alteridad.

En primer término hay que establecer que cada persona es cuerpo en la medida que cada uno es para sí su propio cuerpo. Ricoeur entiende, además, que el cuerpo propio pertenece a la naturaleza, al mundo de las cosas y al del sí mismo. La carne de cada persona se manifiesta como cuerpo entre otros cuerpos en la medida en que se es un sí mismo entre los otros. Sostiene que:

"El cuerpo propio es el lugar mismo – en el sentido fuerte del término – de esta pertenencia gracias al cual el sí puede poner su sello sobre estos acontecimientos que son las acciones". (Ibidem: 354).

Sin entrar en la distinción que Paul Ricoeur establece entre cuerpo propio y carne, es pertinente explicar que la carne es el lugar de todas las síntesis pasivas en las cuales se construyen las síntesis activas,

"En una palabra, ella es el origen de toda "alteración de lo propio". De éstas resulta que la ipseidad implica una alteridad "propia", si se puede hablar así, cuyo soporte es la carne". (Ibidem: 360).

En segundo lugar Ricoeur menciona la experiencia de pasividad de la alteridad de lo otro. El otro se reconoce como sujeto de pensamiento y no como objeto y, a su vez, reconoce al sujeto como otro distinto de sí, hecho que posibilita que los seres humanos construyan comunidades en la cual unos otros se mantienen en la identidad:

"[...] siempre he sabido que el otro no es uno de mis objetos de pensamiento, sino, como yo, un sujeto de pensamiento; que me percibe a mí mismo como

otro distinto de él mismo; que, juntos también, edificamos comunidades de personas capaces de conducirse a su vez, en la escena de la historia como personalidades de grado superior". (Ibidem: 369).

Además, siguiendo a Husserl, Ricoeur sostiene que en el otro hay una donación auténtica, según la cual no se permite que las vivencias del otro se vivan como propias, de manera que no es posible salvar la distancia que hay entre la vivencia del otro y la propia vivencia. Sin embargo, el otro no está condenado a ser un extraño, sino deviene en semejante:

"Si no crea la alteridad, siempre presupuesta, le confiere una significación específica, a saber, admitir que el otro no está condenado a ser un extraño, sino que puede convertirse en mi semejante, a saber, alguien que, como yo, dice "yo". (Ibidem: 372).

Por último, Ricoeur se refiere a la experiencia de pasividad de la conciencia. En la conciencia tiene lugar la dialéctica de lo mismo y de lo otro ya que ser conminado por el otro es el momento de la alteridad de la conciencia: "Escuchar la voz de la conciencia significaría ser-conminado por el otro. Así se haría justicia a la noción de deuda". (Ibidem: 392). Por ello la exhortación primera es a vivir bien en instituciones justas que instauran leyes y prohibiciones para regular la violencia que puede teñir las relaciones humanas, por el poder ejercido de uno sobre otro. Al respecto Ricoeur declara:

"El mandamiento de hacer ley, y la ley prohibición "No matarás", precisamente porque la violencia mancha todas las relaciones de interacción, merced al poder – sobre ejercido por un agente sobre el paciente de su acción. Entonces se produce el cortocircuito entre conciencia y obligación, [...]". (Ibidem).

Asimismo, la trayectoria de la ética no se debe obstaculizar por la moral sino proseguir hasta la moral en situación o decisión en situación. Esta situación se toma siempre en la soledad de la conciencia que corresponde a la convicción. Así, la conciencia se asemeja a la convicción. En este punto, Ricoeur relaciona la ética con la *phrónesis* aristotélica.

"La conciencia, en cuanto atestación – conminación, significa que estas "posibilidades más propias" del Dasein son estructuradas originalmente por el optativo del bien – vivir, que gobierna, secundariamente, el imperativo del respeto y alcanza la convicción del juicio moral en situación. Si esto es cierto,

la pasividad de ser – conminado consiste en la situación de escucha en la que el sujeto ético se halla colocado respecto a la voz que le es dirigida en segunda persona”. (Ibidem: 393).

Por tanto, la ipseidad, no se refiere a un sujeto sustantivo, sino a un sí mismo en tanto receptor de la alteridad, atravesado por la otredad del mundo y del prójimo. Esto exige saber escuchar los diversos sentidos del mundo. La ipseidad es un modo de ser que responde a la unidad concreta de la existencia humana que conjuga la mismidad en tanto identidad – idem (el núcleo de la personalidad que no varía en el tiempo) e identidad – ipseidad que, en palabras del filósofo francés:

“[...] la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano”. (Ricoeur, 1996: XIV).

Es decir, el ser humano vivencia el devenir, el cual enfrenta dando fe de su existencia por medio de un acto de compromiso que atestigua su permanencia a pesar de los cambios y de los imprevistos. En este sentido, el concepto de ipseidad se relaciona con la promesa, que puede ser entendida como el paradigma de la atestación. La promesa es el acto por el cual el sí mismo, ante lo otro y ante sí, asegura al prójimo y así mismo su permanencia en el mundo. Entonces la identidad siempre deviniendo y en construcción se beneficia de esta seguridad que implica el esfuerzo y el deseo de seguir siendo el mismo frente al advenimiento del mundo. En la promesa el sí mismo se entiende en apertura ontológica, expuesto al transcurso del mundo y del tiempo.

La atestación en cuanto promesa es exigencia moral de permanencia. El sujeto se compromete respecto de su propia existencia, que hace extensiva a los otros, mediante la palabra:

“La promesa, esta testificación del sí mismo a partir de su palabra dada, dona al sí mismo al mundo y al prójimo, y da de sí s propio deseo de ser y de mantenerse en la solicitud, en el llamado y la respuesta, donde uno y otro se esfuerzan por ser atravesados en sus historias, en sus palabras ofrecidas para el reconocimiento mutuo, para el reconocimiento entre seres capaces de memoria, de perdón y de olvido”. (Mena, 2006: 83).

A propósito de la promesa, Paul Ricoeur sostiene:

“Incluso la regla constitutiva de la promesa, tal como la enunciamos anteriormente; no tiene, como tal, una significación moral, aunque implica en su enunciado la referencia a una obligación; se limita a definir lo que “vale como” promesa, lo que constituye su “fuerza” ilocutoria. La regla moral, que podemos llamar regla de fidelidad, según la cual se deben cumplir las promesas, tiene sólo un estatuto deóntico”. (Ricoeur, 1996: 1569).

La atestación ricoeuriana, de acuerdo con la propuesta de Patricio Mena, admite una doble dimensión: en primer lugar, el sí da cuenta de su existencia actuando, involucrándose en el mundo y comprometiendo su ser en actos que van desde los más simples hasta las grandes decisiones relacionadas con el “vivir bien con y para los otros en instituciones justas y a estimarse a sí mismo en cuanto portador de este deseo”. (Ricoeur, 1996: 393); en segundo lugar, la atestación sólo se realiza si procede por testimonio, esto es, si tiene lugar como discurso, como sentido: “El sí compromete y atestigua su acto de existir en el juego de las interrelaciones que establecen el espacio de reconocimiento del sí mismo en tanto otro”. (Mena, 2006: 84).

Estas reflexiones hermenéuticas de Ricoeur, deberán ser ahora aplicadas a los objetivos propuestos en esta tesis. Para ello se propone analizar las obras de Octavi Fullat, comprendidas entre *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* hasta *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Se tratará, por tanto, de realizar una actualización del significado desplegado en el mundo de estos textos, con el propósito de iluminar la situación cultural actual y proponer una superación de la situación de crisis que atraviesa a la persona, a la cultura y, por ende, a la educación. En definitiva, lo que se propone es analizar hasta qué punto los retos que plantea la postmodernidad pueden ser afrontados desde la concepción antropológica que sustenta la axiología de Octavi Fullat basada en la dignidad humana, los valores del sentido y los valores morales.

## CAPÍTULO II ITINERARIO INTELECTUAL DE OCTAVI FULLAT I GÉNIS.

El presente capítulo tiene por objetivo presentar el trayecto intelectual de Octavi Fullat i Génis, que le ha convertido en uno de los filósofos de la educación más importantes de esta época, a través del análisis de una obra que tiene como tópicos la epistemología, la antropología y la axiología.

"¿Cómo prefiero ser definido? Aquí ingresamos ya en el ámbito del pastoso *chocolate con churros* o del intrigante *caffè ristretto* italiano. ¿Qué gusto me hechiza más? Deleites, caprichos, antojos, regostos. ¿Filósofo o pedagogo? lo dejo por filósofo de la educación. ¿Por qué? me siento más a gusto. Lo sensual es anterior a todo raciocinio". (Rudski, 2002: 2).

### 2. 1 De la Escolástica al Existencialismo.

Octavi Fullat i Genis en 1934 ingresó al l'Institut – Escola de Barcelona, permaneciendo en él hasta 1936, año en que comienza la Guerra Civil Española. Durante los tres años de la contienda no asistió a la escuela. Una vez terminado el conflicto reanudó sus estudios. Es importante recordar que en el año 1939, asume el gobierno de España el General Francisco Franco Bahamonde, quien implanta un régimen totalitario, condicionando con ello el desarrollo de todos los ámbitos culturales.

Su formación filosófica secundaria y universitaria estuvo marcada por la Escolástica. El Doctor Fullat confiesa, al respecto, que en un principio: "me resultó, entonces, particularmente incitante". (Fullat, 1994: 10).

De esta época destaca cinco autores escolásticos, San Agustín, San Anselmo, San Buenaventura, Abelardo y Santo Tomás de Aquino; a cada uno le asigna cierta influencia en su pensamiento. En la Universidad de Barcelona, conoció al profesor Jaume Bofill i Bofill, quien lo ayudó a valorar al Aquinate. Sin darse cuenta se había iniciado en la epistemología, una de sus permanentes preocupaciones intelectuales, al tomar contacto con parte de la Summa Theologica.

En este período, también, leyó a dos místicos alemanes, Tomás de Kempis y Juan Eckhart. Fue este último, con su concepto de desinterés, el que introduce, en el filósofo

catalán una cierta desestabilidad en su convicción escolástica, constituyendo para él una noción revolucionaria.

De esta etapa tiene pocas publicaciones, algunas de las cuales corresponden a trabajos realizados durante su carrera universitaria. Fullat declara de estas reflexiones "que intentan forzar inconscientemente la filosofía escolástica a fin de saltarla sin pecar o infringir la voluntad de Dios. (Fullat, 1994: 11). Le fue muy difícil desarraigarse de esta filosofía, pues estaba intelectualmente anidada en él y vinculada estrechamente a su existencia por sus creencias. Sin embargo, el desapegarse de este pensamiento no significaba en modo alguno distanciarse de Dios, sino tan solo buscar otras vías de acercamiento.

En el trayecto intelectual de Octavi Fullat, que es un intenso hacer y deshacer hasta lograr su reflexión personal y auténtica, es posible identificar tres periodos: el primero que abarca desde aproximadamente 1961 a 1969; el segundo, que se prolonga desde 1970 a 1975; este mismo año comienza la tercera etapa, que da cuenta de su pensamiento más original: "[...] Fullat prueba, avanza, retrocede. Es un caminar por distintos senderos, fruto de una indecisión intelectual o tal vez una todavía "inmadurez filosófica"". (Mèlich, 1994:30).

Corría 1952 cuando se inicia en la lectura de Karl Marx; lee en profundidad *La ideología alemana*, *Miseria de la filosofía*, el *Manifiesto del partido comunista* y de modo superficial la *Contribución a la crítica de la economía política* y *El Capital*. En dos de sus obras se aprecia el ascendiente de este autor, a saber, en *La pedagogía de la Unión Soviética* de 1964 que aborda la antropología marxista a partir de un estudio de Makarencov, y en *Brasil revolucionario*, de 1966, donde aplica el método marxista al análisis del régimen totalitario de Brasil.

Además, durante sus estudios de bachillerato, Fullat tuvo como compañero a un reconocido comunista, Antoni Gutiérrez, quien lo pone en contacto con Manolo Sacristán, uno de los teóricos más destacados del marxismo español. Al estudio de Marx agrega los de Althusser, Hegel y Feuerbach. Así, poco a poco, se trizaba su formación escolástica. Reconoce que gracias a la influencia del pensamiento marxista se pudo liberar de la escolástica que tan fuertemente había penetrado en él: "Pero, en fin, el marxismo había fracturado mi escolástica y esto se los he agradecido siempre". (Fullat, 1994: 12).

En 1965, en virtud a sus conocimientos sobre el marxismo, fue invitado a un Coloquio Internacional sobre la evolución ideológica del marxismo. Un año más tarde fue invitado a dictar conferencias en las Universidades de Amsterdam y de Gröningen.



Dos experiencias lo marcaron en su ruptura con el marxismo. En 1971 viajó a Leningrado, en la Unión Soviética y, posteriormente, en 1973 estuvo durante tres semanas en Bulgaria. Al respecto sostiene:

“Palpé que la dictadura del general Franco, con ser irrespirable, era poca cosa comparada con las dos dictaduras comunistas conocidas. Pensadores y jóvenes me hablaron de la invivencia de aquello; aparte observé bastantes hechos de represión”. (Fullat, 1994: 12).

Concluidos los cursos del doctorado realizó un viaje a Francia (1958), donde descubre la obra de Albert Camus, *El Extranjero*. Esta lectura hizo que cambiara el tema de su tesis y la dedicase al estudio de este último autor. Se iniciaba, así, en el existencialismo. Leyó en profundidad a Camus y a los autores que habían influido en el filósofo francés.

Asimismo, dedicó largo tiempo a estudiar las obras de Jean Paul Sartre, iniciándose, además, en la fenomenología existencialista de Jaspers y Merleau Ponty que le permitió entender la necesidad de discurrir en la senda del sujeto y de sus vivencias. En este periodo toma conciencia del peligro que le acecha al hombre si se consideran aisladamente el lenguaje, el deseo o la historia. Esto lo motivó a cobijarse en el existencialismo.

Marxismo y existencialismo contribuyeron, en esa etapa de incertidumbres especulativas, a desapegarse de la escolástica. No se trataba de que él aceptara sus postulados, sino solamente que le permitieron emprender un proceso de búsqueda de un pensamiento personal. El mismo Fullat declara lo siguiente: “Mi epistemología quedó muy afectada por Marx mientras mi ética se veía zarandeada por Sartre”. (Ibidem). Sartre ha sido una constante referencia en las obras de Octavi Fullat.

En septiembre de 1966 fue expulsado de la universidad por razones políticas, esto es, por oponerse al gobierno del general Franco y por haber expuesto el pensamiento de Marx. Se le prohibió hablar en público en la provincia de Tarragona.

A este período, en que su reflexión se sitúa entre la escolástica y el existencialismo, pertenece la obra *Reflexiones en torno a la educación* publicada en 1966. En este momento su inquietud se centra en la antropología, intentando perfilar una concepción del hombre que pudiera integrar la escolástica, el marxismo y el existencialismo. Estas reflexiones se plasman en dos textos, a saber, *La sexualidad: carne y amor* (1966) y, *La domesticación del sexe* (1969).

En este período Fullat continúa buscando una antropología que tuviera una visión tridimensional del ser humano, la cual sería una síntesis de libertad, sociología y biología. Sin embargo, poco a poco va siendo sustituida por otra en que el yo substancial da paso al yo existencial. (Cfr. Fullat, 1994).

## 2. 2 Del Existencialismo al Personalismo.

Se encontraba abocado a esta tarea cuando el gobierno francés le otorgó una beca de profesor universitario invitado. Por este motivo se trasladó a París, ciudad en la que permaneció entre los años 1970 y 1971. Con este episodio se dio paso a una segunda etapa en su proceso intelectual.

En el Collège de Francia tomó contacto con Lèvi – Strauss, Michel Foucault y Vuillemin. Del primero leyó *Les structures élémentaires de la parenté*, *Tristes Tropiques*, *Le Totémisme aujourd'hui* *La pensée sauvage* y las dos *Antropologie structurale*. De Foucault estudió *Naissance de la Clinique*, *Les mots et les choses* y *L'archéologie du savoir*, siendo este autor quien lo llevó a adentrarse en los presocráticos. El conocimiento de la Filosofía de las matemáticas presentado por Vuillemin hizo que se replanteara el tema epistemológico que había comenzado a estudiar en la Universidad de Barcelona. Además, en la Universidad de la Sorbonne, siguió un curso en torno a la ontología de Aristóteles con el destacado profesor Pierre Aubenque y, otro sobre el planteamiento de Platón con Jean Wahl. Sin embargo, fue el estructuralismo, el que causó mayor repercusión en el Doctor Fullat: "Ahora acontece que Lèvi – Strauss y Foucault me fracturan estas dos últimas gnoseología (marxista y existencialista). No tengo tiempo de reponerme y edificar mi propia síntesis". (Fullat, 1994: 13).

De Lévi-Straus Fullat destaca su visión del ser humano objeto estructurado, mientras que de Foucault le llamó la atención que no concebía la historia como un proceso continuo ni total, deduciéndose que sólo existen "historias" y que el anthropos también desaparece, pues éste descansa sobre el presupuesto del sentido de la historia. Ambos autores proponen la disolución del sujeto y es justamente la tesis contraria una de las ideas principales que sustenta el Doctor Fullat: desde que esboza su concepto de ser humano se propone salvaguardar al sujeto, como ser autónomo.

"Lo colectivo es lo importante, qué duda cabe. Pero, en estos momentos, es más fundamental el individuo, porque está más amenazado. Se me puede acusar de existencialista, de individualista, de idealista, de egoísta, etc. Acepto. Hay motivos sobrados para ello. También hay, sin embargo,

motivos de alarma ante la probable muerte del individuo en el seno mismo de la sociedad". (Fullat: 1994: 113).

Asimismo, en el período señalado anteriormente y hasta 1975 aproximadamente, se interesó en el neopositivismo y en la filosofía analítica. Él mismo declara: "no me hirieron excesivamente, uno y otra, porque no se decían con mi talante". (Fullat, 1994: 13). Las lecturas de Beltran Russell, Wittgenstein, Popper y Ayer lo inquietaron en cierta medida; sobre todo este último, a quien conoció personalmente en 1973 en el XV Congreso Mundial de Filosofía efectuado en Bulgaria. Fullat considera que la filosofía analítica no permite pensar los problemas vitales que siempre preocupan al ser humano: "Cuando vemos claro, vemos cosas sin monta; en cambio, cuando consideramos cuestiones graves, entonces no vemos claro". (Fullat, 1994: 13). Durante este mismo período leyó a Jacques Monod y Francois Jacob, primer encuentro con el cientismo; ambos autores lo perturbaron intelectualmente con sus planteamientos.

El viaje intelectual que hace el profesor Fullat, teniendo como punto de partida la escolástica, luego el marxismo y el existencialismo, a continuación el estructuralismo, el neopositivismo y la filosofía analítica, se manifiesta en dos de sus obras sobre el tema religioso, *Radiografía del ateísmo* (1973) y *Los elementos esenciales de la fe cristiana* (1975). Él mismo confiesa que se debatía entre el racionalismo omnipresente y devastador, y la fe cristiana que cada vez más se pone a salvo en un voluntarismo irracional. Esta etapa de inquietud perdura hasta 1975.

En ese año comenzó a leer a Sigmund Freud, de quien lo motivó la visión epistemológica y antropológica. Descubrió la supremacía que el inconsciente tiene en la vida psíquica y el papel que juega el deseo en la configuración del psiquismo humano:

"Toda conciencia es conciencia falsa; es preciso desmitificarla o interpretarla a fin de dar con lo real y verdadero, lo cual no es otra cosa que el inconsciente. El texto manifiesta que narrar un sueño es una carátula; hay que quitarla y contemplar el rostro que anda, detrás, disimulado. El texto público remite a otro texto, al escondido u oculto con el que está redactado el inconsciente. La letra de este segundo texto se llama *deseo*. Se le ha censurado porque resulta antisocial. ¿Habrá conciencia sin censura y sin resistencia? La religión consoladora es a la nostalgia del padre lo que el contenido latente del mismo. ¿Moral?, deseos realizados ilusoriamente". (Fullat, 1994, 14).

La lectura de *Más allá del Principio del Placer* repercutió en su antropología al entender que el ser humano se comprende desde el amor y el odio y no desde los deseos primarios. Otra obra de Freud que influyó en sus investigaciones posteriores fue *El Malestar de la Cultura* que orienta sus posteriores reflexiones antropológicas y pedagógicas.

El contacto con Freud provocó en Octavi Fullat agnosticismo que él intentaba soslayar con ironía. Esta situación anímica se transparenta en *La Universitat a trossos*. Sin embargo, el pensamiento freudiano le resulta insuficiente para sus propósitos. (Cfr., Mèlich).

Es en este período que cobra claridad que su quehacer y preocupación será indagar sobre el hecho educativo. En esta opción fue decisiva la insatisfacción que le produjeron los textos españoles sobre filosofía de la educación. El Doctor Joan – Carles Mèlich, quien fue su alumno y trabajó durante años sostiene que es en el año 1975 cuando comienza a elaborar su obra más original.

Otro acontecimiento relevante fue la asistencia de Fullat al Coloquio Internacional que la Sociedad Internacional de Fenomenología convocó en 1972 en Suiza. En este certamen Fullat comparte con Bochenski, quién le sugirió que estudiara a Edmund Husserl con el objetivo de que aplicara el método fenomenológico. Comenzó leyendo *Meditaciones Cartesianas* y, luego, *Investigaciones Lógicas* e *Ideas directrices para una fenomenología*. Gracias a Husserl rescató el valor antropológico de la conciencia, concepto que más tarde aborda en varias de sus obras. Sin embargo, le pareció que Sartre era más radical en el planteamiento sobre la conciencia.

El método fenomenológico le fue útil para comprender el fenómeno educativo, reflexionando desde el sobre dos tópicos: qué es lo que constituye la esencia humana como ente educando y qué es la educación. La obra *La peregrinación del mal*, de 1988, es fruto de su trabajo fenomenológico, aún cuando no realiza una aplicación ortodoxa de él. El profesor Mèlich sostiene de Fullat: “es el representante más genuino del mundo de la *fenomenología de la educación*”. (Mèlich, 1992: 17).

En 1976 asiste a la VI Conferencia Internacional de Fenomenología, en Italia, en la que se trató el tema de la teleología. Fullat relacionará los conceptos de conciencia y teleología a través del de intencionalidad:

“La conciencia es teleológica porque es intencional; la conciencia ata todo acto consciente al objeto revelado, el cual se constituye, así, en dato objetivo, en medio de una evidencia indubitable. La *cosa* se hace *algo* en cuanto queda absorbida por su génesis intencional”. (Fullat, 1994: 15).

Sostuvo un nuevo encuentro con Bochenski, en 1978, durante el XV Congreso Mundial de Filosofía en Alemania. Bochenski le resuelve algunos problemas intelectuales, lo que permitió que se asentara, aun más, en él el método fenomenológico.

En este año, publicó *Filosofía de la educación*, tratado universitario, ampliamente conocido y, que cuatro años más tarde (1982) fuera traducido y publicado en Alemania. La realización de este proyecto estuvo motivado porque, según él mismo sostiene, todos los textos españoles sobre esa temática estaban elaborados desde la escolástica. Desde este momento se dedica a reflexionar sobre el hecho educativo a partir de la filosofía. En este momento dos preocupaciones constituyen su ocupación, a saber, la antropología, incluida la epistemología y la filosofía de la educación.

En 1979, asistió a la V Semana Internacional de Filosofía realizada en Brasil. En esta ocasión planteó la tesis que toda comunicación es agresiva, lo que le significó más de algún disgusto. Este tema lo maduró y años más tarde (1988) lo abordó en *La peregrinación del mal*, que trata específicamente de la comunicación educacional.

En estos momentos lee a Proudhon y Bakunin, lecturas éstas que no repercuten en el camino que le llevan por la fenomenología pero que, a través del anarquismo, le despiertan su modo de comprender la política: “El pecado original del hombre es la política”. (Ibidem). Años más tarde, en 1994, retoma estas ideas y las profundiza en *Política de la Educación*.

En ese mismo período se ve incitado a estudiar a Federico Nietzsche, que sí alteró el sosiego alcanzado por su ánimo intelectual. ¿Qué rol juega la conciencia intencional en el escenario propuesto por el precursor del postmodernismo? Dios es asesinado y junto con él el monoteísmo; deviene, entonces, el politeísmo; ya no existe la Verdad sino verdades; la razón que en un tiempo ocupó el lugar de Dios y fue poderosa, ahora desencanta y flaquea. La postmodernidad y Nietzsche son temas que el Doctor Fullat abordará en varias de sus obras.

“La ilustración imaginó haber matado a Dios, pero no hizo más que disfrazarlo de Razón; Nietzsche asesina a Dios y saca las consecuencias. Desaparecido el monoteísmo, viva el politeísmo; no hay Verdad, sino verdades;

no hay Gramática, sino palabras. ¿Qué hace la conciencia intencional aquí?”. (Ibidem).

En octubre de 1981 se trasladó a Estados Unidos con el fin de participar en un nuevo congreso de fenomenología. Presentó la comunicación titulada *Teleología del animal desgraciado* donde perfila su concepción del ser humano. En opinión del profesor Mèlich es en este trabajo donde el Doctor Fullat esboza explícitamente su antropología.

Las discusiones que suscitaron esta comunicación lo motivaron a leer a Emmanuel Mounier. Anteriormente, el profesor catalán había leído a otros filósofos personalistas: Lacroix y Domenach y al órgano más importante de difusión de esta corriente, la revista *Esprit*, por esto no le era desconocida esta línea de pensamiento. De Mounier fue el concepto de persona el que lo cautivó. Primer encuentro con el personalismo, el que poco a poco irá echando raíces en el profesor Fullat.

“La persona es la exigencia que me obliga a romper con el tiempo recibido y padecido, a fin de hacerme con él comprometidamente desde convicciones que nos vertebran. La persona o es el imperativo moral o acaba en unidad psicosomática, o sea en bulto individual. No hay persona posible si no se crea la comunidad. La persona no es una evidencia primera, sino el resultado de una empresa difícil que pide compromiso político”. (Fullat, 1994:15-16).

Un año más tarde, en 1982, participó en el XIX Congreso de la Sociedad de Filosofía de lengua francesa, ocasión en que trató a Emmanuel Levinas, quien le sugirió la experiencia fundamental que significa en el ser humano la presencia del otro; rostro que obliga su reconocimiento y ceder espacio, el yo pierde sus privilegios.

En ese mismo año fue traducida al alemán su publicación *Filosofía de la Educación*, y su labor intelectual se centra en dos focos de atención: la elaboración más acabada de su antropología y epistemología junto con dedicarse a temas de filosofía de la educación.

A este período pertenecen *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*, texto que inaugura (desde el método fenomenológico) su reflexión más personal en torno a la filosofía educativa. Por otra parte, su tesis respecto a que el ser humano es un animal desgraciado sufre una modificación, planteando, ahora, que el *anthropos* es un animal agónico. Si el hombre es tal, también, lo será la educación, porque no es posible divorciar estas dos realidades. No se puede dejar de mencionar que en esta obra propone una teleología de la

educación en el contexto de la postmodernidad. En ella la dignidad humana es presentada como un valor ineludible, siendo consciente de que el ser humano está amenazado. (Cfr. Fullat, 1982: 205), sin por ello dejar de reconocer que la comunidad es aun más importante. Igualmente, en esta obra recurre al concepto de éros con el fin de construir una teleología educativa que responda al clima cultural postmoderno. Da cuenta de que la acción educativa está constituida de "lo que es", ámbito del ser, que lo estudia a partir de la fenomenología; y de "lo que debe ser", es decir, dimensión de los deseos. La educación es erótica porque desea, aspira algo que no tiene. Es en este plano donde se encuentra con los valores.

No es posible, sin embargo, entender la educación si no es a partir del ser humano. El hombre es un ser inconcluso, es proyecto. El esquema antropológico que presenta tiene dos particularidades. Por una parte, asume la dimensión material del hombre, la que es biológica y social; por otra parte, el *anthropos* es *pneuma*, siempre en relación con el *soma* y la *psykhé*. El *pneuma* es poder ser, es la categoría que hace posible los valores. Además, el espíritu hace posible la educación en tanto el hombre es haciéndose. "El *pneuma* no es un "ser" sino un "poder ser", es lo que hace posible los valores, entendidos éstos de forma autónoma, y no solamente como un reflejo social". (Fullat, 1994: 38).

Asimismo, la educación es comprendida como desvelamiento (*Aletheia*). Educar significa descubrir lo que la persona es realmente para así lanzarse a la búsqueda. Porque sabe lo que necesita sale al encuentro de aquello. La educación como *Aletheia* se completa en la educación como éros.

En este año publica *Cuestiones de educación* junto con el catedrático Jaume Sarramona; aunque cada uno asume la autoría de su texto.

En 1983 se trasladó a Francia para intervenir en el Congreso Internacional de Fenomenología dedicado al pensamiento de Paul Ricoeur. Allí tuvo la oportunidad de debatir con el propio Ricoeur sobre su planteamiento antropológico, que por entonces le preocupaba. Para el Doctor Fullat Ricoeur hace la síntesis entre la fenomenología y la filosofía de la existencia, de manera que se transforma en un referente permanente: "Mi simpatía por Ricoeur resulta indiscutible. No sólo me embruja su capacidad reflexiva, mas igualmente su talante honrado". (Rudski, 2002: 17).

Fruto de ese diálogo pausado con Ricoeur, fue el fortalecimiento de su esquema antropológico. El ser humano es materia biosocial, pero además es persona, libertad, conciencia, creatividad..., realidades éstas inobjetivables. Aceptar éstas o negarlas implican una opción metafísica. Sea como sea, para Fullat existe una estrecha relación entre

antropología y educación. Así, *En mi viaje hacia el personalismo* sostiene: "Según la opción abrazada, así será la educación decidida". (Fullat, 1994: 16).

Octavi Fullat ha iniciado una época de gran fecundidad intelectual expresada en el número de publicaciones. La obra *Verdades y trampas de la pedagogía*, publicada en 1984, se cuestiona acerca de los límites de la razón educacional, distinguiendo entre razón educacional teórica, razón educacional práctica y razón educacional crítica, llegando a una conclusión desoladora: la razón no puede dar cuenta de las acciones educativas. Al presentarse la racionalidad débil para solucionar algunos problemas. Es el momento de dar cabida a la razonabilidad débil, ámbito de la crisis, de la decisión y de los valores. De la epistemología pasa a la antropología y axiología para solucionar las interrogantes sobre la educación.

En 1985 se publicó *Esperar contra toda esperanza*, obra que refleja su estado de ánimo, el de quien busca y no encuentra. El ser humano se pasma y pregunta, y ésta siempre inaugura la espera. Porque es pregunta el ser humano deviene en proyecto. El *anthropos* proyecta sin tener seguridad de alcanzar lo proyectado, constatación que da paso a la esperanza.

Un año más tarde, 1986, apareció *La agonía escolar*, donde establece un doble modo de concebir la educación: por una parte es socialización, directamente relacionada con el ámbito psicosocial del hombre; por otra parte, es desvelamiento. El profesor Fullat es claro en denunciar que la escuela cultiva la socialización, descuidando el proceso de personalización, que desarrolla la tercera dimensión de su esquema antropológico, y que propicia el descubrirse a sí mismo haciendo viable un proceso de antropogénesis, este es el espíritu. Nuevamente se enfrenta a la decisión entre unos u otros valores.

Al año siguiente, 1987, comienza la elaboración de una trilogía de novelas, la temática central de las cuales es la reflexión sobre la axiología de la educación en la postmodernidad. Eulalia, el personaje principal, representa los valores eternos, simboliza la modernidad. El primer libro de esta trilogía es *Eulalia. La del buen hablar*, donde aborda distintos temas sobre educación.

Un año más tarde, apareció *La peregrinación del mal*, la tesis central del cual es que toda relación educativa es constitutivamente violenta, es decir, enfrentamiento de dos conciencias, la del educador y la del educando. Asimismo sugiere la defensa del individuo que constantemente está amenazado por el poder de lo colectivo.



En esta obra entiende al *anthropos* como acto de conciencia, vacío de ser, posibilidad. El ser humano es nada de lo que tiene conciencia, y precisamente de aquí surge en él la duda y la pregunta. Asimismo, la conciencia es la condición de posibilidad de la educabilidad. La persona deviene educandum: el hombre se sabe carente de y por ello necesita satisfacer esta carencia a través de la educación. Además, la conciencia en tanto origen de la acción moral, le permite comprender el proceso educativo y la categoría educabilidad. Desde el momento en que el hombre opta, decide, razona, critica por sí mismo desde su libertad se da paso a la decisión moral. Por tanto, la educación también se constituye en una actividad moral. Reaparece la triada hombre-valor-educación. El hombre requiere de la educación y de los valores para saciar su carencia ontológica.

En 1990, junto a Joan – Carles Melich, publicó *El atardecer del bien*, libro donde se presenta el modelo de antropología pedagógica freudoexistencialista como un paradigma epistemológico capaz de organizar la actividad educante. Su intención es clara proporcionar un horizonte a la tarea educativa. El tema de la conciencia reaparece con fuerza: lo importante es salvaguardar lo personal porque es lo que está más amenazado. Por ello es necesario proponer una educación al modo de *alétheia*, desocultamiento del ser sí mismo. La educación adquiere una connotación existencial: tiene que rectificar la mirada y apuntar hacia la búsqueda del ser sí mismo esperando que, si ello ocurre se pueda producir una modificación de la conducta. Así se da una íntima relación entre antropología y educación. Educar y existir es uno y lo mismo.

También en 1990 publicó *Viaje inacabado* (Eulalia II), subtitulada *Axiología educativa en la postmodernidad*. El problema de fondo que Fullat desea esclarecer es el siguiente: ¿es posible educar después de la “muerte de Dios”? Se está situado en la postmodernidad y hay que hacerle frente desde la educación. Sugiere el talante ético personal como finalidad del quehacer educativo. En esta obra afirma que hombre y educación constituyen un círculo hermenéutico. Uno de los problemas que se le suscita es el de la fundamentación de la obligación moral, en tanto que Fullat no comparte la sustentación racional de la ética; además, si Nietzsche ha afirmado la muerte de Dios, ¿qué salida habrá? El problema queda planteado y lo retoma en la última novela de la trilogía.

*Final de Viaje* (Eulalia III), 1992. Eulalia el personaje central, representa el anhelo de alcanzar el Bien, los valores eternos. ¿Cómo alcanzar el Bien en el contexto de la postmodernidad, época en que no hay un sentido, sino múltiples sentidos y la ausencia del fundamento? Aquí Fullat retoma el problema de la fundamentación de la ética planteado en *Viaje inacabado*. La postmodernidad desafía, hay que encontrar la fundamentación de la moral y el contenido de los valores. El profesor Melich comenta que el Doctor Fullat, después de revisar la posibilidad de volver a la modernidad (a la manera planteada por Apel y Habermas, junto con la prudencia aristotélica y la ética de Levinas) opta por la moral provisional de Descartes. (Cfr. Melich, 1994). La moral provisional sería una moral adecuada para un tiempo

de crisis. En relación a la fundamentación de la obligación moral, Octavi Fullat se inclina por continuar postulando la posibilidad del Absoluto.

En este mismo año publicó *Filosofías de la Educación. Paideia*, una obra sistemática que responde a una revisión del texto *Filosofías de la Educación* aparecido en 1978. En esta obra sugiere que el proceso educativo tiene cabida en la existencia humana y que la educación no puede prosperar en el ser sino en lo que debería ser, en lo que puede llegar a ser. La existencia consiste en la búsqueda del bien, de lo absoluto. Sin embargo se trata de una búsqueda condenada al fracaso porque el absoluto jamás se alcanza. En este texto expone ocho modelos antropológicos-pedagógicos, el último de los cuales corresponde a la pedagogía personalista que para Fullat es el modelo que favorece el desarrollo existencial del ser humano. (Cfr. Rudzki). En este mismo texto Fullat incorpora un cuarto elemento a la triada pedagógica: a los elementos: educando, educador, y finalidades, le añade ahora los medios educativos.

El profesor Fullat sostiene, en *Mi viaje hacia el personalismo*, que en *Viaje inacabado*, *Final de viaje* y *Filosofías de la Educación. Paideia* aborda la cuestión de la posibilidad de una educación liberadora y que, es la misma de su propuesta antropológica-pedagógica, esboza una solución al desarrollar temas como el cuerpo, el tiempo existencial y la muerte.

En 1995, apareció el *Pasmo de ser hombre*, una propuesta personalista sobre el *anthropos* utilizando la fenomenología para llevar a cabo su reflexión. El ser humano es tal sólo por el hecho de haberse maravillado a causa de su conciencia constituyente, siempre insatisfecha. En esta insatisfacción se fundamentan los valores.

En 1997 publicó dos obras, estas son, *Antropología y Educación* y, *Antropología de la Educación* en las que avanza en la confirmación de su proyecto antropológico y pedagógico. En *Antropología de la Educación* retoma el esquema de San Pablo en su planteamiento antropológico: el ser humano es *Sarx*, *psikhé* y *pneuma*, siendo este último quien da cabida a la libertad, la moral, la creatividad, los valores, la conciencia. Sin embargo, este esquema le resulta incompleto, se da cuenta de que el discurso racional no puede decirlo todo sobre el ser humano, cambio importante respecto a *Las finalidades en tiempo de crisis*. Entonces incorpora el concepto "ruah", tomado de la literatura hebrea: "Se me antoja que añadirle, al modelo tripartito anterior, la imagen del *ruah* judío como lo extravagante y lo opuesto a la *sentatez* grecorromana, resulta por lo menos interesante". (Citado por Rudzki, 2002: 12).

En el año 2000 publica *Occidente. Hontanares, Sentidos, Valores*, donde vuelve a replantearse el problema axiológico en la postmodernidad desde la hermenéutica de Gadamer. El doctor Fullat vuelve su mirada a la memoria colectiva de occidente expresada en

tres obras: la *Torah* judía, la *Odisea* griega y la *Eneida* romana, escritos donde se objetiva la búsqueda permanente del sentido. Una vez expuestos los valores occidentales que han perdurado a través de los siglos Fullat asegura que, si bien no es posible probar la obligación moral, parece juicioso respetarlos. (Cfr. *Ibidem*: 28). Asimismo reconoce que no es posible asentar un modelo universal de valores en tanto siempre son valores de una determinada civilización. En esta obra se objetiva nuevamente su preocupación por dos temas centrales de su reflexión, estos son, la antropología y la axiología:

“[...] ofrecer unos valores respetables para Occidente, valores que valen porque constituyen la objetivación de lágrimas, de sangre y también de goces fugaces de millones de seres humanos que han buscado un sentido sensato de la historia, sentido que inyecte coraje hacia el porvenir. ¿Se trata, en dicha obra, de epistemología o de antropología o acaso de axiología?, si las garras de la noche no lo impiden, será antropología axiológica”. (*Ibidem*: 32-33).

Sin embargo, en esta obra Fullat sostiene que existe un valor primero, el ser sí mismo, valor fundamental de toda vida singular que supone una toma de conciencia del entorno, dudar para desde ahí tomar una decisión.

“Pero, antes de digerir valores mostrencos, hay que comenzar siendo uno mismo. Este es el valor hontanar de toda vida humana singular. Duda, ironía, silencio, retraimiento, y toma de conciencia de cuanto me rodea; es decir, debe ser cada cual un ojo sobre la circunstancia”. (*Ibidem*: 30).

En el año 2002 publica *El siglo postmoderno (1900-2001)*, donde expone el pensamiento de diversos autores que han reaccionado ante lo postmoderno. Siglo del desconcierto que invita a querer ir más allá: ¿cómo seguir avanzando desde el relativismo, el escepticismo y carentes de seguridades? Fullat insinúa una propuesta esbozada desde la antropología y la axiología: el compromiso. Compromiso fundamental es con la biografía de cada uno, que se construye en libertad y en busca de un sentido: “Resultan, entonces, más imperiosos la promesa y el voto; es decir, el compromiso con un cuerpo de doctrina que nos arroje *ad ventura*”. (Fullat, 2002: 188).

La persona es don, donación a sí mismo y a los demás en el ejercicio concreto del día a día se define su biografía. El ser humano concreto está llamado a ser sujeto consciente de sí y de lo otro: “El sujeto existe en anábasis o retraimiento delante de la circunstancia o mundo. De confundirse con el universo sobreviviría solamente la pastosidad de lo que hay, sin frontera entre sujeto y objeto”. (*Ibidem*: 207). Por ello, aún reconociendo que el hombre es débil, Fullat sostiene una exigencia que debe ser atendida: “Los filósofos, huyendo del dictado, tenemos la

obligación de escuchar este lamento e inventar nuevas posibilidades para esto a tiempos nuevos". (Ibidem: 208).

Como es posible observar, el itinerario intelectual del Doctor Fullat no ha estado exento de dificultades, de sentimientos encontrados en los que, poco a poco, resuelve sus inseguridades hasta encontrar suelo firme en el personalismo, en la opción fundamental por la persona y postulando los valores que de ella se desprenden. Toda axiología brota desde una antropología: "La axiología – saber acerca de paradigmas, pautas, valores, divinidades – penden y dependen de la antropología filosófica, o discurso metaempírico en torno al ser humano". (Rudski, 2002: 2).

Resulta, por tanto, indiscutible que Fullat ha construido su biografía intelectual comprometido con las temáticas del hombre, de los valores, y la educación, convirtiéndose en un importante referente para la filosofía de la educación contemporánea. Resulta imprescindible, para hacerse verdaderamente cargo de su autobiografía, leer los tres volúmenes de sus memorias: *La meva llibertat* (2006), *la meva veritat* (2008), *la meva beïnesa* (2010). Igualmente, desde enero de 2010 existe una página Web ([www.octavifullat.com](http://www.octavifullat.com)) con abundante información referida a su biografía y producción bibliográfica. El conjunto de su obra le ha significado innumerables reconocimientos, entre los cuales se destaca:

1989 -1993. Presidente del Consell Escolar de Catalunya de la Generalitat de Catalunya.

1992. Doctor Honoris Causa por la Universidad del Valle de México (México D.F.); el acto tiene lugar en el Palacio de Bellas Artes, donde pronunció el discurso: *Paideia: Logos y Pathós*.

1994. La Generalitat de Catalunya le concede la *Creu de Sant Jordi* a propuesta de las ocho Universidades de Cataluña y del Colegio de Doctores y Licenciados de Cataluña.

1995. Miembro Numerario del *Institut d'Estudis Catalans*.

1998 A propuesta de las Universidades catalanas se le concede la *Distinció Jaume Vicens Vives* a la calidad docente universitaria.

1998. Doctor Honoris Causa por la Universidad Educare de Santiago de Chile.

2006. Miembro del Comité d'Honneur de la *Société francophone de philosophie de l'éducation* (SOPHIED) con Guy Avanzini, Daniel Hameline, Hubert Hannoun y Georges Snyders.

2009. La Universidad del Valle de México, en el Distrito Federal de la República mexicana, crea la *Cátedra Internacional Octavi Fullat* a fin de promover la investigación educativa.

2010. Doctor Honoris Causa por la Universidad Ramón Llull.

### CAPÍTULO III

#### EL HOMBRE: SER DE PROYECTOS

*“El hombre es una bestia abierta permanentemente a los valores”.*

En este capítulo se explicará la concepción del *anthropos* que sustenta Octavi Fullat. Partiendo de la base que toda comprensión axiológica se fundamenta en una intelección determinada del ser humano se hace necesario abordar, primero, su modelo antropológico, para luego adentrarse en la temática de los valores.

La reflexión en torno al ser humano es permanente en el pensamiento del filósofo catalán. Él postula una concepción tripartita del ser humano, rescatada del pensamiento paulino. Así, en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* esboza lo que se puede denominar “triángulo antropológico”: “Una representación ternaria del hombre nos ayuda más a su comprensión que una simplemente binaria”. (Fullat, 1982:125). Esta manera de inteligir al *anthropos* es profundizada en varias de sus obras. Sin embargo, con el correr de los años, deviene en insatisfacción en él, y en *Antropología filosófica de la educación* introduce un nuevo concepto, tomado de la tradición hebrea, para entender al ser humano: “ruah”.

Por otra parte este modelo antropológico tridimensional es complementado con el desarrollo de algunas categorías humanas como son la posibilidad, la temporalidad, la pregunta o la educandidad, entre otras. Para Fullat una categoría es “[...] el concepto fundamental, y quizás también fundamentante, irreductible a otro y con función cognoscitiva sobre lo real”. (Fullat, 1980:25). En este sentido, las categorías aportarán conocimiento sobre el ser del hombre.

#### 3.1 Concepto Antropológico.

Cabe mencionar que, la respuesta que el autor da a la pregunta sobre el hombre siempre está vinculada a la educación. Por tanto, su idea sobre el ser humano es el punto de partida para abordar la reflexión sobre la *paideia*. Así, Hombre y Educación conforman un círculo fundamental: no hay educación al margen de la antropología como tampoco hay antropología sin una idea de educación; si se suprime uno de los núcleos el otro se disipa, es

decir: "La tarea educadora contribuye a la comprensión histórica del ser humano y viceversa". (Fullat, 1992:105).

El profesor Fullat sostiene que toda idea sobre el hombre, los valores y la educación se circunscribe al concepto más amplio de cosmovisión. Ésta consiste en el modo como el ser humano organiza simbólicamente todo lo que existe. Una cosmovisión es origen, dice como se entiende la realidad. En Occidente existen dos tipos metafísicos de cosmovisiones contrapuestas, una comprende la realidad constituida por un solo elemento, a esta se le denomina cosmovisión monista; la otra entiende que la realidad está conformada por dos dimensiones, se trata de la cosmovisión dualista. En una y otra visión de mundo se dan distintas interpretaciones del entorno y del hombre; dentro de las primeras se encuentran el materialismo, el idealismo y el tenocientificismo; en las últimas se sitúan el cristianismo y el personalismo entre otras.

En un determinado momento de su desarrollo intelectual Octavi Fullat es explícito a la hora de indicar que se sentía adherido a una cosmovisión dualista.

"Personalmente, y se trata de una confesión explícita, he optado por una concepción metafísica del ser humano que lo entiende como materia [...], y como autonomía o capacidad de distanciarse del contexto [...]. Mi antropología es dualista [...]". (Fullat, 1988:100).

Por tanto, su pensamiento sobre el *anthropos*, el *axios* y la *paideia* están determinados por esta manera de interpretar el mundo. Desde una cosmovisión dualista el ser humano se entiende como individuo natural y también cultural. Esto significa que el hombre pertenece a la naturaleza, ocupa espacio y tiempo pero, sin embargo, no se agota en ella. Además posee la capacidad de distanciarse de su entorno natural buscando nuevos espacios ontológicos: "[...] el hombre dice el mundo porque de algún modo no lo es y lo dice con ánimo de confirmarlo distintamente, es decir, culturalmente". (Fullat, 1992:110). El *anthropos* se sitúa en el mundo creando cultura, técnicas e instituciones deviniendo, entonces, en individuo civilizado.

Pero es posible reconocer en el *anthropos* un elemento irreductible a la realidad material y a la cultural, a saber, el espíritu por el que se explica la presencia de la libertad, de la conciencia y de la creatividad en el ámbito humano: "Ciertos conceptos quedan implicados en la noción de espíritu personal desde nuestra perspectiva histórica; son éstos: conciencia, libertad, responsabilidad y creatividad". (Fullat, 1997:33).

Así, queda esbozado el triángulo antropológico: el ser humano es cuerpo, alma y espíritu o, si se prefiere la conceptualización griega *sarx*, *psikhe* y *pneuma*. Es oportuno mencionar que el Doctor Fullat relaciona este esquema con el planteamiento de la neurología cuando sostiene que el cerebro humano está constituido por tres funciones, cada una situada en un área determinada de éste: el paleocórtex ubicado en la zona hipotalámica al que le corresponden las funciones o conductas instintivas o heredadas; el mesocórtex alojado en el hipocampo que desarrolla los comportamientos adquiridos, y el neocórtex que reside en el lóbulo orbitofrontal donde se instalan los actos libres, conscientes y creadores. En *Filosofías de la Educación*. *Paideia* dice: “[...] nos ha parecido oportuno ofrecer un modelo antropológico basado en ciertas funciones cerebrales. El hombre es – según este esquema – aquello que hace siguiendo las normas del cerebro [...]”. (Fullat, 1992:149).

A continuación se abordará cada una de las dimensiones que, de acuerdo con el esquema tripartito presentado, constituyen al ser humano según la concepción defendida por Octavi Fullat.

### 3.2. Dimensión corporal.

El ser humano es una realidad corporal, una substancia material situada en las coordenadas espacio – temporales. En otras palabras, es materia corpórea; por la materia está presente en el mundo. Siguiendo la conceptualización griega el hombre es *sarx*, entendiéndose ésta como lo opuesto al espíritu: “La carne – *sarx* en griego – señala lo opuesto a lo que es perfecto, Dios”. (Fullat, 1997:40). Esta concepción también se encuentra en San Pablo que ve la carne como principio opuesto al Espíritu (Gal. 3,3; 6,13; Rom. 8.8; 9.8).

Parece interesante profundizar en la distinción entre *soma* (materia corporal) y *sarx* (lo opuesto al espíritu). El *soma* expresa la presencia real y circunscrita a un espacio en tanto la materia es lo que ocupa espacio, los animales tienen *soma* el cual es afectado por los estímulos del entorno limitándose a responder a estos. En cambio, la *sarx*, el cuerpo del hombre lo sitúa en la realidad de manera distinta, no se circunscribe a recibir los estímulos sensiblemente sino que toma posesión de él conscientemente.

[...] en cambio el cuerpo humano, *la sarx*, tiende a situarnos de otra manera en la realidad. El cuerpo del hombre no es únicamente recepción sensible de la circunstancia- *aísthesis* en griego significó “sensación”-, ni tampoco reconocimiento –*mnéme*- por experiencia- *empeiría* en la lengua griega-, sino



que es lo que posibilita la experiencia de lo real en cuanto que real". (Fullat, 1997:40).

La corporeidad es el modo de existir del ser humano, del sujeto, del yo, y también la manera de manifestarse al otro. El cuerpo es el medio de estar en el mundo, aquello que posibilita la experiencia de lo real en cuanto real; es decir, el hombre es sujeto de sensaciones y experiencia en tanto cuanto es cuerpo. Sostiene Fullat en *Antropología filosófica de la educación*:

"La existencia de los objetos en el mundo depende de mi perspectiva, de mi rostro que ve. Este rostro, en cuanto a que ve objetos, es u – topos: se coloca fuera del espacio. La visión humana del mundo posibilita el ámbito de cosas reales". (Fullat, 1997:40).

Se puede reseguir aquí la influencia de Maurice Merleau-Ponty sobre Fullat. El autor francés, en *Fenomenología de la percepción*, dice:

"Así pues, soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total". (Merleau – Ponty, 1984: 215).

Además Merleau-Ponty sugiere que si el ser humano percibe es porque es sujeto encarnado (Cfr., *Ibidem*: 369). El percibir da cuenta de la relación hombre-mundo, el ser humano se aboca al mundo, está enraizado en lo mundano. Al respecto, Octavi Fullat señala: "La experiencia vivida del cuerpo es originaria y prerreflexiva. Sabemos el espacio a través del cuerpo". (Fullat, 1997: 43). El hombre es mundo, sin embargo no es el mundo, es decir, el ser humano se desenvuelve en la dialéctica exterioridad - interioridad. Así, el cuerpo es el lugar de enlace entre exterioridad e interioridad: "Con todo, somos mundo, pero no somos el mundo; comprender algo es acogerlo en nuestra carne. Somos exterioridad, pero igualmente interioridad". (*Ibidem*).

Por el cuerpo, el *anthropos* interactúa con el medio; la *sarx* permite el sentir, el percibir y el movimiento, es decir estimulación, afección y tendencia. El filósofo catalán, en continuidad con la fenomenología existencial, distingue entre cuerpo objeto y cuerpo propio. El primero sólo admite relaciones exteriores y mecánicas, como es el caso del cuerpo en tanto objeto de estudio para el biólogo o el médico. Por el contrario, el cuerpo propio constituye el centro de la existencia de cada uno en particular, experiencia que no puede ser comunicada a otro o

vivenciada por otro. Por tanto, el cuerpo propio es condición de posibilidad del sentir, percibir y actuar en el mundo. Respecto a este último dice:

“El cuerpo – propio designa a mi cuerpo como centro de mi existencia, como fuerza vivida de percibir y de actuar, es decir, como medio de que dispone el sujeto para insertarse en el mundo. Contamos con mundo percibido porque hay un punto cero que lo permite; y no es otro que el cuerpo propio”. (Ibidem: 44).

También se percibe aquí la influencia de Sartre en su concepción de la corporalidad. Así, en *El ser y la nada*, diferencia entre el cuerpo-para-sí (el cuerpo en cuanto tengo conciencia de él y que nunca es un dato de experiencia para los demás), el cuerpo-para-otro (el cuerpo en cuanto presencia real en el mundo, objeto de experiencia por los otros), y el cuerpo-para-otro-para-mí: “Con la aparición de la mirada de otro se me revela mi ser objeto, es decir, se me revela mi trascendencia como trascendida”. (Sartre, 1976: 291).

En cuanto organismo natural, la dimensión corporal del hombre es resultado de la genética y de la evolución. Si bien es cierto el código genético entrega una programación inicial, ésta se modifica al establecer relaciones con el medio natural y con el mundo civilizado:

“Llamamos aquí procesos madurativos al conjunto de transacciones que tiene lugar entre un código genético humano y el mundo natural, mundo que en el límite sería una realidad no alterada por el fenómeno antropológico [...] y que, poco a poco, queda alterado por los procesos educadores, o procesos que transaccionan el código genético – modificado ya por el medio ambiente natural – con un mundo humano o civilizado”. (Fullat, 1997:46).

Por tanto, la corporeidad humana es intramundana, realidad que se manifiesta en los procesos madurativos (ontogénesis) y evolutivos (filogénesis). Dado que ambos procesos transcurren en el tiempo, se infiere que el ser humano es una realidad finita.

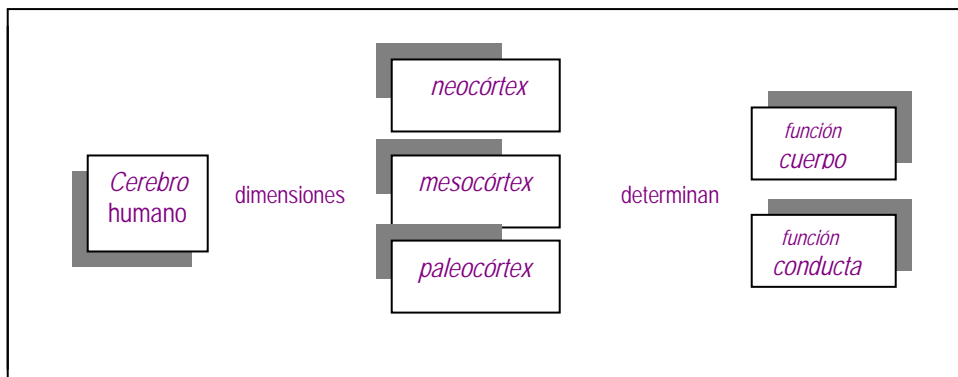
El profesor Fullat en *Antropología filosófica de la educación* afirma: “Siempre estamos extendidos en el espacio y desarrollados en el tiempo, pero lo estamos en nuestro cuerpo”. (Ibidem: 44), se constata que el ser humano está atravesado por las coordenadas espacio-temporales, cabe preguntarse ¿cuál es la relación entre espacio y tiempo en el ámbito inmanente? La respuesta a esta interrogante Octavi Fullat la desarrolla sirviéndose de lo expuesto por Kant en *La crítica de la razón pura*, el actuar, el sentir y el pensar humano se efectúa desde el tiempo. El tiempo posibilita que un objeto percibido se capte como

apercibido: "Kant en *Kritik der reinen Vernunft* - 1781- deja ya establecido que el tiempo es la condición sensitiva universal - no así el espacio - que hace posible que algo se me manifieste sensitivamente. El tiempo hace que la cosa sensible se me exprese como objeto percibido, el tiempo es un *a priori*". (Rudski, 2002: 7).

La experiencia humana lleva consigo la sucesión temporal. La conciencia asume los acontecimientos en un antes, durante y después, asimismo, el ser humano es consciente de la imposibilidad de modificar este orden temporal. De la constatación de la sucesión temporal surge la noción de dirección del tiempo: "Las relaciones de sucesión han dado paso a la idea de dirección del tiempo. ¿Hacia dónde se encamina el ser humano? ¿cuál es el *telos*, salida, cumplimiento, realización o consumación del tiempo?". (ibidem).

Además, es oportuno considerar que la especie humana es el resultado de un proceso filogenético (evolución) entendido como "el conjunto de transformaciones que han conducido a la aparición y posterior diversificación de las especies, por filiación, a partir de una misma forma de vida primitiva". (Fullat, 1992: 133). El proceso evolutivo del ser humano se objetiva en el cerebro: "Cerebro: es el órgano que rige el funcionamiento del cuerpo y de la conducta". (Ibidem: 145). Así, el cerebro se encuentra a la base de la personalidad humana. Además, el cerebro humano resalta las capacidades cognitivas más que las sensoriales y motoras más relevantes en el resto de los animales. En los animales los dos hemisferios cerebrales ejecutan funciones simétricas en cambio en el hombre ambos hemisferios desempeñan funciones distintas aumentando su capacidad funcional.

Por otra parte, el cerebro humano despliega su funcionamiento desde el paleocórtex (hipotálamo), mesocórtex (hipocampo) y neocórtex (lóbulo orbitofrontal): "el hombre es la conducta originada por el paleocórtex, el mesocórtex y el neocórtex del cerebro, de aquella unidad psicosomática que socialmente anda calificada de hombre". (Fullat, 1987: 49). En el paleocórtex se instalan las conductas heredadas (hambre, movimientos respiratorios y sanguíneos). Por él el ser humano está vinculado a la naturaleza y al presente. En el mesocórtex se encuentra el funcionamiento del cual surgen las conductas aprendidas (normas sociales, gesticulación, hábitos alimenticios). A través de él el hombre se conecta con la cultura y la civilización. Por último, en el neocórtex se ubican los mecanismos que gatillan los actos de conciencia, libertad, creatividad.



La afirmación el hombre y la educación constituyen un círculo hermenéutico tiene consecuencias concretas para el proceso educativo, de entrada la educación se debe realizar desde el cuerpo humano considerando los aportes de la genética, la biología y la neurología: "Educar por lo pronto tendrá que hacerse irremediamente desde la animalidad humana, desde la *sarx* – materia viva – o carne del hombre. Por lo menos porque es aquello que está ahí sin lugar a dudas". (Fullat, 1995: 87).

El ser humano podrá adquirir los aprendizajes intencionados por los docentes que previamente estén prefigurados por la genética, de este modo el cuerpo humano y su biología es la plataforma que establece los posibles aprendizajes que el hombre pueda llegar a adquirir, lo cual da cuenta también de la finitud humana: "El aprendizaje que promueven los educadores no se lleva a cabo sobre el vacío o sobre un material neutro, sino sobre conductas programadas genéticamente a lo largo de millones de años". (Fullat, 1992: 139).

Sin embargo, la biología humana del recién nacido se caracteriza por su inmadurez, el ser humano nace prematuro, lo que se manifiesta en una inespecialización conductual, es decir, su comportamiento no está previamente determinado genéticamente, situación que le facilita el aprendizaje, ya que el hombre necesita aprender la gran mayoría de su comportamiento para desenvolverse en el mundo, mostrando con ello una originalidad respecto del resto de los seres vivos: "La falta de especialización orgánica deja al cachorro humano abandonado en el desamparo y desvalimiento. Este hecho, no obstante, le hace disponible para la totalidad de lo real". (Ibidem: 154).

La educación, por tanto, se hace cargo de la fragilidad y posibilidades humanas de tal modo que le provee de los aprendizajes que requiere a fin de satisfacer sus necesidades biológicas y biográficas.

### 3.3. Dimensión psíquica.

El ser humano no se agota en la dimensión natural sino que, además, es psique. Sin embargo, la *sarx* es condición de posibilidad de la actividad psíquica. De forma contundente, en *Antropología filosófica de la Educación*, Fullat afirma: "Sin cuerpo carecemos de psique". (Fullat, 1997:48). La biología distingue en el hombre el fenotipo, que corresponde al conjunto de características patentes de un organismo, y el genotipo, que se refiere a las potencialidades genéticas no manifiestas del mismo. El psiquismo tiene su hontanar en este último. El genotipo es naturaleza mientras que el fenotipo es, además, cultura.

El Doctor Fullat intelige al ser humano, por tanto, como una unidad psicosomática. No comparte la distinción que muchas veces se hace entre organismo biológico y psiquismo humano, propiciando una suerte de paralelismo de las dimensiones física y mental. El hombre es un todo psicoorgánico. Al respecto en *Antropología filosófica de la educación* sostiene: "Todo psiquismo transcurre orgánicamente y viceversa". (Ibidem.)

Ahora bien, en el hombre se da una cierta inespecialización conductual en tanto en cuanto la programación genética no especifica todas las posibles conductas humanas. De ahí surge la necesidad de ciertos aprendizajes sociales y, en definitiva, esta situación se relaciona con la categoría educandidad que más adelante se desarrollará. Desde otra perspectiva, el *anthropos* está expuesto a tal cantidad de estimulaciones que reacciona haciéndose cargo de ellas con el fin de dominarlas.

Por tanto, el ser humano presenta un modo peculiar de instalarse en el mundo; es un hermeneuta de su contexto, se distancia de él creando cultura, técnica e instituciones:

"La humanidad se adapta al medio de manera distinta a como lo lleva a cabo la bestia: entre el sistema receptor de estimulaciones y el sistema efector de respuestas, los hombres colocan el sistema simbólico o cultural". (Ibidem, 68).

El lenguaje, los símbolos y la cultura introducen una fractura entre el ser humano y su entorno; vive en y con el mundo desde sí mismo, desde el decir y representar. El lenguaje humano introduce la cultura y con ella el símbolo y la hermenéutica. Todos estos conceptos están interrelacionados, conformando el ámbito de la civilización. En este sentido Ernst Cassirer define al ser humano como un animal simbólico:

“Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podamos señalar como sistema “simbólico””. (Cassirer, 1965: 47).

El anthropos organiza el mundo a partir de formas simbólicas, por lo tanto, el símbolo tiene un valor funcional. Esto significa que todos los modos de aprehensión de la realidad y como la enfrenta tienen un carácter simbólico funcional. Al respecto el profesor Fullat afirma: “Los símbolos constituyen las figuras de que nos servimos para hacernos de lo real”. (Fullat, 1997: 70). Asimismo, en la perspectiva de Paul Ricoeur, el símbolo adquiere un valor ontológico en el sentido que, previo a ser lenguaje, estructura la relación del sujeto con el mundo:

“[...], el símbolo en este segundo significado posee valor ontológico, refiriéndose a como el ente humano se sitúa en el corazón del ser, antes del ego cogito; con anterioridad pues, a la conciencia cognoscitiva”. (Ibidem: 72).

El tema de los símbolos remite al lenguaje y define al hombre como un animal que habla, tiene la capacidad de decir el mundo. El habla separa al hombre de su entorno (Cfr. Fullat, 1987: 34), el ser humano se apropia del mundo por medio del lenguaje. En este sentido, el lenguaje es un trascendental, a saber, es condición de posibilidad, a través de la hermenéutica, del acceso a la realidad y a los demás hombres: “El lenguaje es, pues, hermenéutico – trascendental, condiciona y hace posible, mediante interpretación, el acceso al mundo y a los prójimos”. (Ibidem: 81).

Tanto el símbolo como el lenguaje configuran la comunicación humana constituyendo un ámbito común intersubjetivo; el reconocimiento de los símbolos permite ingresar a un universo de significados compartidos con los otros. El habla posibilita la sociabilidad humana. Al respecto el Doctor Fullat menciona “sin habla humana no se da sociedad humana [...]. Paralelamente, en el hontanar de lo humano se descubre la palabra”. (Ibidem: 80). El lenguaje tiene un valor comunicativo, en el diálogo se comparten sentidos y un reconocimiento de los dialogantes. El ser humano exige la presencia de los otros para alcanzar el estatuto antropológico: “Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como un animal racional lo definiremos como un animal simbólico”. (Ibidem: 49). Lo propio de la existencia humana es el vínculo que establece con el mundo y con los demás hombres.

Ahora bien, símbolo y lenguaje se vinculan con la cultura. El hombre natural deviene en ser civilizado gracias a la mediación de los símbolos y del lenguaje. A este respecto en

*Antropología filosófica de la educación*, el filósofo catalán sostiene “[...] el hombre vive esta misma circunstancia natural, pero la vive desde su cultura hecha de símbolos”. (Ibidem: 68).

Se entiende por cultura, por tanto, la hermenéutica que una comunidad histórica ha elaborado de todo cuanto le circunda. La cultura se relaciona con los elementos adquiridos por el ser humano. Se define como el “[...] conjunto de moldes, de conocimientos y de conductas”. (Fullat, 1992:185). En una obra posterior esta definición de cultura será ampliada: “[...] entendemos al conjunto de modelos de conocimientos – científicos o no- y de conducta – morales, estéticos, de urbanidad – vigentes en un espacio geográfico y en un momento histórico concretos”. (Fullat 1997: 70).

El ser humano crea cultura porque se aparta de su contexto, interponiendo entre él y el mundo los símbolos. El medio natural deviene insuficiente para responder a las necesidades humanas, de manera que el hombre inventa medios que le permitan su subsistencia. En esto es posible identificar tres ámbitos distintos, a saber, el mundo o lo interpretado, la conciencia o el interpretador y los saberes y técnica o la interpretación. El *anthropos*, porque es conciencia se aleja de su entorno, haciendo una interpretación y elabora los productos culturales. El Doctor Fullat explica el origen de la cultura a partir de la conciencia, la cual se objetiva en sus productos “Hay conciencia constituida porque contamos con conciencia constituyente”. (Fullat, 1992: 190).

Existen, por tanto, tres realidades íntimamente vinculadas, a saber, el hombre crea la cultura y la educación, a su vez, ésta produce la ontogénesis y la cultura, y por último, ésta origina al hombre y a la educación. Asimismo, el hombre necesita de aquella para su socialización y personalización.

Por otra parte, el ser humano no se conforma con interpretar el mundo, sino que además lo modifica, creando la técnica: “El *anthropos* no se ciñe a estar en el mundo, ya que le es esencial residir en él modificándolo; es decir, no puede menos que tratarlo técnicamente”. (Fullat, 1997:73). Aristóteles, en la *Metafísica*, utiliza el vocablo *techné* significando un saber hacer cosas y no un simple hacer. El técnico produce cosas con las cuales construye su vida, y conoce por qué las hace de tal o cual manera. La técnica consiste siempre en una actividad transeúnte que se objetiva en los productos. La técnica es un saber que se concreta en la fabricación de algo. El hombre idea en su mente un arquetipo que más tarde plasma en elementos materiales. Así el *anthropos* humaniza el mundo, es decir, lo impregna con su sello, apropiándose de él. La técnica entonces, cumple una doble función: por una parte satisface las necesidades de la vida humana y, por otra, está orientada a proporcionar agrado y comodidad. El Doctor Fullat define la técnica como: “un conjunto de

procedimientos codificados que permiten la realización regular de los fines propuestos". (Fullat, 1997: 75.)

La técnica es una actividad artificial, que le permite al hombre construir su vida. Pero con el correr de los años la técnica ha evolucionado, adquiriendo cada vez más primacía en la vida humana. A este respecto, Octavi Fullat menciona dos autores contemporáneos con perspectivas distintas en torno a la técnica: Jürgen Habermas postula que la técnica constituye un medio y, por lo tanto, está despojada de finalidad y moral; Martin Heidegger, por su lado, advierte de que, dado que la habilidad de modificar la realidad y las cosas tiene mayor peso para el ser humano que el pensar y la ciencia, se corre el riesgo ingenuo de sostener que la técnica es neutra; afirma, además que para tener conocimiento de la realidad no basta con la sola contemplación sino que también se requiere de la intervención, en algún grado, del objeto conocido. (Cfr. Fullat, 1997: 77).

La irrupción de la tecnología ha incidido en la relación del hombre con la naturaleza, la ha transformado en objeto de explotación y consumo indiscriminado, despojándola de su valor simbólico y convirtiéndola en una amenaza para él mismo. Para Heidegger la técnica es un instrumento, su esencia consiste en desocultar, esto es, hacer presente lo no presente. La técnica moderna tiene un modo peculiar de sacar a la luz caracterizado por provocar a la naturaleza para que manifieste lo oculto con el fin de utilizarla: "Abrir, transformar, almacenar, distribuir, conmutar son modos del desoculta". (Heidegger, 2007: 17).

El peligro se extiende no sólo a los objetos artificiales, sino incluso al hombre: "[...] cuando el hacer técnico castra el valor simbólico de la naturaleza, entonces lo que se halla en juego es el propio destino del hombre". (Fullat, 1997:78). Desde esta perspectiva, la técnica ha tenido una importante gravitación en el mundo axiológico desde el momento que ha erigido "lo útil" como valor preponderante en la época actual, transformando los medios en fines. Más aún, el mundo ontológico ha sido desplazado por el mundo tecnológico. Siguiendo el decir de Heidegger, la técnica es la nueva óptica con que se observa la realidad. (Cfr. Roa, 1995).

Habiendo presentado brevemente las manifestaciones del alma que son la cultura y la técnica cabe referirse ahora a las instituciones que fundamentan la sociabilidad del ser humano. Octavi Fullat, en *La peregrinación del mal*, sostiene: "[...]; las instituciones constituyen maneras de instalarse en el mundo, pasando el hombre a ser de esta guisa animal social". (Fullat, 1999:41).

La sociabilidad es una categoría humana constituyente y, por lo tanto, inescapable. Cada hombre es el resultado de las relaciones que ha tejido con los otros. En lenguaje personalista, el *anthropos* es un ser relacional. Los seres humanos se agrupan en



instituciones sociales, se organizan colectivamente, requiriendo de normas que aseguren la estructuración del grupo y su funcionamiento:

“La trama y la urdiembre de lo social tejen ab Initio; somos constitutivamente sociales. Los demás configuran la biografía de cada quién desde el primer momento, así, y solo así, nos van haciendo semejantes a ellos”. (Fullat, 1997: 80).

El filósofo catalán plantea en *Eulalia. La del buen hablar* que el niño, desde que nace, se encuentra ordenado hacia los otros incluso mucho antes de tener conciencia de ello. Asimismo, explica que el ser social está determinado por la genética, es decir, la urdiembre social se configura en comportamientos colectivos originados en las posibilidades inscritas en el sistema nervioso:

“Desde su primer instante se halla orientado hacia el otro. Ahora bien, tal sociabilidad se tiene a partir de la neurofisiología recibida genéticamente. Los mecanismos sociales configuran nuestras conductas, pero siempre según el sistema nervioso desde el cual comenzamos siendo”. (Fullat, 1987: 41).

La vinculación entre la herencia y el mundo tiene como mediación al entorno social que configura al hombre como tal, representado por diversas instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, el estado... Cabe destacar el rol que tiene la educación en el proceso de socialización del ser humano en tanto cuanto se educa en vista a un modelo antropológico solicitado por la sociedad. En la misma obra citada dice: “Educar es, quiérase o no, colocar la pasta informe de los cerebros tiernos en moldes preexistentes socialmente”. (Fullat, 1987: 47).

Aún cuando ya se hizo mención al lenguaje es preciso abordarlo en su relación con la sociabilidad. El lenguaje, en palabras del Doctor Fullat: “es un hecho social primario”. (Fullat, 1993: 39), es decir, la palabra es condición de posibilidad de que el hombre acceda al mundo y teja relaciones con los otros. Los seres humanos constituyen comunidades y asociaciones por los significados compartidos: “Los hombres se unen y forman grupo en el significado más que en el significante, ya que éste cambia de una lengua a otra”. (Fullat, 1997: 82). El lenguaje posibilita la vinculación intersubjetiva: alguien dice algo a alguien. La relación que se establece entre el yo y el tú en la comunicación es condición *sine qua non* para que el ser humano alcance en plenitud el estatuto de persona. (Cfr. Fullat, 1997:87).

El anthropos es un ser en relación. Martin Buber sostiene que son tres las esferas en que surge el mundo de la relación humana, siendo una de ellas la vida con los hombres

afirma: "La relación es allí manifiesta y adopta la forma del lenguaje". (Buber, 1974: 10). En esta misma línea se pronuncia el filósofo catalán al afirmar que: "Las agrupaciones, la sociedad y las instituciones son espacios sociales donde la palabra posee un valor original y fundamentante". (Fullat, 1997: 85).

La sociabilidad se expresa en dos modalidades, la comunidad y la asociación, distinguidas por la manera de comprender la relación intersubjetiva. En la primera cada persona constituye un fin para el otro como ocurre, por ejemplo, en la familia; por el contrario, en la segunda, el sujeto es visto como un medio para el otro, como es el caso de las empresas.

Se ve, pues, como en el ámbito de lo humano se da una tensión entre lo individual y lo social, lo privado y lo público. Se entienda lo privado como aquello respecto de lo cual no todos tienen acceso, "[...] siendo un elemento constitutivo de lo antropológico". (Fullat, 1993: 88). El ser humano debe poseer un mundo propio, reservado que sólo le pertenezca a él, que lo diferencie de los demás. Por su parte lo público se refiere a aquello disponible para todos, tiene un carácter generalizable, es decir, pertenece a todo el mundo. (Cfr. Fullat, 1993).

Hasta aquí hemos presentado las dimensiones del hombre en tanto ser natural y psíquico. Cabe recalcar que Octavi Fullat lo comprende como una unidad psicosomática. Ahora bien, como tal se caracteriza por ser inacabado, al respecto afirma: "El ser humano se muestra deficiente y escaso, tanto biológica como psíquica y socialmente. Es una bestia inconclusa y lo es porque lo sabe". (Fullat, 1992: 110).

En efecto, el *Anthropos*, a diferencia del resto de los animales, no está programado del todo por el código genético, sino que arriba al mundo inacabado. Esto puede explicarse a partir de la estructura psicobiológica de los seres vivos, indicando que se da una relación inversamente proporcional entre complejidad y plasticidad, de manera que aquellos entes que presentan un mayor grado de complejidad en su estructura psicobiológica poseen una mayor flexibilidad conductual, siendo el hombre el que tiene el más alto grado en complejidad y plasticidad. Por tanto, dado que el comportamiento humano no está predeterminado por la naturaleza, puede evolucionar y adoptar conductas variadas respecto de su especie e incluso de sí mismo. Esta realidad antropológica le abre nuevas perspectivas que tienen que ver con la posibilidad o con la educabilidad.

El Doctor Fullat interpreta la realidad de inacabamiento en el sentido que el hombre, al igual que los demás animales, reacciona frente a los estímulos del medio; sin embargo, su peculiaridad reside en que al recibir los estímulos, primero los simboliza y luego responde elaborando proyectos. Lo propio humano es "tener que ser", posibilidad inacabable que se

realiza en la concreción de sus proyectos. (Cfr. Fullat, 2000). En el apartado sobre las categorías se profundizará sobre ello. Baste, por el momento, mencionar que el hombre tiene la necesidad antropológica de asumir la situación de desamparo y las posibilidades que esta le presenta, y a ellas responde creando realidades que le satisfagan su peculiar modo de existir, tales como la cultura, la técnica, las instituciones y los proyectos. Por su parte, la educación está llamada a hacerse cargo del inacabamiento humano y sus posibilidades promoviendo los aprendizajes necesarios. Su tarea consiste en que el educando tome conciencia de su situación, respondiendo adecuada y libremente en la construcción de su biografía.

En este punto es menester referirse a que este hacerse del ser humano es histórico porque él es historia, es tiempo. Se encuentra situado en el presente, remitido a un pasado, a la vez que orientado hacia un provenir. El existir humano consiste en vincularse con estas tres dimensiones temporales. El *anthropos* es hacedor de su futuro desde su situación actual e integrando su pasado: "Con esta característica antropológica de la creatividad se comprende que la historia le atañe al hombre de lleno, entendida como pasado y presente, pero particularmente en su dimensión de futuro". (Fullat, 1997: 61).

Es interesante destacar el planteamiento del autor respecto a que el hombre en la experiencia de la historicidad es apertura a lo otro, entendiendo lo otro como aquello que lo puede colmar y, a la vez, a que el proceso histórico incita a la pregunta acerca del para qué. Sea como sea, el ser humano autoconstruye su biografía situada temporalmente en el mundo, optando libremente por aquello que le imprime sentido a su existencia:

"Por ser histórico, [...], sino que su destino no es otro que proyectarse en un mundo por venir, un mundo que dé sentido a su que hacer -[...]-, un mundo que es cultura, tecnología y haz de instituciones sociales". (Ibidem, 1997: 65). "En este supuesto, en la historia estamos siempre ocupados en cosas a fin de obtener algo distinto que confiera sentido a lo que llevamos entre manos". (Ibidem: 64).

En síntesis, el alma o *psykhe* se manifiesta en tres creaciones humanas: la cultura comprendida como la interpretación del mundo, la técnica que modifica el mundo, y las instituciones como instalación del hombre en el mundo. En cada una se entiende al hombre como ser simbólico, fabricante - técnico y social respectivamente. (Fullat, 1999: 41). Se verá en la segunda parte de este capítulo como Octavi Fullat saca provecho de ello en orden a la dimensión pedagógica.

La dimensión psíquica del hombre reclama la educación en tanto aprendizaje, hay que traer a la memoria que el ser humano necesita aprender sobre la cultura, la técnica y las

instituciones a fin de satisfacer las carencias psicobiológicas con que arriba a este mundo. La educación entonces desarrolla un proceso socializador que posibilita en el educando integrarse de forma más efectiva a la sociedad:

“El aprendizaje -learning- se lleva a cabo proporcionando informaciones procedentes de la civilización, despertando actitudes o reacciones afectivas ante los diversos elementos civilizatorios y, por último, facilitando hábitos o aptitudes con los que despacharse mejor en la civilización donde se halla inmerso”. (Ibidem: 93).

Por tanto, el ser humano en tanto biología socializada, solicita desde su estructura ontológica los procesos madurativos y los educativos-aprendizajes para ir construyendo su biografía y poder llegar a ser lo que quiere ser.

### 3.4. Dimensión espiritual.

Una vez explicadas las dimensiones de la corporalidad y del alma humanas es pertinente abordar el espíritu, asumiendo el presupuesto de Octavi Fullat que sostiene que el ser humano es más que materia y psique. En su obra *El Pasma de ser hombre* afirma: “Mi tesis se aparta de esta dicotomía al introducir un elemento irreducible tanto al ser natural como al ser cultural, [...]”. (Fullat, 1995: 32).

El vocablo espíritu es de gran complejidad, tanto en versión latina (*spiritus*) como en la griega (*pneuma*). En efecto, en la filosofía griega este concepto se relaciona con los conceptos *nous*, *psyche* y *logos*, mientras que en el pensamiento latino se emparenta con *mens*, *animus*, *ratio*, *intellectus* y *anima*. En sentido general significa aquello que no es “naturaleza” o que lo es de un modo distinto, aquello inmaterial. Sin embargo, en su concepción antropológica, Fullat adopta el esquema tridimensional de la teología paulina tal como se encuentra, por ejemplo, en la carta a los tesalonicenses:

“[...] que el Dios de la paz os consagre él mismo íntegramente y que vuestro *pneuma* (espíritu personal todo entero), y la *psyche* (alma) y el *soma* (cuerpo) se conserven sin tacha en el advenimiento de nuestro Señor Jesús el Mesías”. (I Tes, 5, 32. Cfr. Fullat, 1995).

“Que El, el Dios de la paz, os santifique plenamente y que todo vuestro ser, el espíritu, el alma y el cuerpo, se conserve sin mancha hasta la venida de nuestro Señor Jesucristo”. (I Tes 5, 23).

San Pablo en la primera carta dirigida a los Tesalonisenses se refiere por única vez a esa visión tridimensional del hombre. En las otras epístolas dedicadas a los Romanos y a los Gálatas hay una comprensión de la carne como principio opuesto al espíritu. (Cfr. Gal. 3, 3; 6, 13 y Rom. 8, 8; 9, 8); igualmente, en la segunda carta a los Corintios, el espíritu se entiende como la libertad opuesta a la materialidad. (Cfr. 2 Cor, 3, 6; Fullat, 1995). También, utiliza este concepto para designar “la unidad personal que abarca todos los momentos del tiempo posibilitando la biografía de alguien”. (Fullat, 1995: 33). Esta comprensión expresa el modo de ser más peculiar del *anthropos*, en tanto en cuanto es la realidad que le posibilita ser autoconstructor de su existencia y proyectarse en el hombre que desea llegar a ser.

El Doctor Fullat en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* enfatiza que por la dimensión espiritual el hombre supera su ser natural, orientándose hacia su porvenir y convirtiéndose en un proyecto. (Cfr. Fullat, 1992). Esta realidad ontológica lo transforma en un ser teleológico, todas sus acciones estarán encaminadas a la consecución de su proyecto imprimiéndole sentido a su existencia. Esto se relaciona con la categoría *posibilidad ontológica* e implica la existencia de realidades tales como la conciencia, la libertad, la responsabilidad y la creatividad. (Cfr. Fullat: 1995).

El doctor Fullat aborda el tema de la conciencia en varias de sus obras, siendo fundamental este concepto para tratar otras temáticas como son la libertad, la educación como liberación y la axiología. En la comprensión que él hace de la conciencia sigue los planteamientos de Husserl y de Sartre, refiriéndose a la conciencia constituyente y no a la conciencia constituida. En *Antropología y Educación* afirma que la conciencia en cuanto acto de conciencia es difícil de definir. (Cfr. Fullat, 1997: 34). Y en razón de esto lo que propone es una caracterización de la misma. En la obra *Eulalia. La del buen hablar* declara que la conciencia es origen del rompimiento que se da entre la naturaleza y el hombre, en ella radica que el ser humano se constituya en problematizador de su existencia y de su entorno. Por la conciencia se distancia y se diferencia del mundo natural estableciendo una relación peculiar. Dos textos son ilustrativos de este planteamiento; por una parte sostiene: “La conciencia fractura lo mismo – la materia – poniendo la diferencia – el espíritu”. (Fullat, 1987:37); por otra parte dice: “El hombre es precisamente esto: ser conciencia despierta, acero – tajante, contradicción permanente”. (Ibidem: 38).

La conciencia constituyente en tanto acto consiste en la relación que el ser humano establece con el mundo. Siguiendo a Husserl Fullat entiende que es el sujeto quien constituye los objetos y le da sentido al mundo. Hay un giro respecto al planteamiento anterior, cuando

se defendía que el sujeto era afectado por los objetos del mundo. La conciencia mantiene una correlación con el mundo, es decir, hay acto de conciencia porque existe alguna cosa de la cual ser consciente; de aquí que lo esencial de la conciencia es ser conciencia de alguna cosa. El acento se pone en el ser "conciencia de" y no en el contenido de ella. La conciencia hace aparecer el objeto y lo vive. Es decir, la conciencia se entiende como el conjunto de actos denominados vivencias, a través de las cuales, mediante las sensaciones y la conciencia, el ser humano aprehende objetos. De ahí surge una de las características más importantes de la conciencia, a saber, la intencionalidad, sugerida la expresión "conciencia de". Esto es lo que indica la etimología latina del concepto: in-tendere, tender hacia, apuntar a un objeto.

Esta caracterización de la conciencia la recibe Fullat de Husserl: "Husserl afirma que la esencia del acto de conciencia es precisamente la intencionalidad. Todo aparece a modo de objeto desde aquí, desde la conciencia estructurante, desde la nada del objeto en cuestión". (Fullat, 1995: 124).

Se desprende entonces que el acto de conciencia es intencional en un doble aspecto: en tanto acción de referirse a objetos – noesis –, y cuanto objeto referido – noema -:

"En todo cogito actual, una "mirada" que irradia del yo puro se dirige al "objeto" que es el respectivo correlato de la conciencia, a la cosa, la relación objetiva, etc.; y lleva a cabo una muy diversa conciencia de él". (Husserl, 1949: 199).

Ahora bien, la conciencia intencional tiene tres modos de manifestarse: la conciencia actual que aprehende el objeto, la conciencia potencial que capta el horizonte o trasfondo de la vivencia en donde se dan las cosas, y la conciencia atencional que se refiere a la conciencia cuando se dirige a un objeto actualizándolo. Sin embargo, aunque la atención hace que el objeto potencial devenga en actual, nunca coinciden plenamente la conciencia y el objeto. Éste se aprehende como algo determinado, se perciben modos de aparecer, matices; la cosa nunca se agota, nunca se deja captar en su totalidad. En esto consiste la inadecuación cosa-percepción. Este es el origen de la insatisfacción antropológica que es superada con los valores.

Por otra parte, Octavi Fullat se identifica más con el filósofo francés Jean Paul Sartre, de quien piensa que es mucho más radical en el tema de la conciencia. En efecto, para Sartre la conciencia se distancia del objeto del que toma conciencia, es nada de aquello de que se percibe. Sartre en *El hombre y las cosas* sostiene:

"[...] al mismo tiempo, la conciencia se ha purificado, es clara como un gran viento, nada hay ya en ella, salvo un movimiento para huir, un deslizamiento, fuera de sí". (Sartre, 1939: 27).

Ser consciente de algo consiste precisamente en no ser aquello. En la obra *El pasmo de ser hombre* Fullat declara: "La conciencia en cuanto que acto es nadiación del objeto de que tomamos conciencia". (Fullat, 1995: 124). Siguiendo la conceptualización de Sartre del "en sí" y del "para sí", y aplicándolo al tema de la conciencia, es posible identificar el "para – sí" con el objeto de la conciencia – noema -, con aquello de lo que se tiene conciencia, y el "en – sí" corresponde al ser de la conciencia – noesis -.

Continuando con la reflexión, junto a la conciencia también se desprende de la dimensión espiritual humana la libertad. El ser humano es libre porque al ser consciente queda suelto del objeto del que es consciente, consiste precisamente en no ser aquello. La persona, al no estar sujeta al resto de la realidad, da espacio a la decisión; porque se es libre hay que decidir. Esta dimensión de la libertad es tan radical que incluso el hombre tiene que decidir ser libre, por ejemplo ser libre de algunas ataduras personales, de programaciones sociales y de los poderes fácticos: "En el acto de ser consciente de algo quedo libre de este algo, ya que ser consciente de una cosa consiste en no ser dicha cosa". (Fullat, 1997: 124).

Ahora bien, la libertad no consiste en ser fenómeno sino que es algo que supera toda posible experiencia, es una realidad metafísica que sólo se puede postular quedando situada en el ámbito de la decisión. En la obra *La peregrinación del mal*, el Doctor Fullat plantea la siguiente interrogante: "¿los hombres quieren ser realmente libres? (Fullat, 1999: 83). La libertad, por tanto, implica una opción fundamental de la persona, es una conquista que requiere ir construyéndola. La libertad es proyección, mira hacia el futuro provocando en el ser humano incertidumbre. La libertad es una utopía, está delante a sabiendas que nunca se alcanzará del todo. (Cfr. Ibidem: 84). Esta misma idea está reflejada en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*: "El hombre libre, por el contrario, vive en constante protesta y desasosiego porque no ve jamás, en la historia, realizada la utopía que le entusiasma". (Fullat, 1982: 142).

La persona se descubre libre, pero la libertad humana no es total, es situada o, en palabras del filósofo personalista Mounier, es condicionada, siempre ceñida al espacio y tiempo, al entorno. A la vez, le da poder al hombre de decir "no" a la realidad fáctica que lo rodea. (Cfr. Fullat, 1999), pudiendo asumir una postura proactiva y autónoma ante las diversas circunstancias que le presenta el mundo.

Ahora bien, se da aquí una interesante interacción entre la libertad y la educación, ya que esta última introduce al ser humano en las pautas sociales, pero no puede reducirse a un proceso de socialización sino que debe incorporar también un proceso de personalización, contribuyendo a que cada educando se comprometa en la construcción de la persona que quiere llegar a ser: "A la libertad del espíritu se abrirá, el educando, después de pasar por el vía crucis de la socialización o pérdida de la libertad natural". (Fullat, 1987: 152). Sin embargo, en la fenomenología del acto educador que Fullat propone en *La peregrinación del mal* presenta una visión pesimista, en tanto que postula que la violencia suprime la libertad tanto del educador como del educando: "Cada vez se hace más difícil conseguir la coexistencia de actividad política y de hombre libre. Como consecuencia de lo dicho, resulta casi impensable la compañía de proceso educador y de libertad del educando o del educador - que tampoco éste consigue la libertad-". (Fullat, 1999: 85).

La libertad dice relación con la capacidad humana de decidir, acción que conlleva una elección, una opción. Por esta libertad de decisión adquiere sentido referirse al deber- ser. El *anthropos* vive en una tensión constante entre el ser, el poder ser y el deber ser, de manera que éste puede optar por aquello que aún no es y que debería ser. La libertad es futuro, esta se vive desde lo que no hay y podría haber. En *Antropología filosófica de la educación* se plantea afirmando: "La libertad descansa en la no identificación entre ser y deber - ser". (Fullat, 1997: 123).

Esta temática ya había sido abordada en una obra anterior, *Las finalidades de la educación en tiempo de crisis: "Y ¿qué presupone el deber?, ni más ni menos que la libertad de decidir [...] si no hubiera libertad carecería de sentido referirse al deber"*. (Fullat, 1982: 44). La libertad le abre al ser humano la posibilidad de decir "no" al ámbito de lo que hay en el presente y dirigirse a lo que todavía no es. Y es que, en definitiva, el ser humano está llamado a superar el estado actual de la existencia y de la circunstancia proyectándose a un ser más. Así entendida, la libertad comporta un carácter ontológico en cuanto a su ser y un carácter axiológico en cuanto al deber ser. La libertad siempre está, de este modo, en referencia al mundo de los valores.

En este mismo contexto se hace una invitación a ser fieles con el proyecto por el cual se ha optado. En *Eulalia. La del buen hablar* se lee: "La libertad de decidir puede, además, querer ser fiel". (Fullat, 1987: 103). Ser libre se correlaciona con el compromiso y con la responsabilidad, es decir, la persona que opta por un determinado proyecto se compromete con él, esforzándose en su realización, en que aquello que se encuentra en estado de posibilidad devenga en realidad, asimismo, implica poder responder o dar cuenta de su decisión y de las acciones emprendidas para su consecución. En este sentido el ser humano no sólo es el resultado de la programación genética y social sino también de las opciones fundamentales que hace como sujeto que se autodetermina: "No. Además soy la



consecuencia de mi conciencia, de mi libertad, de mi responsabilidad y de mi creatividad". (Ibidem: 131).

En lo que se ha expuesto sobre la libertad de decisión es posible identificar dos perspectivas, la libertad de y la libertad para. La primera dice relación a que la persona, en conquista de su libertad, debe iniciar un proceso de superación de algunos impedimentos tanto individuales como sociales. Paradójicamente se da aquí una dialéctica de liberación y adhesión. En *Eulalia. La del buen hablar* se interpela al ser humano a desligarse del tener y del poder: "[...] decidan ser libres [...]. Libres del dinero y también de los políticos: las dos perversiones mayúsculas de nuestra especie". (Fullat, 1987: 103).

Como es de suponer, esta "libertad de" tiene su origen en la conciencia, en la facultad de distanciarse de su entorno y de sí mismo, quedando libre de aquello de lo que toma conciencia: "En el acto de conciencia revienta la libertad total. Libertad de todo; desde la conciencia. Esta libertad resulta terrible porque únicamente es libre de, quedando ésta tan libre, que no hay libertad para". (Fullat, 1997: 35).

En este mismo contexto, Sartre (que tanto influencia tiene sobre Fullat a propósito de este tema) declara:

"El hombre es libre, el hombre es libertad. Si, por otra parte Dios no existe, no nos encontramos frente a nosotros con valores u órdenes, que legitiman nuestra conducta. Así, no tenemos nada detrás ni delante de nosotros, en el dominio luminoso de los valores, ni de las justificaciones ni de las excusas. Estamos solos, sin excusas. Es lo que yo expresaría diciendo que el hombre está condenado a ser libre". (Sartre, 1946: 42).

La persona, al ser consciente de los objetos naturales y culturales y de la programación social, queda libre de ellos. Pero la libertad no se agota en esta dimensión de la "libertad de" sino que se precisa la "libertad para". La libertad siempre está referida a un para qué. La persona busca conquistar la liberación para algo, la libertad encuentra sentido en tanto el hombre es posibilidad y proyecto: "Ser libre es ser señor, señor de sí. No como experiencia sensible, sino como posibilidad. No hay libertad, sin embargo, sin referencia a algo; somos libres para alguna cosa". (Fullat, 1997: 124).

De aquí es posible concluir que la libertad es condición de posibilidad de que el *anthropos* se transforme en autor de su existencia. En la medida que el yo se autopo sea

realizará su ser persona, será dueño de su biografía: "Si la conciencia personal no fuera al mismo tiempo libertad, dejaría de ser conciencia y persona". (Fullat, 1997: 122).

Así como no es factible ser persona si no es comprendiéndola como ser relacional, ser que se vincula con su entorno, tampoco lo es entender la libertad divorciada del mundo y de los otros. La libertad humana está situada y circunscrita al entorno y a los otros. Se da aquí una reciprocidad en la vinculación hombre-mundo: la situación condiciona la acción de la libertad y al ser humano, a la vez que el *anthropos* participa en la construcción de su circunstancia: "Los hombres personalizados, tejen entre ellos relaciones libres, conscientes y respetables". (Fullat, 1992: 302). El ejercicio que cada hombre hace de su libertad debe estar orientado hacia el bien, es decir, el ser humano conquistará su libertad en tanto en cuanto opta y se adhiere a realidades valiosas que le reportan un ser más y que contribuyen a que los demás se personalicen con él: "La vida intersubjetiva, en cambio, pide una deliberación moral colectiva, [...]". (Fullat, 1999: 158).

Desde otra perspectiva, pero en consonancia con lo dicho anteriormente, la libertad se vincula con el ámbito de la racionalidad. Si se entiende por realidades metafísicas aquellas que superan toda posible experiencia, a diferencia de lo que sucede en el terreno de las ciencias aquí la razón se presenta débil para explicaciones y dar respuesta a los cuestionamientos que se suscitan en el ser humano. En la libertad no todo es racional, hay que abrir paso a lo razonable o a-razional. Se es libre para optar en aquello que la razón es endeble, donde no hay correspondencia entre lo que es y lo que debería ser. Por tanto, la libertad se da en la tensión continua que vive el hombre entre lo que es, lo que se quiere ser y lo que se debe ser, entre la situación presente y la vocación a la que cada uno está llamado. Sólo así puede irrumpir la moral: "Lo aracional nos hace libres y trágicamente morales, dramáticamente educandos. Porque 'el ser' – lo que hay – no se adecua al 'deber – ser' lo que tendría que haber, es posible la moral [...]". (Fullat, 1982: 44).

Asimismo, la libertad, en el pensamiento de Octavi Fullat se relaciona directamente con la prohibición: "En el origen de nuestra libertad se coloca la prohibición, somos libres porque podemos transgredir". (Fullat, 1995: 175). El ser humano es libre para decir sí y adherir a aquello que le está vedado: "Al prohibir aparecen el bien y el mal, surge lo humano como posibilidad de desobediencia". (Fullat, 1997: 132-133). La trasgresión a su vez se vincula con la culpa, que encuentra su origen en la imperfección humana. El ser humano se tiene que construir porque es una obra inacabada; tal construcción la realiza teniendo como referente el bien y el mal. Surge espontáneamente la pregunta ¿qué es el bien y qué es el mal? En esta época postmoderna las respuestas son variadas y confusas, algunas teñidas de relativismo, de manera que la interpelación de resolver la crisis exige como horizonte el mundo de los valores y plantearse qué papel puede jugar aquí la pedagogía.

La persona humana, ser consciente y libre, es apertura y creatividad. Al ser consciente de su imperfección debe asumir la tarea de realizar un proceso creativo de antropogénesis en vistas al proyecto que eligió para sí. Cada hombre, desde su creatividad, construye el proyecto de su existencia esbozando el *anthropos* que quiere llegar a ser enfocado a unos valores que le permitirán un ser más perfecto: "No. Además soy la consecuencia de mi conciencia, de mi libertad, de mi responsabilidad y de creatividad". (Fullat, 1987: 131).

Sin embargo, como se ha insinuado al principio, la comprensión sobre el hombre que se ha expuesto hasta aquí con el tiempo deja de satisfacer a Octavi Fullat. La respuesta que ha elaborado en todos estos años no da cuenta acabada de la realidad humana; se hace necesario intentar otras vías de acceso, y uno de los caminos ensayados por el filósofo catalán es la ética. La insatisfacción señalada la expresa claramente en *Antropología filosófica de la educación*, donde afirma lo siguiente: "¿Qué es el hombre?, nadie tiene respuesta intelectual; resta tan solo decidirse por su ética". (Fullat, 1997: 103). No es posible, por tanto, forjar intelectualmente una visión clara del ser humano sino que debe dejarse paso a otras posibles explicaciones, a la decisión. Al constatar que la razón no lo explica todo parece prudente aceptar otras alternativas.

A partir de esta situación Fullat introduce un nuevo concepto, "ruah". Recurre aquí a un vocablo hebreo, con lo cual quiere expresar un rompimiento con la tradición griega, introduciendo con ello en la intelección del fenómeno humano "la diferencia total", "lo otro" a fin de rescatar la dimensión moral del sujeto. (Cfr. Fullat, 1997: 108). Piensa Fullat que entre la cultura griega y la hebrea no existe correspondencia en la interpretación de la realidad ya que, mientras la primera se focaliza en la medida y el juicio, la segunda lo hace a modo de desmesura y exceso.

El vocablo "ruah" indica un especial modo de actuar que encuentra su motivación en lo Absoluto, en lo No-existente. En definitiva, el actuar humano encuentra su referente e impulso en Dios. Asimismo, en el capítulo 4 de *Antropología filosófica de la Educación*, donde expone esta nueva alternativa de comprensión, deja en claro que el concepto ruah no representa en modo alguno un contenido intelectual. Al usar esta conceptualización, claramente, ha dejado espacio para que irrumpa, en la existencia humana, lo Otro, lo totalmente diferente al universo de lo mismo. En el ser humano, entonces, es pertinente reconocer lo insensato y lo extravagante: "El significante *ruah* sirve, en consecuencia, para referirse a la narración simbólica de lo Diferente". (Ibidem).

En lo anterior es posible entrever una nueva oposición entre la interpretación histórica-social griega y hebrea. La primera intenta explicar al hombre a partir de las causas pero no es así en la segunda, que busca responder sobre los orígenes del hombre. En consecuencia, existen dos modos de abordar lo antropológico, uno es el relato racional y el otro es el

simbólico expresado en unos mitos que no se limitan a explicar el origen y el destino humanos, sino que más bien lo legitiman, proporcionan sentido: “El *mitos* forma un discurso que apunta al futuro, posibilitándole de tal guisa el hecho de proseguir; el *logos*, por el contrario, se ciñe a la constatación de lo presente y de lo pasado, que es por cierto cuanto hay”. (Ibidem: 113).

En esta propuesta se reconoce en el ser humano una dimensión a – racional, que desborda el tratamiento racional. Sin embargo, la principal antinomia se encuentra en las cosmovisiones. La visión de mundo grecorromana es una comprensión unitaria y autosuficiente, no da cabida a lo que es realmente distinto, a lo que sobrepasa lo natural; ejemplo de ello es que los dioses mitológicos se diferencian de lo humano sólo en la inmortalidad, pero siguen perteneciendo a la realidad natural. Por el contrario, la cosmovisión hebrea introduce una diferencia radical entre lo natural (lo mismo) y lo increado, lo sobrenatural (lo otro). Es pertinente, entonces, preguntarse sobre lo otro, aquello totalmente distinto, Dios, el Absoluto. Por eso Fullat explícitamente sostiene que se aboca al paradigma hebreo en tanto sugiere una comprensión del *anthropos* que supera la ciencia y la técnica porque lo entiende como sujeto moral. Asimismo afirma que la temática religiosa es inesquivable si se quiere inteligir la existencia humana ya que ésta es propia de la estructura óntica. De este modo, a propósito del estudio antropológico y axiológico se produce un acercamiento a lo religioso.

El hombre como sujeto moral está orientado al deber-ser que supone la libertad para construir y realizar un proyecto. En este sentido la dimensión espiritual y, por consiguiente, la libertad están referidas a un para qué, a un sentido último: “La existencia humana es búsqueda de lo que trasciende y supera es pasión de lo incondicionado”. (Ibidem: 125).

Por eso la idea de moral subyacente no es la moral psicológica o sociológica sino la moral gratuita, aquella que invita al ser humano a ser justo aún sin tener argumentos suficientes para tal elección: “No se intenta con todo en esta sección fundamentar metafísicamente al acto moral, sino presentar a éste a modo de salto gratuito en dirección a la Justicia Inefable”. (Ibidem: 127).

Y desde la moral gratuita se llega al tema de Dios: “El último lugar posible de una interrogación auténtica en cuanto a lo Absoluto lo descubre en la experiencia humana de la moral”. (Ibidem: 139).

En la historia de la humanidad han existido dos concepciones contrapuestas de Dios, correspondientes a dos cosmovisiones completamente distintas: la propia del politeísmo grecorromano, en que los dioses forman parte del mundo y no se diferencian radicalmente de

los hombres excepto por la inmortalidad; y la propia del mundo hebreo que entiende a Dios como metaóntico, siendo más allá de lo que existe, aquello radicalmente distinto. En esta segunda concepción Dios se revela al hombre como lo totalmente diferente, lo no comprensible para la razón. El ámbito de lo racional y de lo razonable es superado por lo sobrenatural. A la luz de la sola razón Dios se presenta como un absurdo: "Dios no puede ser atrapado por conceptos racionales. Será objeto de amor y de odio, de libertad; pero jamás objeto de razón". (Ibidem: 139).

En definitiva, el hombre es una realidad problemática que no puede ser resuelta por una razón débil para responder por el sentido de la vida. Las cuestiones humanas deberán abordarse desde tres perspectivas, a saber, la pasional (lo a-racional), la mítica y la racional: "Tal vez no haya que definir al ser humano por su capacidad de decir, sino por su facultad de querer decir". (Ibidem: 151).

Ahora bien, al aceptar en el ser humano la existencia de la dimensión espiritual se da cabida a la función liberadora de la educación, que integra los procesos de personalización, función que consiste en destrabar al hombre de los impedimentos que entorpecen la realización del proyecto que lo encaminará hacia el hombre que puede llegar a ser:

"[...] porque el ser humano, decía, se descubre escindido entre un yo viviente y un yo que proyecta, lo vivido como algo distinto de lo vivo, queda abierta la esfera de la libertad radical. [...], entonces me pongo a platicar de la educación liberadora; liberarse en lo que cabe, de nuestras informaciones, afectos y psicomotricidades. Liberarse, empero, ¿en vistas a qué? En este punto se instala aquella creatividad que imagina nuevas sociedades y nuevos modelos antropológicos considerados más humanos". (Rudski, 2002: 6).

### 3.5 Categorías antropológicas.

Una categoría es una estructura que se expresa en un concepto fundamental que no es posible reducir a otro. El Doctor Fullat, al menos en dos de las obras tratadas en esta investigación, se refiere a este término; en ambas sostiene que es: "[...] el concepto fundamental, y quizás también fundamentante, irreductible a otro, y con función cognoscitiva sobre lo real". (Fullat: 1988, 26). Esto significa que una categoría corresponde a una característica esencial de la realidad que se intenta conocer. De este modo Octavi Fullat, con el fin de lograr una comprensión más acabada del ser humano, aborda, entre otras, las categorías de la posibilidad, la temporalidad, la pregunta y la educabilidad. Se percibe en estas categorías la cercanía de Fullat con el existencialismo y con autores tales como Jean-

Paul Sartre y Martin Heidegger. Aquí interesa su análisis en virtud de que permiten entender la necesidad y la razón de que la persona se vincule con los valores; en otras palabras, por qué el ser humano es un sujeto de valores: "Pregunta, posibilidad y al último prohibición; he aquí tres categorías antropológicas que desembocan en el axioma moral". (Fullat, 1995:75)

### 3.5.1. Categoría "posibilidad ontológica".

Tal como se ha apuntado en este capítulo dedicado a la antropología defendida por Octavi Fullat, el *anthropos* se caracteriza ontológicamente por su indefinición. El hombre es un ser abierto, el ser humano es lo que llega a ser, su carácter esencial radica en un ser posible. Consiste, precisamente, en una anticipación siempre abierta que le permite ir eligiéndose a sí mismo. En este sentido su existencia se muestra en una doble perspectiva: por una parte se presenta siempre siendo, llega a este mundo con una determinación genética a partir de la cual comienza a interactuar con el medio; por otra parte, está abierto a un abanico de posibilidades de las que tiene que hacerse cargo. De aquí surge su orientación hacia el futuro, es decir, la exigencia de proyectar las posibilidades de su existencia hacia una realidad que le dé sentido. Por tanto, la estructura antropológica de la posibilidad cuenta con una base física (el hombre llegará a ser lo que le está permitido ser por la genética, la herencia biológica condiciona la capacidad de poder ser) y además deben considerarse los determinantes psicológicos y culturales: "Esta capacidad anda ciertamente condicionada por la herencia biológica, por la psicología profunda y por la herencia cultural; tales condicionamientos no anulan, sin embargo, el que el hombre sea lo que puede ser". (Fullat, 1995:13).

La esencia humana consiste en ser un ser posible. El ser humano está arrojado al ámbito del poder ser, a la apertura a diversas posibilidades que hacen viable que sea lo que todavía no es. El hombre es proyecto, deviene lo que es en la medida en que es lo que deviene. Esto significa que cada persona, en la realidad concreta que le ha tocado existir, cuenta a su vez con la posibilidad de proyectarse a lo que aún no es orientándose al deber ser: "El hombre no está jamás hecho – a lo sumo queda brutalmente "per-fecto" cuando fallece". (Fullat, 1992:197). El ser humano proyecta las posibilidades de ser en tanto que posibilidad. Es un proyecto siempre abierto, es permanente inacabamiento.

Así, la existencia humana deviene en problema. En tanto en cuanto el hombre se descubre con esta capacidad de poder llegar a ser lo que todavía no es, su ser consiste en quehacer, en faena. El ser humano va siendo, en la elección del proyecto que desea realizar y en la concreción del mismo: "La vida del hombre es un problema invariable y permanente, que sólo la decisión va resolviendo". (Fullat, 1995:34).

Desde esta perspectiva, el *anthropos* no sólo es lo que es hoy, sino que además es poder ser, proyectar proyectándose. El proyecto es el constitutivo ontológico existencial del hombre porque éste es ser inconcluso, es anticipación siempre abierta, constante propuesta. Lo propio de su existencia es el "status viatoris", es el continuo caminar hacia el futuro, hacia el proyecto propuesto: "Pero de suyo el hombre es un animal proyectivo; su "Lebenswelt" - mundo originario de los proyectos del yo - no es un mundo de objetos terminados, sino un absoluto de la experiencia siempre inconclusa y por lo tanto abierta". (Fullat, 1995:88).

Ser inconcluso define al ser humano como tarea, como apertura por la cual se enfrenta a un abanico de posibilidades entre las cuales va eligiendo aquellas que pasarán a constituir su proyecto. La existencia humana consiste en ir actualizando, mediante las acciones pertinentes, las posibilidades elegidas. En definitiva, consiste en hacerse, en autoconstrucción: "Se concibe el hombre a modo de creador, de hacedor de su propio futuro". (Fullat, 1997:61).

Esta capacidad humana de llegar a ser sus posibilidades se va desarrollando en una situación histórico-cultural puntual. En este sentido, en decir de Heidegger, el ser humano es un ser-en-el-mundo, un ser-arrojado a un horizonte de posibilidades desde el cual dar sentido, tanto a la propia biografía como a la historia.

Pero, si bien es cierto que el ser humano es autor de su propia biografía, se debe reconocer también en él la capacidad de descrear, de provocar crisis. Y, en definitiva, cada uno resuelve su existencia en las opciones concretas que se realizan en la cotidianeidad; decisiones que lo acercarán o alejarán del proceso creador del hacerse. En efecto, la realidad humana se sabe finita, pero no acepta esta condición; por el contrario, desea ser infinita. El ser humano se orienta hacia el absoluto, pero este anhelo de alcanzar lo imposible puede fracasar a causa de la inasequibilidad de lo Otro.

En este punto cabe recordar que Octavi Fullat, en *Antropología filosófica de la educación*, postula que el hombre es un ser espiritual, un eterno caminante hacia Dios. En consecuencia, en este status viatoris propio de la existencia humana, se dan dos alternativas: orientarse hacia el absoluto o apartarse de él. El ser humano debe hacer frente a esta opción fundamental, elegir por una u otra senda. Por esto se justifica la necesidad de educar y educarse para la crisis y para la toma de decisiones, teniendo como supuesto básico que hombre y educación denotan la misma realidad.

Aquí cabe preguntarse por el fundamento antropológico del poder ser. La respuesta se encuentra en la concepción tripartita inspirada en el esquema paulino que postula Octavi

Fullat: la persona es vida biológica, vida cultural y vida biográfica. Y precisamente en esta última dimensión se encuentra la razón de tal capacidad. El ser humano es libre, siendo precisamente la libertad la que lo hace un ser abierto a las distintas posibilidades que se le presentan. Situándose más allá de las determinaciones naturales y necesarias, el ser humano deja de ser una realidad cerrada y entra en el escenario el mundo de la opción y de la imaginación.

Desde esta perspectiva la existencia humana se resuelve en la tensión de lo que es y de lo que debería ser. Octavi Fullat en *Antropología filosófica de la educación* plantea que la persona no es un objeto sino un “deber”, el imperativo de hacerse, de asumir su existencia como tarea, hacerse cargo de su autoconstrucción estando obligado a elegir libremente en cada instante en vista de aquello que proporciona sentido. En este sentido, el hombre comprendido como realidad abierta y como deber ser se vincula con los valores. El *anthropos* es aspiración al bien. Colmando la insuficiencia ontológica que define al ser humano, los valores le permiten ir terminando la obra inconclusa que es incorporando los ideales a su biografía. Los valores humanizan a la persona, le comportan un ser más. Pero, ¿qué valores desear? Aquí se abre nuevamente el espacio a la opción. Al respecto el profesor Fullat, en *El pasmo de ser hombre* sostiene: “El hombre es una bestia abierta permanentemente a los valores; ¿A cuáles? Crisis persistente”. (Fullat, 1995: 13).

Al reconocer al ser humano como algo inconcluso, la educación se transforma en una necesidad. El hombre sólo alcanzará su estatuto de hombre en la medida que se eduque: “Porque es faena antropogenética, el ser humano es inexorablemente educando”. (Fullat; 1992:125). Por eso, en la concepción de Octavi Fullat, hombre y educación conforman un círculo fundamental. En el *Pasmo de ser hombre* se refiere al *anthropos* definiéndolo como “El-que-tiene-que-ser-educado”. Y, aunque no siempre se explicita claramente, hablar de educación siempre comporta hacer referencia a los valores, a un proceso educativo de perfeccionamiento del ser humano: “El hombre es el animal incesantemente perfectible porque siempre resulta insuficiente”. (Fullat; 1995: 31). Y, precisamente porque el valor no es un dato sino un deber ser, se puede relacionar el *anthropos* con el *axios* porque ambos comparten la estructura del tener-que-ser. Por eso, en el documento titulado *Educación*, Fullat afirma: “Se ha definido “educación” como la práctica de los medios para desarrollar las posibilidades humanas del sujeto a educación”. (Fullat, 1990, 75).

### 3.5.2. Categoría “temporalidad”.

En cuanto categoría antropológica, la temporalidad permite un nuevo acercamiento al ser humano: “El tiempo [...] es categoría primordial antropológica”. (Fullat: 1997:147). La temporalidad surge de la estructura ontológica del ser humano como posibilidad ya que se le comprende como un poder ser, como futuro. Pero, además, el ser humano existe siempre ya



siendo y, por tanto, ya sido, es decir, como pasado. Ahora bien, el hombre acoge su pasado y se proyecta hacia algo que se sitúa fuera de él en el presente: "Ser al fin y al cabo es, esencialmente, ser memoria coherente entre lo ya sido, lo que ahora somos y lo que anhelamos ser". (Fullat, 1997:150). Este planteamiento hace recordar al filósofo Martin Heidegger en *Ser y Tiempo*, cuando afirma que la existencia humana está relegada o arrojada a algo fuera de sí, a un éxtasis: "Futuro, haber – sido, presente, muestran los caracteres fenoménicos del "hacia – sí" [ Auf – sich – zu ], del "de vuelta - a" [ Zurück auf ] y del "hacer – comprender - algo" [Begegnenlasse von ]". (Heidegger, 1997: 346).

Por eso Octavi Fullat, en *Antropología y Educación*, propone como hipótesis que el ser humano se autointerpreta en la comprensión de lo que es para él el tiempo: "¿Qué es el hombre para el mismo hombre? La respuesta queda esbozada por lo menos en los modos como el ser humano ha entendido su temporalidad". (Fullat: 1997: 86). Y advierte en *El pasmo de ser hombre*: "La temporalidad constitutiva del ser del Dasein abre a la misma temporalidad del ser". (Fullat, 1995: 121). El ser humano es autoconstructor de su existencia, su ser consiste en crearse constantemente, a lo largo del tiempo, generando una historia y una cultura que, a su vez, son también temporales: "Todos los productos cultural–históricos están atravesados por el tiempo en la forma en que el anthropos ha vivido a éste". (Ibidem). E insiste: "La categoría tiempo permite hacerse cargo del fenómeno civilizatorio y conscientemente del hombre mismo y de sus valores". (Fullat, 1995: 207). Al respecto, en *El pasmo de ser hombre*, Fullat afirma: "Porque el ser humano consiste en ser tiempo, su destino es el de crearse siempre de nuevo. El hombre es historia y cultura en marcha; es proceso, curso, tramitación y paso" (Fullat, 1995: 203); y añade: "Tal vez el tiempo no sea el destino del anthropos, pero sí es su historia y también su biografía. La categoría tiempo permite hacerse cargo del fenómeno civilizatorio [...]". (Ibidem: 207).

Siendo el hombre un comprenderse como estar–en–el–mundo, y siendo el mundo el horizonte de su poder-ser o el ámbito en el cual el hombre despliega todos los proyectos, es factible sostener que el tiempo también es horizonte fundamental en el cual la persona se va produciendo: "El Dasein conoce además, como horizonte último y más radical, a la Zeitlichkeit - temporalidad – [...]". (Fullat, 1997: 91).

Pero la pregunta es automática: ¿qué concepto de tiempo es el que subyace en esta intelección? Sin entrar en el complejo debate sobre las distintas conceptualizaciones que la literatura filosófica ha recopilado, es obvio que el tiempo aludido aquí no es el "tiempo como ser", el tiempo de la sucesión (Kronos: antes, durante y después), sino el "tiempo como deber-ser", el Kairós griego, la oportunidad que anticipa el "todavía no". Por tanto, este tiempo humano adquiere sentido en la medida que se encuentra orientado hacia el futuro concebido como la plenitud anhelada en el proyecto existencial de cada persona. El tiempo así comprendido es libertad, apertura a lo posible, posibilidad de construcción pero también de destrucción. Tiempo ético que orienta hacia el mundo de los valores que plenifican la

existencia humana: "El tiempo ético, en cambio, con escapar a la lógica, define y funda al hombre. Vida moral es la que posee sentido; [...], sino un sentido a engendrar. Lo moral no es un hecho, sino una meta, [...]". (Fullat, 1982: 39).

El Doctor Fullat, en *Filosofías de la educación. Paideia* sostiene: "El tiempo antropológico, en cambio, nace del pasmo, de la sorpresa, del estupor, del susto que le asaltan al ser humano cuando la conciencia le deja el tiempo en sus manos para que se autofabrique con él". (Fullat, 1992:117). Como puede observarse, la conceptualización de la temporalidad de Octavi Fullat es cercana a la interpretación heideggeriana del tiempo como estructura antropológica de la posibilidad desarrollada en *Ser y Tiempo*. En la comprensión del tiempo hay una primacía del porvenir, esto es, del tiempo como posibilidad o proyecto que le posibilita al ser humano el advenimiento de su poder-ser: "Advenir no mienta aquí un ahora que aún no se ha vuelto "real", pero que "llegará a ser", un buen día, sino el venir en el que el "ser ahí" adviene a sí en su más peculiar "poder ser". (Heidegger, 2000: 353). En esta dinámica es el futuro el que le otorga sentido al tiempo humano: "El tiempo, como flecha lanzada al futuro, convierte al ser humano en animal expectante y trascendente". (Fullat, 1989: 18).

El profesor catalán en *Antropología filosófica de la educación* sostiene: "El Dasein conoce además, como horizonte último y más radical, a la Zeitlichkeit – temporalidad -, que es preciso vivir profundamente en la angustia [...]". (Fullat, 1997: 91). Lo que ahora interesa comprender es que la temporalidad se vive en la angustia. En el pensamiento de Heidegger se reconocen tres existenciales, estos son, el comprender, la interpretación y la disposición afectiva, estas son esenciales al ser humano. La angustia es el estado anímico fundamental que manifiesta la temporalidad, el hombre siente angustia de que no haya futuro, de la muerte, de la nada, en definitiva de no ser.

En el contexto existencialista heideggeriano la muerte constituye el término de la existencia humana, esta es la posibilidad más cierta, el hombre es el ser – para – la – muerte; generándole angustia. Ante ella se dan dos modos de ser. Por un lado, es posible adoptar una existencia inauténtica, vale decir, refugiarse en el mundo, por miedo a enfrentarla, se cobija en el "se". El "se" es un modo existencial neutro, que impone sus puntos de vista y sus maneras de actuar, hipotecando toda resolución propia y responsabilidad. La muerte, entonces, se encara de una forma impersonal. Por otro lado, está la alternativa de asumir una existencia auténtica, el hombre se decide por el poder ser, dando cabida a la conciencia, que es el modo existencial que no permite la neutralidad del "se". Cuando se escoge querer tener conciencia se está dispuesto para la angustia. La conciencia es la lealtad de la existencia humana consigo misma. Sólo así, el hombre asume su situación en el mundo encaminándose a resolver su poder ser.

Esta angustia de no ser se expresa en la experiencia dialéctica de la temporalidad, el ahora es fruto del pasado, a la vez, es desde donde se proyectan las posibilidades; también, el futuro se conforma desde el pasado. La angustia se percibe como cerrazón del futuro, no tener futuro, porvenir se debe a que no se tiene un pasado desde donde proyectarlo. Ahora bien, si no hay futuro, no hay pasado y no hay presente; entonces, el Dasein se encuentra en la nada.

La conciencia es la lealtad de la existencia humana consigo misma. Sólo así, el hombre asume su situación en el mundo encaminándose a resolver su poder ser. La temporalidad surge gracias a la conciencia que le anticipa al hombre sus posibilidades existenciales, pero se trata de una anticipación que no goza de certeza. El ser humano apuesta por un proyecto configurado de posibilidades, un proyecto que todavía no es, que es posibilidad incierta: "La imaginación anticipa el Todavía no, pero de manera tan frágil que nunca sabe que acierta". (Fullat, 1989: 104). El proyecto remite al futuro, fundamenta los valores de la esperanza o expectación que serán desarrollados en el capítulo IV de esta investigación.

### 3.5.3 Categoría "pregunta".

El ser humano es el único ser que pregunta, preguntarse denota una cualidad esencial del anthropos. Octavi Fullat en *El atardecer del bien* cita a Martín Heidegger, quien sostiene: "la definición de la esencia del hombre no es jamás una respuesta, sino esencialmente una pregunta". (Fullat, 1989:16). En efecto, la existencia humana deviene en permanente problema al tener que decidir sobre él mismo, sus posibilidades y su sentido:

"El tener problemas y, por tanto, dudas, pertenece estructuralmente a la esencia misma del ser humano [...] aquellos que le asaltan necesariamente por el hecho de ser humano. El hombre es una realidad problemática que forzosamente dispara dudas sobre sí y sobre su circunstancia". (Ibidem: 111).

La pregunta es otra categoría antropológica. Este es el único ser que pregunta, preguntarse denota una cualidad esencial del anthropos. El Doctor Fullat en *El atardecer del bien* cita a Martín Heidegger, quien sostiene: "la definición de la esencia del hombre no es jamás una respuesta, sino esencialmente una pregunta". (Fullat, 1989:16).

La existencia humana deviene en permanente problema, al tener que decidir sobre él mismo, sus posibilidades y su sentido; en el mismo texto citado se lee: "El tener problemas y,

por tanto, dudas, pertenece estructuralmente a la esencia misma del ser humano [...] aquellos que le asaltan necesariamente por el hecho de ser humano. El hombre es una realidad problemática que forzosamente dispara dudas sobre sí y sobre su circunstancia". (Ibidem: 111).

La curiosidad no es el único motivo que suscita en el anthropos la pregunta, sino que ésta surge por la necesidad existencial de orientarse en la tarea de autorrealización. La pregunta apunta al porvenir. El ser humano debe hacer frente a su inacabamiento ontológico proyectando aquellas posibilidades que atisba en un futuro que aún no es y, por tanto, se le presenta incierto. Por eso se cuestiona constantemente si el proyecto por el cual apostó lo encamina a la plenitud buscada, a la concreción de su deber ser: "El ser humano interroga no sólo por curiosidad, sino con ánimo de orientar su acción en el trabajo de realizarse en un medio con frecuencia excesivamente adverso". (Ibidem: 26).

Ahora bien, el hombre no sólo se pregunta por sí mismo, por su entorno, sino además por el ser: "Con todo, hay un ente privilegiado, la realidad humana o Dasein – "ser ahí" -, que permite la interrogación acerca del ser". (Fullat, 1992: 296).

Esta es la pregunta más radical que pueda formularse, abriéndose a lo desconocido porque se es consciente de que no se sabe, conciencia que surge al poner en paréntesis las realidades de las cuales se peca: "Preguntar supone el pasmo de la conciencia". (Fullat, 1997: 158). En este sentido, la interrogación permite superar los límites de la inmediatez y proyectarse hacia lo ulterior, hacia el ser. La pregunta es tal porque es aspiración de develamiento del sentido, más aún, de la totalidad de sentido que sólo puede ser saciado por la perfección:

"El sentido de cada pregunta particular se abre a una totalidad de sentido ya que por ir de pregunta en pregunta – [...] – es tarea que se lleva a término desde la condición de posibilidad de una fundamental expectativa de sentido, que solamente la perfecto, consumación o cumplimiento, puede colmar, si es que existe". (Fullat, 1995: 127).

#### **3.5.4. Categoría "educandidad".**

El anthropos es un ser inconcluso, su existencia es un ininterrumpido hacerse, sin terminarse nunca. El hombre se sabe necesitado, menesteroso, jamás se siente suficientemente hecho. En este escenario se hace presente la educación, en cuanto proceso

antropogénico. El ser humano debe ser educado, con el único fin de superar este estado de inacabamiento, por ello se define como ser educando. "Lo específicamente antropológico es lo educando. El hombre asume y supera su animalidad en la medida en que es: "tener que educarse". (Fullat, 1982: 22).

La educandidad, en el lenguaje del Doctor Fullat, es una categoría antropológica; otros autores la denominan educabilidad, como es el caso de José Luís Castillejo y Paciano Feroso. Este concepto fundamental e irruccible a otro, que es sólo prerrogativa del hombre, posibilita una interpretación del hombre: "Lo único a que aspira es a facilitar un "modelo esquema" de educación que sea comprensivo de la misma, que constituya una autocomprensión del hombre a través de su categoría educandidad". (Fullat: 1999:36).

La educandidad, por tanto, radica en esa originalidad del ser humano que lo distingue del resto de los animales. Éstos nacen maduros, arriban a este mundo con su conducta predeterminada por el código genético. Los animales responden al esquema estímulo – respuesta. Pero el ser humano nace inmaduro, con el tiempo debe aprender sus comportamientos porque, no estando del todo predeterminado por la genética, ante un estímulo tiene la posibilidad de ofrecer diversas respuestas.

Esta condición le resulta paradójicamente beneficiosa, ya que la indefinición biológica solicita y facilita un proceso de construcción que exige una determinación exterior a la biología. El hombre es un animal que tiene que hacerse, o bien, debe educarse. En un comienzo este rol lo desempeña la sociedad, más tarde la propia persona asume la tarea de hacerse irrenunciamente. En *Las Finalidades educativas en tiempo de crisis* el filósofo catalán sostiene:

"Tener conciencia de la mundanidad es ser distinto de ella y tener forzosamente que elegirse a través de su trato con aquella. Aquí apunta una nueva concepción de lo educativo: la educación como responsabilidad del educando. Resulta pertinente proponerse como finalidad educacional la liberación, si se acepta la posibilidad de lo significado por este nuevo concepto de educación". (Fullat, 1982: 22).

La educandidad, por tanto, consiste en plasticidad, maleabilidad, posibilidad de cambio, capacidad radical de transformación. Existe una relación directa entre la complejidad de la estructura psicobiológica y el grado de plasticidad de manera que, en coherencia con el esquema antropológico propuesto por Octavi Fullat y su correlación con las funciones cerebrales, es menester reconocer tres dimensiones educandas en el ser humano, estas son:

el cuerpo, el alma y el espíritu. De ellas se desprenden diversas orientaciones educacionales y finalidades educativas:

“Siendo la neurofisiología, en el plano empírico, el motor de la ‘conducta educada’, prestamos atención a los cerebros del hombre como elementos educandos fundamentales. El paleocortex – [...] “cuerpo”, el mesocortex – con el alma – y el neocortex – con el espíritu -, en sus respectivas funciones de vivir el presente – donde el código genético, - el pasado – desde la asimilación de la cultura – y el futuro – con la fabricación de utopías - constituyen los tres resortes básicos de lo educando”. (Ibidem: 23).

El ser humano, en tanto en cuanto educandidad, puede y debe autorrealizarse: “El hombre, precisamente porque se va haciendo, va determinando en buena medida su propia educabilidad [...]”. (Castillejo, 1981: 33). Pero la educandidad se despliega en una situación concreta que representa una interpelación personal a comprometerse con el proyecto de vida propio. La educación ha de colaborar en este proceso de autorrealización recordando permanentemente que el *anthropos* debe construir su biografía y dar sentido a su existencia:

“Los fines educativos se montan necesariamente, ‘sobre’ el hecho que la realidad humana es constitutivamente educanda. La ‘forma’ educativa demanda sin cesar un contenido axiológico con el que llenarse. Tales ‘contenidos’ o valores, proceden del modelo antropológico – apoyado a la vez en la cosmovisión pertinente – que cada época y clase social privilegian”. (Fullat, 1992:121).

Nuevamente se verifica la estrecha vinculación entre educación, antropología y axiología. La comprensión del proceso educativo y los fines sustentados en un sistema axiológico se fundamentan en el modelo antropológico adherido. Es la educandidad la que permite el cambio en el *anthropos*, modificación que debe orientarse hacia la plenitud, perfección que será viable sólo al incorporar los valores en el proceso de construcción de la existencia humana.

En síntesis se puede constatar que las distintas categorías humanas que se han revisado en este apartado permiten tener una mirada más profunda sobre el ser humano. Posibilidad ontológica, temporalidad, pregunta y educandidad, a su vez, servirán de base para comprender por qué el *anthropos* se vincula necesariamente con los valores; temática que será abordada en el próximo capítulo.

## CAPITULO IV AXIOLOGÍA

La cuestión de los valores ha sido constante en el pensamiento y en la obra de Octavi Fullat. Sin embargo, el interés por esta temática se acrecienta con la conciencia de que se vive una época que atraviesa por una crisis. Cuando la humanidad o el ser humano se encuentra en una situación así no tiene otra salida que la de decidir, tal como sugiere la etimología griega del vocablo crisis. Al enfrentar una crisis el ser humano se encuentra con un problema intelectual en tanto la razón no es capaz de mostrarle soluciones definitivas. En el libro *El pasmo de ser hombre*, afirma Fullat: "Hay momentos de la Historia en que la crisis axiológica estructurante del hombre queda manifiesta y salta a la vista de cualquiera. El nuestro es uno de los momentos indicados". (Fullat, 1995:14).

Recurriendo nuevamente a la etimología, se constata que el verbo *axióo* significa estimar o juzgar digno o justo, y que *áxios* es lo digno, lo justo, lo valioso. Por tanto, algo puede ser importante en un doble sentido: o bien como lo digno y lo justo en sí (significado autónomo), o bien como saber hacer cosas o saber modificarlas (significado instrumental y heterónimo). En este capítulo se abordará la axiología desde la primera posibilidad, aprovechando para recordar que, para Octavi Fullat, se da una tríada inseparable, hombre-educación-valor, conformando un círculo hermenéutico.

El doctor Fullat, en *La Peregrinación del mal*, utilizando el método fenomenológico se cuestiona sobre la esencia de la educación. Sostiene que ésta es un enfrentamiento violento de dos conciencias, la del educando y la del educador, en la que "cada una fuerza el reconocimiento de la otra para llegar a ser sí misma". (Fullat, 1999: 152). Ante tan insoportable realidad, al saberse violentas, las conciencias educacionales buscan una salida cediendo al llamado de los valores. En esta misma obra, plantea que el valor es una realidad situada más allá de toda experiencia, en otras palabras, es una realidad metafísica, no es un dato que pueda ser tratado por las ciencias; no pertenece al mundo de lo objetivable, sino al ámbito de lo inobjetivable, de la libertad y voluntad humanas. El filósofo catalán sostiene: "[...] los valores se hallan al final del "no sé" porque la voluntad los ha puesto y sólo podría, por cierto, situarlos en el extremo, allí precisamente donde no alcanza la empeiría". (Ibidem: 160).

Comprender el valor como objeto metafísico significa que no puede ser estudiado por los saberes científicos. Aún más, en *El pasmo de ser hombre* declara que la razón, en el tema de los valores, se vuelve cada vez más débil, muestra su incapacidad para referirse a ellos, no entrega razones que indiquen al ser humano cuál es la naturaleza y origen de los valores y, menos aún, por qué preferir unos valores y otros no. Por tanto, los valores tienen que ser tema

de saberes filosóficos: "Los saberes metafísicos y axiológicos se refieren a realidades no experimentables[...]". (Fullat, 1992: 54). Al filósofo le corresponderá (yendo más allá de las perspectivas históricas, psicológicas o sociológicas) preguntarse por el significado de la axiología en el ámbito de la educación y de la antropología.

Ahora, cabe preguntarse ¿qué es el valor? Si se presta atención a los variados usos del vocablo, lo mínimo que es posible concluir es que se trata de un concepto polisémico. Digamos a este respecto que el profesor Fullat no es partidario de definir el valor ni comparte las posturas platónica ni nominalista sobre el mismo. La primera sostiene que los valores son realidades autónomas con respecto a los objetos; la segunda afirma que el valor se fundamenta en el gusto, la satisfacción o el goce. En definitiva, son dos concepciones contrapuestas, a saber, idealismo y subjetivismo. Al respecto sostiene: "Prefiero no tomar partido explícito entre este par de respuestas sobre la substancia del valor". (Fullat, 1999: 162).

Ahora bien, aunque es cierto que el valor es un significante polisémico, es factible reconocer en sus diversos significados un denominador común ya que todos los valores comparten ciertas características: "evalúan, aprecian, mensuran, comparan, estiman, encadenan[...] prefieren". (Ibidem: 161). Por eso el doctor Fullat se inclina a considerar que los valores son válidos "más allá de la pura presencia de las cosas". (Ibidem: 161). Asimismo, presenta los valores con las siguientes características: *objetivos*, a saber, se imponen independientemente de las preferencias individuales; *polarizados*, esto es, cada valor tiene su antivalor; *cualitativos*, es decir, dicen relación a cualidades y no a la cantidad, se sitúan en el ámbito de los accidentes; y, por último, *jerarquizados*, a saber, hay unos más importantes que otros, es posible elaborar escalas de valores.

Emprender la reflexión sobre el áxios hace necesario referirse a la conciencia. No es posible comprender el valor si no es en relación a una conciencia constituyente, esto es, al acto de conciencia. Esta es la que capta o crea los valores. El áxios siempre es tal para una conciencia. En este sentido la conciencia es intencional, es decir, siempre es conciencia de algo pues, en lo que se refiere a los valores, el acto de conciencia lo es de los valores, aquello hacia lo que tiende son los valores. El profesor Fullat en la *Peregrinación del mal* sostiene: "El valor existe para una conciencia, aunque no podamos sostener de modo seguro que dependa necesariamente de las representaciones de ésta". (Fullat, 1999: 162).

Hay que recordar, sin embargo, que la conciencia constituyente no es nada de aquello de que es consciente, está suelta de todo de lo que es conciencia, se da una ruptura entre el acto de conciencia y la realidad de la cual toma conciencia. La conciencia se define por aquello que no es; corresponde al ámbito de las posibilidades humanas. Esta situación es la que le posibilita ser creadora de valores. En este sentido el filósofo catalán sostiene: "Darme



por enterado de consiste en no ser esto de lo cual me entero. La conciencia, ella, es nada en sí misma; sólo es cuando es nada de algo. Esto le permite ser creadora de valores". (Fullat, 1989:107).

Será a partir de estas reflexiones como Octavi Fullat mostrará la estrecha relación que existe entre axiología y antropología filosófica. La concepción del valor siempre se sustenta en una visión del ser humano y ésta, a su vez, pende de una visión de mundo. El *anthropos* se comprende en la tridimensionalidad constituida por ser psicobiológico, ser social y ser espiritual, y justamente por esta dimensión espiritual es libre, consciente, creativo y responsable; en definitiva, es sujeto moral y de valores. En la obra *La peregrinación del mal*, el Doctor Fullat afirma: "Si el hombre, además de *bios* y de *polis*, resulta ser sujeto, libertad, creatividad, responsabilidad, será porque es además conciencia de, conciencia constituyente, acto interpretador, hontanar de moral". (Fullat, 1988: 44).

Como se ha visto en el capítulo anterior, desde la antropología filosófica de Octavi Fullat hay dos vías de acceso al valor: el hombre como ser insatisfecho y como posibilidad. Se recuperará, por tanto, lo esencial de lo que se ha tratado sobre estas categorías en el apartado dedicado a la antropología mostrando ahora su vinculación con el *axios*.

#### 4.1. De la inconclusión a los valores.

Se ha visto que un principio básico de la antropología de Octavi Fullat es definir al ser humano como un ser que tiene que hacerse o tiene que ser hecho. A diferencia del resto de los animales nace inmaduro, arriba a este mundo siendo inacabamiento, una obra que deber ser terminada. Considerado desde el punto de vista biológico es plasticidad que deviene en poder-ser: "Nacer inmaduros nos resulta beneficioso. Somos casi nada en concreto al venir al mundo de las gentes, y esta pobreza nos constituye en prodigiosa plasticidad". (Fullat, 1990: 698).

Gracias a esta plasticidad el *anthropos* no tiene una conducta cerrada como la de los otros animales; no posee una respuesta predeterminada por la Naturaleza de acuerdo con el esquema estímulo-respuesta, sino que, por el contrario, ante un estímulo el ser humano enfrenta diversos modos de responder, alternativas que le exigen optar por una de ellas. Así, su estructura conductual es "estímulo – varias respuestas – pasmo – valores – la respuesta". (Fullat, 1995. 13). Es decir, ante un determinado estímulo y al saber que debe decidirse por una manera de actuar queda en suspenso, duda y, en este momento, entran en escena los valores para orientan la elección por un determinado comportamiento: "[...], pero cuando ha

surgido la duda acerca de qué respuesta preferir entre varias, entonces la referencia queda en suspenso y se hace necesaria la preferencia [...] es animal de preferencia". (Fullat, 1989: 23).

Esta indeterminación comportamental se vuelve beneficiosa para el ser humano, en tanto le configura como "una bestia abierta permanentemente a los valores". (Fullat, 1990: 698). El hombre es un ser que se sabe inacabado y, por ende, su tarea existencial consiste en completarse: "El hombre se pasa la vida haciéndose la vida". (Fullat, 1990: 702). De aquí que se lo comprenda como un ente de proyectos. Al tener conciencia de esta especial situación, el hombre la asume y se elige en la cotidianidad, en la actividad mundanal. El filósofo catalán lo explica de esta manera:

"Pero, de suyo, el hombre es un animal proyectivo; su 'lebenswelt' - mundo originario de los proyectos del yo - no es un mundo de objetos terminados, sino un absoluto de la experiencia siempre inconclusa y, por tanto, abierta". (Ibidem).

Para que la vida humana pueda ser efectuada se deben crear posibilidades y dar sentido a la realidad. En esto consiste, precisamente, la biografía: la existencia humana es tarea siempre realizable. Afirma Fullat al respecto: "El ser humano se encuentra entre las cosas esbozando posibilidades y proyectos a fin de existir. La realidad humana no está realizada; es realizada. No es perfecta - [...] - sino imperfecta [...]". (Fullat, 1989: 24).

El hombre construye su biografía proyectando. Surge, entonces, la espera, que consiste en la creación de diversas posibilidades para sobrepasar el mundo de lo que hay y conectarse con lo diferente, con irrealidades, en definitiva con los valores. Estos tienen, además, la función de legitimar los proyectos humanos: "Un proyecto imantado por un valor y legitimado, en consecuencia, por éste compone un negocio". (Fullat, 1995, 133). Ahora bien, sólo aquellos proyectos que se concretan pasan a ser situación de una biografía, iniciándose nuevamente el proceso de proyectar: "El acto de conciencia se hace una vez más con él, y a comenzar de nuevo el proceso circular inextinguible: desazón, proyecto, sazón pasajera y otra vez desazón". (Ibidem).

El doctor Fullat distingue entre espera y esperanza. Ambas son pretensión de quedar concluido, pero la diferencia está en que la primera acecha un futuro temporal mientras que la segunda avizora un después del tiempo histórico. En otras palabras, la espera es intratemporal y la esperanza metatemporal. En aquella se espera un valor sociohistórico, su valor es instrumental, mediático. Ésta, por el contrario, es apuesta por un valor metafísico. En uno y otro caso es indispensable el esfuerzo y el compromiso con aquello pretendido: "La

espera no coincide con la esperanza. Está comienza también en el decurso temporal pero aspira a obtener la resolución en el fuera-tiempo, en el instante definitivo". (Fullat, 1995: 132).

El hombre esperanzado no se siente conforme con el mundo de los entes, de lo que hay, sino que se encamina hacia el ser. No se conforma con los valores psicosociales, valores hipotéticos y relacionados con la espera. Intuye que aquello que sacia se encuentra en el todavía-no, en los valores categóricos de la metafísica:

"Nosotros nos empeñamos en subrayar que el Anthropos es deber-ser, [...]. No le basta la tecnociencia, tiene sed, además, de valores que no acaban siendo cosas – pensamientos o costumbres - de una sociedad, sino de valores plantados más allá de toda empeiría o experiencia sensitiva". (Fullat, 1989: 94).

El hombre que tiene esperanza está siempre en camino, nunca abraza la seguridad, siempre anhela aquello que está todavía por llegar. Tal vez por la influencia de Levinas, el profesor Fullat utiliza la figura de Abraham para representar al hombre esperanzado, que se pone en camino sin tener certeza de si llegará al lugar anhelado. Es el aventurero por antonomasia: "Nos causa la impresión que el hombre está disparado hacia lo utópico, hacia el todavía – no; utopía [...]. El destino infausto del Anthropos es caminar sin llegar a parte alguna; [...]". (Fullat, 1989: 24).

Esta realidad humana de no estar acabado deviene poder-ser, apertura de un abanico de posibilidades que deberán estar orientadas hacia los valores si se quiere alcanzar el ser más, la humanización. En esta tarea de autoconstrucción de la biografía personal juega un rol fundamental la educación. A esto responde que el doctor Fullat defina la actividad educante como proceso de antropogénesis. La situación del anthropos es, precisamente, debatirse en la tensión entre el ser y el deber-ser: "El poder-ser del hombre, que nace de la conciencia de éste, se orienta hacia el deber-ser". (Fullat, 1989: 115).

Por otra parte, el ser humano posee una "estructura felicitante" porque el acto de conciencia es aventura que se encamina hacia la búsqueda de la felicidad. Sin embargo, a la vez que está abierto a la felicidad, también lo está a la posibilidad del fracaso, de la desventura. Por eso, la pregunta sobre qué hará feliz al ser humano sólo puede responderse recordando que la felicidad está orientada hacia el orden moral o mundo axiológico. El profesor Fullat, en *Verdades y trampas de la educación*, cita a Aristóteles con el fin de explicar que la felicidad se busca por sí misma y es posible acceder a ella a través del ejercicio de la virtud que nos conecta con el Bien.

“Es absolutamente final aquello que siempre es apetecible por sí mismo y jamás por otra cosa. Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad [...]. Pero a la felicidad, [...], se llega a través de la virtud – areté -, disponibilidad o excelencia interior. La eudaimonía comporta hacer el Bien, [...]”. (Fullat, 1984: 57)

En *Viaje inacabado*, una de las tres obras que conforman la trilogía de textos que abordan el tema de la axiología en la postmodernidad, el doctor Fullat replantea lo anterior diciendo que el destino del hombre es alcanzar la perfección entendida como plenitud. Ahora bien, sólo es factible obtenerla si se ha optado por orientar la vida hacia los valores eternos aun cuando se tenga conciencia que es un camino por recorrer y que no se llegará a puerto seguro al menos en la historia temporal:

“-El destino del hombre no es otro que el de superar la vida animal, dice Eulalia con energía.

- ¿Sabes qué es lo más importante de este pobre mundo?
- El hombre perfecto que no está, precisamente, en él.
- [...] y siempre te diré que el tiempo, el kairós, sólo lo sé entender desde el Pleroma, desde la Plenitud”. (Fullat, 1990: 170).

Por tanto, el ser humano debe tomar en sus manos el poder ser, creando las posibilidades que lo dirigirán hacia la perfección que constituirá su sentido último. Plantearse el problema del sentido último significa preguntarse por el para qué de la vida personal. El ente humano es proyecto orientado a aquello que le procurará un ser más. Su destino es, precisamente, resolver la tensión permanente entre el ser y el deber ser. En *Antropología filosófica de la educación* sostiene: “El anthropos es fundamentalmente voluntad de sentido; es proyecto, o acaso proyectil, hacia un sentido último. Autorrealizarse no constituye una meta, sino el resultado del cumplimiento del sentido del hombre”. (Fullat, 1997: 125).

#### 4.2. De la insatisfacción a los valores.

Se sostuvo que, desde la antropología filosófica de Octavi Fullat, hay dos vías de acceso al valor: el hombre como ser insatisfecho y como posibilidad. Explicitada ya la dimensión de la inconclusión humana, ahora nos corresponde analizar qué da de sí la insatisfacción.

Hay que recordar que Fullat aborda la categoría antropológica de la insatisfacción a partir de un análisis fenomenológico de la conciencia según el cual el ser humano existe en una situación espacio-temporal concreta. Más aún, el sujeto hace una interpretación de esta situación, se hace consciente de ella y queda situado. Las situaciones consisten en hechos a los cuales se les otorga sentido.

En el apercibirse tanto de la situación personal como de su biografía se descubre la conciencia entendida como vivencia (Erlebnis). La conciencia siempre es en relación a un algo, pero esta relación consiste en que al apercibirse de algo el acto de conciencia se da cuenta de que no es nada de lo que ha tomado conciencia. Por consiguiente se produce una desgarradura entre la conciencia constituyente de un sujeto y el mundo del que se concientiza, al igual que se da también un desgarro entre el apercibirse de la propia vida personal y las vivencias personales propias. Nunca habrá identificación entre una y otra. Esta constatación es la que desborda en insatisfacción.

Se trata aquí de la insatisfacción ontológica, de aquella por la cual el hombre se sabe no suficientemente hecho: "El anthropos es bestia, pero bestia de forma radical no suficientemente hecha, terminada. El hombre es perenne inacabamiento". (Fullat, 1995: 125-126). El ser humano al saberse insatisfecho puede reaccionar de dos maneras: instalándose en ella, o bien proponiéndose superarla.

Establecerse en la insatisfacción puede adquirir dos modalidades. Una instalación negativa en que no se encuentra salida a la indigencia ontológica, lo cual resulta trágico. La otra instalación es positiva, creyendo que la plenitud está presente en este mundo apreciándose los valores precarios. En ambos casos, los valores se inteligen como realidades apropiables, dependientes de las necesidades y apetencias del sujeto que los aprecia. Se le atribuye valor a las cosas mundanales. En esta perspectiva hay una concepción subjetivista del axios.

La segunda manera de hacer frente a la insatisfacción ontológica del anthropos es teniendo la intención de subsanar esta situación. El hombre se propone huir de la indigencia para obtener la suficiencia. Ahora bien, se sabe que el ser humano no alcanzará aquello que lo acabe del todo: "Vislumbramos la ambigüedad del ser humano. Por un lado es apetencia de plenitud, y por el otro lado, no logra saciar jamás tal hambre". (Fullat, 1999: 63). Por tanto, sobreponerse a la insatisfacción ontológica deviene aspiración de obtener lo mejor que satisfaga su indigencia estructurante. El ser humano siempre va en camino hacia una parte en que encontrará lo que le perfeccionará.

El profesor Fullat utilizará el concepto de *eros* platónico para explicar la aspiración humana: "Ignoramos qué cosa, con certeza, nos falta, pero lo indiscutible es que siempre encontramos a faltar algo; por esto nos pasamos el tiempo de nuestras vidas deseando cosas, que pueden ir desde el placer de un coito a la inmutabilidad personal e indefectible". (Fullat, 1989: 31). Sin embargo, más allá del deseo de cosas, el hombre desea el ser: "es un arrebató y un transporte que lanza la existencia humana hacia lo alto, hacia el logro de su específica perfección". (Fullat, 1999: 170). Cuando se aplique el *eros* a la educación se defenderá que, una vez se ha descubierto que ésta es una relación violenta entre dos conciencias, se impondrá la exigencia de un mutuo reconocimiento. Así aparecerá el mundo de los valores, el anhelo educativo de lo mejor.

El *eros* es amor, deseo, ambición que tensa hacia lo amado, deseado o ambicionado, pero sabiendo que nunca abrazará el objeto erótico. Para que nazca el amor es condición necesaria que en el hombre surja el pasmo, que se maraville de lo que ordinariamente acontece en su realidad y que rompa con su indiferencia: "El amor sólo nos cosquillea el cuerpo y también el alma cuando lo ordinario deja de ser tal y nos pasma". (Fullat, 1999: 171).

En la relación educativa, educador y educando se asombran cuando se concientizan que no están del todo acabados, cuando desean aquello que les falta, en definitiva, cuando les apasionan las irrealidades valiosas que son los valores. Sin embargo, este no es un acontecimiento que funcione de forma paralela en ambos agentes. El rol del educador es despertar esta conciencia en el educando, colaborando así en el proceso de antropogénesis: "El educador amará al educando y éste al educador en la medida en que ambos se descubran trastornados voluptuosamente por lo Definitivo". (Fullat, 1999: 172-173). Lo Definitivo es lo perfecto, lo que apasiona, lo que saciará. En este contexto el *eros* es deseo del valor, del bien: "Eros [...], un gran demonio que lucha para escapar de la escasez y conseguir la opulencia". (Fullat, 1999: 176).

La educación está orientada hacia los valores porque ésta es violencia y, en la situación concreta en que las conciencias educativas se niegan, nace la aspiración por lo mejor: "La educación es erótica, es decir, constante insatisfacción y descontento que anhelan el cumplimiento y la holganza definitivos". (Fullat, 1999: 181). En el mismo texto citado se lee: "Oct.- Sucederá que cada una de las conciencias en conflicto, la del educando y la del educador, procurará salvar su mala conciencia, la causada por la mutua contienda, exigiendo la utopía, los valores, [...]". (Fullat, 1999:13).

Tanto al describir la educación como conflicto, como al descubrir al ser humano carente ontológicamente y, por tanto, apeteciendo aquello que lo perfeccionará, se vislumbra el valor

en tanto posible superador de la violencia educativa en cuanto sacia la indigencia del ser humano:

"Los valores educacionales juegan dos funciones harto diferentes. Se trata de símbolos que, por un lado, disimulan la violencia educante [...]. Por otro lado, en cambio, - traza aquí no considerada-, los valores son símbolos que manifiestan un mundo posible y colmador. En el primer caso, los valores educativos disimulan lo que hay; en el segundo de los casos los valores manifiestan lo que podría haber". (Fullat, 1999: 108).

Urge crear irrealidades para que la biografía no resulte intolerable. La pobreza ontológica fuerza a ser más, permite el enriquecimiento, es la posibilidad optimizadora: "Si educamos y nos educamos, es movidos a causa de una perenne aspiración hacia "lo mejor". (Fullat, 1990: 708). Por eso la realidad antropológica que consiste en encontrarse permanentemente orientado a buscar el bien que lo plenifique hace del ser humano un ente moral. El filósofo catalán en *El atardecer del bien* sostiene: "El deber ser, antropológicamente, es más importante que el ser [...] el ser consiste en ser más". (Fullat, 1989: 104). Esta valoración se sostiene únicamente al tener una comprensión del *anthropos* que postule que sólo alcanzará su estado en la medida que se aventure a conquistar lo trascendente. En este mismo texto Fullat afirma: "Porque hay que contar con lo trascendente a parte de arrancar de lo condicionante, el ser humano se nos muda en bestia moral". (Fullat, 1989: 24).

Sólo es factible hablar de actividad moral siempre que se haya optado por una antropología que sostenga la libertad y la conciencia en tanto entidades metafísicas que intervienen en el comportamiento humano. La existencia de la conciencia constituyente es condición *sine qua non* si se postula el acto moral como metafísico: "De quedarnos sin conciencia, sólo contamos con costumbres, hábitos y tics nerviosos". (Fullat, 1992: 203). La moral no es reductible a psicología o sociología.

La libertad alcanza su real despliegue en la actividad moral. Aristóteles propuso la *phrónesis* como la virtud que procura el saber cómo actuar. Esta virtud es la que regula la acción moral: "La *phrónesis* con que la *paideia* trae al mundo el *anthropos* es "saber decidir", "saber - cómo - obrar", "saber - vivir" y "saber - actuar" según el designio que hace bueno al hombre". (Fullat, 1995: 21).

El ser humano orientado por la *phrónesis* se encuentra siempre en camino de alcanzar su propósito. En el ámbito de la ética es sabio: "aquel que constantemente se pone en camino tras la *eudaimonía*, la cual es el bien propio del hombre". (Fullat, 1984: 52). La consecuencia ética consiste en saber actuar conforme al fin propio y, dado que el ser humano vive en comunión con otros, deberá conciliar el mundo individual con el social a la búsqueda

de valores éticos comunes: "Lo que sucede es que el mundo no es sólo mi mundo; también es el mundo de los demás. La conciencia es el lugar de la aparición del mundo individual y el mundo genérico". (Fullat, 1984: 53).

El anthropos, al plantearse el cuestionamiento sobre el sentido de su existencia, esboza respuestas que se sitúan en el ámbito de la moral. La libertad está orientada por la moral: "La moral prescribe actos y con ello expresa alguno que otro valor o irreal "deber-ser". (Fullat, 1984: 55). En la medida que el ser humano está circunscrito a la moralidad el ser deviene deber ser. Así, el ser humano, en el fuero íntimo de su conciencia y de su libertad, se adhiere a ciertos fines que se le presentan apropiados para acceder al Bien: "La moral no se define tanto por fines objetivos y por valores en sí, cuanto por el acto consciente del sujeto que se dirige a un fin que le parece justo". (Fullat, 1997: 127).

El acto moral se resuelve en la conciencia de un sujeto definido como "[...] el saber inmediato de la conciencia sobre si misma". (Fullat, 1989: 122) que decide acerca del bien y del mal de una acción. La conciencia otorga el sentido ético. El hontanar de la moral es, precisamente, la libertad entendida como la posibilidad de transgredir el mandato moral ya que, en definitiva, el ser humano constitutivamente se inclina al mal: "Y con todo, no es pensable sin la capacidad de hacer el mal". (Fullat, 1997: 128). De esta posibilidad de transgresión nace en el hombre la culpabilidad, resultado de un acto que lo aparta de su sentido último, que le desvía de la senda que lo conducirá a la perfección: "Falta y pecado señalan aquella acción que no cumple con su cometido, que no da en el blanco". (Fullat, 1997: 131).

El acto moral debe gozar de plena autonomía para ser tal, ya que es la autoridad de la propia conciencia la que aquí es determinante. Tratándose de la praxis ética, es fundamental que el hombre se encuentre en la soledad con su conciencia: "No así la acción moral, la cual no sirve para nada siendo pura autonomía; su inutilidad debe ser absoluta o deja de ser moral". (Fullat, 1984: 55).

Siguiendo la tradición kantiana inaugurada en la *Crítica de la razón práctica*, la moral se expresa en imperativos categóricos que dictan lo que debe ser, y en modo alguno en imperativos hipotéticos. Octavi Fullat en esto es radical cuando declara: "Sostenemos que o hay imperativo categórico o simplemente no contamos con moral". (Fullat, 1997: 127). El imperativo moral, por tanto, es cuestión de la razón práctica. El ser humano resuelve su existencia en la tensión entre el ser y el deber ser.

En este sentido, la vida y la educación del ser humano constituyen una tarea tensa hacia los valores, aspiración al bien, a lo Absoluto y, por tanto, actividades éticas: "La



educación es tarea tensa hacia los valores o ideales, hacia realidades impalpables y nada científicas. La educación es inescapablemente un esfuerzo ético; aspira al Bien, [...]”. (Fullat, 1982: 139).

Como se ha indicado en el capítulo dedicado a la concepción antropológica de Octavi Fullat, la persona es anhelo en tanto en cuanto es consciente de su menester, del todavía no de la plenitud. Esta búsqueda de la plenitud se convierte en sentido de su existencia y se concreta en los valores. Se trata, por tanto, de una utopía que apunta a la totalidad del sentido. De esto es posible concebir que los valores devengan meta, adquieren un carácter teleológico:

“Elegir, ¿entre qué? y hace aparición la esfera de los valores, que se mudan en fines en cuanto quedan elegidos, aunque no faltan quienes lo formulan al revés: los elegimos porque previamente son elegidos”. (Fullat, 1982: 145).

Algo se convertirá en fin y se apetecerá como tal cuando surja el interés por ello porque se le encuentra valioso: “[...], lo indiscutible está en que lo intencionado se capta como algo valioso”. (Fullat, 1995: 94-95). Se percibe aquí la influencia de la teoría aristotélica postulada en la *Ética a Nicómaco* según la cual toda acción y deliberación conscientes se orientan hacia algún bien. De aquí que el tema teleológico atraviese todas las actividades emprendidas por el hombre: “El tema teleológico [...] resulta ser de gran ayuda para hacernos cargo de la cotidianidad humana”. (Fullat, 1982: 156). Por eso los fines son considerados por el profesor catalán como aprioris mentales cuya función es comprender la multiplicidad de datos educacionales: “Ordenar los datos educacionales que ofrecen historiadores, sociólogos [...] y educadores es someterlos a la categoría mental de fin”. (Fullat, 1982: 160).

Por eso, una de las decisiones fundamentales versa sobre la cosmovisión entendida como el modo de organizar simbólicamente toda la realidad. Las demás elecciones, sean éstas educativas o antropológicas, dependerán de la decisión tomada sobre la cosmovisión. Esta opción fundamental se sustenta en unos valores que determinan la elección pero, a su vez, la cosmovisión orienta también los fines propuestos por la persona y para la educación: “Los fines descansan sobre concepciones totales de la existencia – materialismo o espiritualismo, pongamos por caso –”. (Fullat, 1995: 66). Y añade: “No es posible ya separar teleología educativa y moral, separar hombre y valores”. (Ibidem). En este sentido, los fines otorgan la razón de ser a una realidad. La finalidad orienta todo el hacer educativo.

La persona no puede eludir el tema axiológico ya que los valores son exigidos desde su misma estructura ontológica. En el capítulo siguiente se explicitarán los valores que Octavi

Fullat propone en sus obras a fin de satisfacer la indigencia humana. Tres serán los núcleos axiológicos desarrollados: valores de la dignidad humana, valores del sentido y valores morales.

## CAPÍTULO V

### LA AXIOLOGÍA EDUCATIVA EN LA POSTMODERNIDAD

Se ha analizado en los capítulos anteriores la propuesta de Octavi Fullat estableciendo una conexión entre epistemología, antropología y axiología. Se ha comprobado hasta qué punto la pedagogía constituye, para Fullat, el punto de confluencia de estas diversas disciplinas. Se ha visto como el déficit ontológico del ser humano le convierte en posibilidad, le exige la tarea interminable de hacerse en una antropogénesis regida por los valores. En este capítulo se abordarán los contenidos axiológicos que, identificados al analizar las obras comprendidas en el período que va desde 1982 hasta 2000, pueden iluminar en la tarea de proponer el sentido de la acción pedagógica en un contexto de postmodernidad.

Octavi Fullat sostiene que adquirir consciencia de encontrarse en una época de crisis da luces para comprender las raíces de esta situación. Él se refiere explícitamente a la grave amenaza que pende sobre el sujeto individual, al riesgo de implementar una técnica que despersonaliza: “[...] cuando el hacer técnico castra el valor simbólico de la naturaleza, entonces lo que se halla en juego es el propio destino del hombre”. (Fullat, 1997:78). El ser humano ha generado diversas revoluciones, y seguramente todas le han reportado bienestar y progreso. Pero ahora se ha desembocado en la revolución científica y tecnológica, era del predominio de los medios, tiempo de la tecnocracia. Insospechadas parecían ser las consecuencias que tal desarrollo podía traer a su propio gestor. Sin embargo, varios autores han levantado la voz para poner sobre aviso que el gran peligro recae en la disolución del sujeto. Al respecto Jean Ladrière previene diciendo: “[...] el poder actual de la ciencia y la tecnología es de tal alcance, que está en juego el destino del mundo, y el hombre [...]”. (Ladrière, 1978: 9). En esta misma línea se manifiesta Horkheimer al denunciar la exaltación de los medios y el desvanecimiento de los fundamentos metafísicos: “La transformación total de todo dominio ontológico en un dominio de medios, llevada a cabo realmente, conduce a la liquidación del sujeto que ha de servirse de ellos”. (Horkheimer, 1973).

La existencia humana tuvo un gran vuelco con la obra de Nietzsche y su proclamación de la muerte de Dios. El *anthropos* borró de su existencia al Absoluto, desapareció todo punto de referencia estable y cada cual se vio impulsado a inventar su propio sentido transformándose cada individuo en su propio paradigma. Pero la muerte de Dios tiene como correlato la muerte del sujeto: “La historia de los últimos decenios en el plano intelectual ha evolucionado en tres momentos: 1. Dios no existe; 2. El hombre reemplaza a Dios; El Hombre, el “yo”, no existe”. (Fullat, 1982:89). El hombre es superado, en el pensamiento postmoderno, por ideas como la de sistema (Luhmann) o la de estructura (Foucault).

El hombre es visto como un engranaje más de un gran mecanismo. La originalidad de cada uno se ve mermada por el afán masificador: "Todos los ciudadanos tienen que pensar y sentir idénticamente". (Fullat, 1982: 85). De tal circunstancia tiene gran responsabilidad el poder en sus diversas manifestaciones; aún más, Fullat, seguramente bajo el influjo de Foucault, es claro al referirse al poder político y al económico: "Yo subrayaré un aspecto del poder, el que nace de lo político sin querer perder de vista aquel que procede de la producción". (Ibidem: 80). Y, en el mismo texto, denuncia: "Los sistemas de producción, capitalista y socialista, violan la naturaleza y engendran sociedades mutiladoras del individuo humano". (Ibidem: 87).

La civilización actual es antihumana, en ella prima lo colectivo por sobre lo individual: "Estamos amenazados de desaparición como sujetos". (Ibidem: 80). En este contexto, el filósofo catalán se inclina por rescatar al ser humano. Esta opción será una constante en su obra a pesar de que sabe, lúcidamente, que la sociedad ha elegido otro rumbo:

"Los hechos histórico- sociales no se dirigen, sin embargo, hacia tal recuperación, sino a matar de una vez al yo, al sujeto, a la conciencia, a la persona, al individuo, en su irrepitibilidad y originalidad únicas". (Ibidem: 29).

En la cultura contemporánea se exaltan el éxito, la utilidad y la eficacia; si las distintas manifestaciones culturales (y el propio ser humano) no se ajustan a estos parámetros corren el serio peligro de desvanecerse. Existe una carrera desenfrenada en pos de estos valores, dejando de lado el respeto al prójimo o la pregunta por el para qué. En definitiva, el mundo de la apariencia prima por sobre el reino del ser: "En la civilización lo que cuenta es el éxito en la vida, lo útil, la eficacia. Las culturas, las técnicas y las instituciones o se muestran eficaces o desaparecen". (Fullat, 1995:30).

Sin embargo, el problema fundamental que se le presenta a la persona continúa siendo el del sentido. Desde siempre el cuestionamiento ha sido hacia dónde orientar la existencia y el por qué se ha elegido una dirección determinada. Este dilema no se resuelve con datos científicos, con cifras de producción o con los bienes poseídos, sino que es un tema axiológico. Ahora bien, si existe una crisis antropológica en que el individuo está en peligro, ésta se manifiesta también en una crisis axiológica. De ahí que no sea extraño evidenciar el desmoronamiento de sistemas de valores que imprimen sentido a la vida: "[...] pero el problema último prosigue siendo el del sentido de la existencia". (Fullat, 1982:89). Pero como ya se ha mencionado anteriormente, la preocupación por el sentido adquiere preeminencia en las situaciones de crisis, cuando la sensación de falta de finalidad o de vacío existencial (Victor Frankl) hace insoslayable el cuestionamiento.

La cuestión que debe preocupar es cómo todo este contexto afecta la perspectiva de la educación, ya que ésta no es ajena a la situación cultural descrita. Octavi Fullat, sin dejar de reconocer los méritos que la política y la tecnología tienen en la resolución de algunas dificultades educativas, tiende más bien a ver en ellas una amenaza. En relación con la política sostiene que el peligro está en el uso que podría hacer de la tecnología, en tanto en cuanto el poder político está al servicio del poder económico. Así, la institución escolar se puede transformar en una empresa más cuyo énfasis estaría puesto en el consumo: "En la sociedad del consumo, la escuela es una industria más, con el mercado más grande de empleo y con la burocracia impresionante". (Fullat, 1984:111).

En lo que respecta a la técnica, Fullat resalta el peligro de la tecnología sobre los fines, haciendo que la pedagogía renuncie a su carácter de proceso antropogenético y degenera en un modelamiento de seres humanos según patrones socio-culturales: "La Pedagogía, en estos últimos tiempos, se ha embriagado con los aperos tecnológicos y éstos resultan terriblemente eficaces para domesticar al individuo". (Fullat, 1999:71). Desde esta perspectiva, la relación educador- educando no dará espacio para el mutuo reconocimiento, permaneciendo insalvable la confrontación entre ambos agentes educativos.

A partir de estas consideraciones se han releído las obras de Octavi Fullat que abarcan desde *Finalidades educativas en tiempo de crisis* (1982) hasta *El siglo postmoderno (1900 – 2001)* (2002) buscando una mejor comprensión del contenido axiológico. Esta lectura ha permitido identificar tres núcleos axiológicos a partir de los cuales se desprenden los restantes valores propuestos por el autor. Esos núcleos axiológicos son la dignidad humana, los valores del sentido y los valores morales. Se tiene la convicción que su análisis, en la línea que propone Fullat, permitirá rescatar el sujeto y, con él, el sentido de la acción pedagógica.

### 5.1. Valor Dignidad Humana

Se explicitará, en este apartado, la presencia del valor dignidad humana, también denominado 'ser sí mismo', en las obras de Octavi Fullat comprendidas entre los años 1982 y 2002. A tal efecto se revisa cada texto en particular y se analiza cómo se presenta el valor mencionado. Asimismo, se describen los valores que de ella se desprenden en conexión con el concepto de ser humano que se expuso en el segundo capítulo de esta investigación.

En *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* dice Fullat: "Me he decidido a favor del individuo concreto, dejando en suspenso - en la medida de lo posible - la dimensión social del mismo". (Fullat, 1982: 28). Esta opción fundamental se sustenta en su concepción personalista del *anthropos*: "[...] yo soy algo más que materia [...], yo soy persona, sujeto, intimidad, libertad, compromiso, duda, comunicación". (Ibidem: 217). El ser humano en tanto persona

constituye una especial dignidad por la cual debe ser respetado y valorado. El aspecto colectivo también es importante, no cabe duda, ya que la dimensión relacional es consubstancial al ser humano, pero es más urgente centrarse en el individuo en el contexto postmoderno: “[...] es más fundamental el individuo porque está más amenazado”. (Ibidem: 125).

En esta misma obra defiende el carácter teleológico de la actividad educativa: siempre se educa para algo y este algo es un modelo antropológico. Según Fullat no se puede aspirar a la felicidad, la justicia, la creatividad o la fraternidad sin poner en duda y hacer tambalear las seguridades compartidas por muchos. Por ello propone algunas metas educativas (que denomina fines estilizados) que actúan como finalidades orientadas a que el ser humano alcance ser sí mismo. Estos fines, en tanto que la conciencia los capta como valiosos, se asumen como valores: “La paideia nos ha conducido al tétos y éste nos remite ahora al axios”. (Fullat, 1995:77).

La persona, la dignidad como esfuerzo para llegar a ser sí mismo, es un valor central en torno al cual se articula todo un universo de valores que requieren una especial consideración en el momento actual de crisis: “A las cuatro últimas – duda, ironía, ignorancia y talante moral - sí las califico de indispensables. Indispensables, ¿para qué?, para tirar adelante en un grave momento de crisis”. (Ibidem: 204).

En esta dirección, Fullat sugiere algunos valores que colaboran en la dignificación del ser humano. El primero de ellos consiste en la revalorización del cuerpo humano como fuente de comunicación con los otros y de libertad, sostén de la esperanza y del amor. El doctor Fullat advierte: “El hombre es cuerpo; olvidarlo es muy grave, pero también resulta grave no caer en la cuenta que es cuerpo socializado”. (Ibidem: 215). La corporeidad humana adquiere una doble significación en la distinción entre “cuerpo objetivo” (el cuerpo que cada uno tiene) y “cuerpo propio” (el cuerpo que cada uno es): “[...] el “cuerpo propio” es algo que yo soy, algo con lo cual casi coincido.” (Ibidem: 219).

Es precisamente el valor del cuerpo propio el que se debe rescatar porque, a pesar de ser consubstancial al ser humano, actualmente se encuentra excesivamente desnaturalizado e instrumentalizado, sometido a los controles culturales (consumo, erotización, pornografía...). Es en este sentido que el profesor catalán dice: “[...] por lo menos aprovechemos los instantes menos controlados por la sociedad para recuperar el cuerpo”. (Ibidem: 220).

La utopía es el segundo de los valores sugeridos como finalidad educativa con el propósito de “[...] poner a salvo al sujeto en su individualidad, siempre amenazada por los poderes políticos y económicos”. (Ibidem: 224). La utopía cuenta con una dimensión social y otra existencial. En ambos casos se trata de una protesta contra todo presente, protesta de la

historia y de la biografía, no con la pretensión de cambiar el mundo establecido sino con la de invitar a no perder la esperanza en la posibilidad de una plenitud que no puede realizarse en la historia limitada sino en la metahistoria.

El tercer valor propuesto es la muerte. Dado que ésta es una certeza, debería educarse para la muerte si es que realmente el objetivo de la educación es develar al hombre su auténtica condición. En este sentido la educación debe ayudar a asumir la muerte, la muerte de cada uno. El fallecimiento de cada persona es singular, es irrenunciable: "Esto nos personaliza". (Ibidem: 231). Tal sugerencia puede parecer paradójica en nuestra cultura, donde todo parece conspirar para ocultar el sufrimiento. De ahí el valor de apropiarse del óbito en tanto constituye una realidad de la biografía humana: "Platicar de la vida y de la muerte es intentar poner luz sobre la verdad del ser hombre". (Ibidem: 241). La muerte suscita la reflexión sobre la finitud humana y, en este sentido, motiva el cuestionamiento sobre la finalidad de la existencia.

Cabe también mencionar, como un cuarto valor, que el arte en sus diversas manifestaciones le permite al ser humano liberarse de las ataduras sociales. El arte es propuesto como valor en cuanto expresión de sí mismo, de la intimidad. Se trata aquí de que el educando y, en general, toda persona realice obras de arte como medio para ser sí mismo: "Se experimentará libre de este mundo social envolvente. Habrá escapado hacia zonas vaporosas en las que él será finalmente él". (Ibidem: 255). En este sentido las obras de arte manifiestan el mundo como apertura, devienen posibilidad de superar la presencia inmediata y establecer vinculaciones con la trascendencia.

Asimismo, con el fin de rescatar la dignidad humana, el autor insinúa la necesidad de relacionarse con Dios. Fullat invita al *anthropos* a ser alguien en vez de algo. El ser humano corre el riesgo de perpetuarse en el "se" al conformarse con lo cotidiano, con el universo de los entes, renunciando a ser uno mismo. La individualidad es una conquista que requiere la apertura hacia lo absoluto, hacia lo totalmente otro.

En ese sentido se trata de valorar la relación libre y motivada con lo incondicional y absoluto que da sentido a la vida. Respecto a esta temática es factible diferenciar entre religión constituida, referida a una expresión comunitaria y cultural de la Fe, y la religión constituyente concerniente a la conciencia creyente de cada quien. De la vinculación del hombre con lo absoluto nace la fe entendida como: "[...] una fuerza interior que tonifica mi actividad mundana". (Ibidem: 267). La fe es una fuerza creadora que motiva la protesta contra los flagelos de una sociedad inhumana y estimula la construcción de un mundo en pro de la persona plena: "La esperanza en lo que acaba allende el tiempo de la historia indica que el portador de esperanza está orientado hacia el ser no bastándole el mundo de los entes". (Fullat, 1995: 141).

En este sentido la conciencia creyente tiene una estrecha relación con la esperanza en el todavía – no, esperanza de alcanzar aquello que sacie la insuficiencia ontológica, lo Absoluto, Dios. La invocación es recobrar el valor del sentido de Dios en esta cultura que por negarlo, también niega la dignidad humana.

Desde una perspectiva distinta, pero con la intención explícita de recuperar al sujeto, Fullat propone el valor de la duda como método y no como actitud. La idea de fondo es que la persona decida dudar con el objetivo de despojarse de los dogmatismos, de las seguridades que tanto le acomodan. Es necesario despertar el dubio respecto de las opiniones propias y sociales a fin de hacer nacer la pregunta; en caso contrario acecha el peligro de volverse objeto. Por eso la duda trae consigo la libertad: "Somos libres cuando dudamos; libres del encasillamiento del objeto, de la objetividad en general". (Fullat: 1982: 271). Al dudar se produce un hiato entre la conciencia y los contenidos del saber, las creencias sobre el mundo y sobre sí mismo. Se duda con el fin de alcanzar convicciones personales que contribuyan a construir la propia biografía.

En la misma línea Fullat sugiere también el ejercicio de la ironía entendida ésta como el cuestionamiento que finge ignorancia: "Por lo pronto porque el irónico ofrece mayor resistencia a la doma social [...]". (Ibidem: 272). Se trata de la ironía socrática que introduce una distancia entre la situación y el *anthropos*. La ironía libera del saber presuntuoso que muchas veces se establece como verdad: "La ironía permite la "eukratia", o dominio de sí mismo a base de no caer en manos ni de las pasiones, - [...] – ni de los múltiples charlatanes sociales". (Ibidem: 275 -276). La persona irónica se despoja del "se" que oculta la singularidad, posibilitándole superar y conectarse con lo que debería – ser.

También propone el valor de la ignorancia. El hombre se encuentra sumergido en un mundo de apariencias y de dogmatismos. ¿Cómo revertir tal circunstancia para descubrir el mundo de lo real? La respuesta parece sencilla: asumiendo la ignorancia, expresada en el "solo sé que nada sé" de Sócrates o bien en la "docta ignorancia" de Nicolás de Cusa. El saber bien fundado surge de la ignorancia: "Conocerme a mí mismo es decidir ignorar en su radicalidad lo exterior, el mundanal ruido". (Ibidem: 284).

Adoptar el espíritu de la ignorancia implica incorporar una actitud interrogadora, crítica, a fin de examinar los discursos que se muestran fuertes en la apariencia pero son débiles en los sustentos: "[...] aperebirse de que no conocemos correctamente [...]". (Ibidem: 280). Es necesaria la docta ignorancia para sospechar y disponerse a buscar el verdadero saber.

Ya se ha mencionado con anterioridad que en *La peregrinación del mal* Fullat se refiere al valor dignidad humana a partir de la violencia. Pero, además de abordar, desde la



fenomenología, la educación como relación violenta entre educador y educando, también se refiere a la política en tanto deseo de dominar a los otros. En la sociedad política se da la vinculación mando – obediencia: “el *anthropos* animal educando, es vertebralmente animal político, [...], en el significado fuerte de un ser que vive siempre en la relación ‘mando – obediencia’”. (Fullat, 1988: 90).

Dado que la esencia del poder político se expresa en la vinculación poder – libertad, se corre el riesgo de que la política esté totalmente desvinculada del orden moral, sea utilitaria, sólo procure el poder y la conservación del mismo. El dominio político consiste en: “la capacidad de influir incondicionalmente sobre la conducta de los otros”. (Ibidem: 52). La política deshumaniza, pretende preservar el dominio de unos pocos sobre otros a costa del sujeto. Este intento se hace viable si los otros conforman una masa acritica. El poder instrumentaliza a los demás a favor de sus objetivos y estrategias.

En este contexto cabe preguntarse sobre el espacio que le resta a la libertad en el binomio mando – obediencia. ¿Qué significa la libertad del espíritu?, “[...] aquella a la que nunca damos alcance porque siempre está adelante”. (Ibidem: 84). Si “Poder y libertad son conceptos antitéticos”. (Ibidem: 75). Cómo conciliar estas dos realidades tan diversas que son la irrenunciable aspiración humana a lograr la libertad y vivir en una sociedad ordenada por el poder político. Pareciera que tal posibilidad cada día se hace más difícil. En este contexto es imprescindible proteger el espacio de las libertades personales. Para tal efecto, es fundamental salvaguardar la distinción de lo público y de lo privado con el fin de que el poder no invada todo. Es decir, para que en cada sociedad política tenga cabida el *anthropos*, como conciencia, es condición necesaria el reconocimiento de que cada uno es un ser único e irreplicable: “Los hombres podemos existir como tales, únicamente si nos reconocemos irremediabilmente diversos y diferentes”. (Ibidem: 89). Es constitutivo del ser humano vivir en una sociedad organizada políticamente; se trata, sin embargo, de que ésta no sea objetivada por el poder.

Cabe recordar que “educar es desindividualizarse, en parte, a fin de adaptarse al medio ambiente sociológico”. (Ibidem: 97). Sin embargo, no puede ser reducida sólo a esta función sino que deberá propender a desarrollar en cada educando la autonomía comprendida como “la capacidad de distanciarse del contexto”. (Ibidem: 100), promoviendo los valores de la libertad, creatividad y conciencia. La idea fuerza que subyace es que la persona adquiere la capacidad de liberarse del modelamiento genético y social, a fin de ser sí mismo, integrando su sociabilidad e individualidad; a este respecto, la invitación formulada por el autor es la siguiente: “No se trata de que el educando se desentienda de su sociedad, sino que vaya a ella como alguien y no como algo, instrumento o pieza de la misma”. (Ibidem: 101). La educación así entendida comporta aceptar los valores válidos para una sociedad y aquellos valores personales que colaborarán en la construcción de la propia biografía.

Se puede analizar ahora cómo plantea Octavi Fullat la conexión entre pedagogía y axiología en *El atardecer del bien*, un ensayo en que se indaga si la educación es trágica o no, cuestión que no puede ser abordada sin plantear la realidad antropológica. En esta obra se presenta al ser humano como pregunta, eterna problematización de su entorno y de sí mismo: "Existir es para el hombre constante problema atravesado de desvelo, desasosiego e inquietud". (Fullat, 1989:16).

A partir del constante cuestionamiento sobre sí mismo se han generado diversas respuestas, unas basadas en antropologías optimistas y otras en trágicas. De no existir una respuesta satisfactoria deviene la necesidad de decidir por una u otra. El doctor Fullat adhiere a las segundas:

"[...], se han redactado otras a lo largo de la historia que han inteligido al hombre como animal trágico, insuperablemente desdichado, el cual a lo único que puede aspirar es a disminuir su infortunio sin poderlo jamás suprimir del todo. Los autores de este ensayo nos inclinamos por este segundo modelo de hombre". (Ibidem: 29).

La condición humana es de permanente insatisfacción porque se sabe carente de algo, menesteroso, deseo de aquello que le falta. En este sentido el ser humano está escindido en dos mundos: por un lado está definido por su naturaleza que lo condiciona y, por otro, es autorrealización, preocupación por lo que debe hacer de sí, proyecto. Ser que se mueve entre el ámbito de las seguridades y el de la libertad, de lo trascendente.

En este marco, *El atardecer del bien* sugiere que la dignidad humana, expresada en el valor ser sí mismo, es el valor central. Desde el ámbito educacional esto se traduce en que educar es develamiento del ser del hombre, es invitación al autodescubrimiento. En la medida que cada persona conozca su estructura antropológica (teniendo siempre presente que es un problema imposible de descifrar del todo) podrá asumirse y construir su biografía: "Educar sería pues, un des – ocultar mi ente, mi estructura ontológica fundamental". (Ibidem: 35). En este sentido, por una parte la educación es invitación a la alétheia, a la búsqueda del ser-sí-mismo pero, por otra parte, la educación consiste en reprimir al educando con el fin de adaptarlo a las pautas sociales. Tensión, por tanto, entre socialización y antropogénesis para que el ser humano sea un alguien en la sociedad. Ser un ciudadano sin renunciar a la tarea más esencial, que es hacerse: "[...]; y a esto hay que sumarle la tragedia de ser también libres, en el sentido de que, si pretendemos ser hombres, tenemos que autorrealizarnos y no dejar que los otros y lo otro nos codifiquen totalmente". (Ibidem: 98).

Un segundo valor propuesto, junto con la dignidad, es la duda ordenada a rescatar la singularidad de cada persona. En la faena antropogenética lo fundamental es autocodificarse, y ello exige reducir las seguridades cognoscitivas. El anthropos que vive sumergido en las certezas ahoga su libertad. Se trata aquí de la duda existencial, de criticar la información que se tenga del entorno y de sí mismo, sometiéndola a examen con el objeto de decidir y asumirlas como propias: "Duda, pues, e ironía sobre cuanto saben para que al final de cada uno de estos ejercicios se vean obligados a criticar, [...] decidirse y organizar la propia biografía en lo que esté en sus manos creadoras". (Ibidem: 108).

En 1987 Octavi Fullat escribe la primera obra de una trilogía de novelas, *Eulalia. La del bien hablar*, donde la temática central es la axiología en la postmodernidad. Es potente en lo que se refiere a la defensa del ser humano y a la denuncia de los peligros que penden sobre la persona en la época actual y sobre la actividad educadora si quedara reducida a la sola socialización.

Eulalia es el personaje principal en esta trilogía; representa los valores modernos y, en este libro, en especial, a la educación entendida como una actividad que debe responder a una antropología dualista que atienda las dimensiones corporal y espiritual del anthropos: "[...], en la misma medida en que la educación es corpórea – biología, psicología y sociología -, pero siendo también espíritu – libertad - se resiste a dejarse conformar cual si de solo 'bios' se tratara". (Fullat: 1987: 13).

Así comprendida la educación no se restringe a ser aprendizaje, sino que aspira a formar hombres autónomos, orientados hacia la libertad. Por eso la actividad educadora es trágica, ya que es preciso codificar la naturaleza según los patrones sociales sin suprimirla del todo, reconociendo que se es parte del mundo natural y también conciencia: "Lo importante es que en tal juego no quede totalmente sometido su cuerpo ni sufra mayores daños su libertad del espíritu". (Ibidem: 66). En este sentido, todo proceso educador coarta la libertad zoológica que el ser humano trae al nacer, convirtiéndolo en ente social a la vez que despierta la libertad del espíritu.

En este texto hay una fuerte apelación a que la educación forme individuos autónomos originando espacios para el desarrollo de la libertad y de la moral. Deberá, por cierto, orientarse a despertar las posibilidades interiores de cada persona que le permitan el derecho a su individualidad, a ser sí mismo. El proceso educador debe enfrentar el gran desafío de la tensión socialización – personalización: "Llegar a ser civis, civilizado, es faena siempre arriesgada; son demasiados los obstáculos a salvar a fin de no perder la intransferible personalidad". (Ibidem: 67). Son tres, aquí, las dimensiones a conjugar en el proceso antropogenético: el saber qué, el saber cómo y el saber ser.

Para llevar a cabo tal propósito, Fullat propone rescatar el valor de la duda. Despertar la duda y la crítica de las verdades dogmáticas que la sociedad y también la educación transmiten. La única manera de alcanzar la libertad es asumiendo una actitud crítica frente al dogmatismo: "El educador que no despierta la duda que todos llevamos dormida en las entrañas, es puro domador de brutos". (Ibidem 98). La educación debe incitar a la protesta y no a la acomodación frente a la información, al poder político y económico. El gran riesgo es transformarse en hombre masa, hipotecando la individualidad: "El educando no es únicamente un seno a socializar, mas también es una testa individual que ofrece así mismo resistencia, desde el ánimo esta vez, a desaparecer totalmente en manos de la comunidad." (Ibidem: 59).

Siguiendo esta idea, pero ahora enfocada a la política sostiene: "Cada uno posee su oculus, su independencia, su criterio y su 'no soy – soy – mi – vecino'. Los políticos [...] quisieran, en cambio igualarnos a todos en su canto rastrero a la mediocridad". (Ibidem: 63).

Despertar la duda conlleva la insatisfacción respecto a lo dado en el mundo social y a sí mismo. El hombre descontento con la realidad puede soñar con la utopía, con el ser más; por el contrario, el ser humano que se instala en la acomodación estará siempre satisfecho: "La oposición [...] hace posible que gritemos la utopía [...]". (Ibidem: 103). En esta línea Octavi Fullat esboza el valor de la expectación que, más tarde, desarrollará en *Antropología y Educación*. El hombre se asombra de saberse insatisfecho, de anhelar permanentemente lo que podría llegar a ser: "La expectación de lo interminable salta de la conciencia lúcidamente insatisfecha". (Ibidem: 137).

En la segunda obra de la trilogía dedicada a los valores, *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*, el tema central es la categoría tiempo entendida como posibilidad que convierte al ser humano en tarea inacabable. Como en la obra anterior, también aquí reaparece el personaje de Eulalia representando los valores modernos.

Como hiciera en el primer volumen de la trilogía, también aquí Fullat alerta que, en la circunstancia de una postmodernidad en la que la ciencia y la técnica ejercen un poder inusitado, es perentorio reflatar los valores encarnados en Eulalia, y entre ellos el sujeto: "¿Por qué has vuelto vestida de recuerdo si yo prefiero Europa? Nosotros hemos entrenado recientemente la robotización, la energía nuclear y la tecnología genética". (Fullat, 1990: 18). Ciertamente que la ciencia y la técnica presentan grandes avances pero, sin embargo, paralelamente han inaugurado nuevos problemas y no han resuelto los permanentes cuestionamientos existenciales: "Occidente ha desarrollado la técnica pero, ha perdido al hombre". (Ibidem: 150).

Ahora bien, también aquí el modo de enfrentar la problemática humana depende de la cosmovisión fundante. Si se adhiere a una antropología monista materialista no hay una diferenciación entre los fenómenos y los valores. Otra cosa sucede si se opta por una antropología dualista, en la que sí hay cabida a la distinción entre lo que hay y lo que debería haber. En la primera alternativa todo se resuelve en las coordenadas espacio-temporales, en el aquí y el ahora; el colectivo pesa en las decisiones, o más bien, reduce la persona a número: "La mayoría se limita a existir con el curso que la sociedad imprime a la Historia". (Ibidem: 119). Sin embargo, el ser humano es una biografía que se autorrealiza con autonomía. Es necesario recuperar al sujeto, con todo lo misterioso que conlleva: "Si usted no cree en lo posible no puede hacerse cargo de nuestra opción". (Ibidem: 139). La educación no está ajena a esta situación y se le presenta la siguiente disyuntiva, a saber, privilegiar lo social o lo personal. La apuesta de Octavi Fullat se inclina por la segunda alternativa: "El educador que privilegia al colectivo, por encima de cada quien fabrica esclavos [...]. Por el contrario, aquel educador que subraya el precio de la singularidad despierta hombres conscientes y libres. Autonomía del individuo". (Ibidem: 198).

*Final de viaje* es la última novela de la trilogía escrita por Octavi Fullat y tiene como eje conductor la categoría muerte. Ésta se manifiesta esencial al ser humano, lo cual significa que la finitud es un elemento propio de la naturaleza humana. Ahora bien, lo relevante para el hombre no es el hecho mismo de morir, sino tener conciencia de la muerte: "Tal vez, sin embargo, sea más fuerte la imagen de la muerte, que la muerte misma". (Fullat, 1992: 41).

El hombre es un ser agónico, se sabe carente e inicia la búsqueda constante de aquello que colme su falta. Es deseo de plenitud pero tiene conciencia de su finitud, conoce que en la tarea de encontrar lo absoluto se topará con la muralla de la muerte: "Ninguna vida puede hartar nuestros sueños y hay que aceptar que nos preparamos perpetuamente para algo que no llega jamás". (Ibidem: 156 - 157).

Si bien es cierto que se podría enfrentar la realidad de la muerte con pesimismo, la intención del filósofo catalán es aceptar la existencia, hecho que implica asumir la propia muerte. La conciencia de la muerte personaliza: "Entiéndalo como lo comprendió Séneca quien escribió que aquel que rechaza la muerte no ha aceptado la vida. - Pues yo protesto de tener que morir - . Proteste entonces de tener que ser hombre." (Ibidem: 163).

Es posible encarar la muerte con un sentido positivo en la medida que el *anthropos* de cabida a la trascendencia. Si el hombre asume que su existencia no se agota en la historia temporal y que existe un tiempo escatológico, la mirada será esperanzadora: "Dios significa: todo es posible". (Ibidem: 77). El absoluto es quién sostiene la aventura de caminar hacia la plenitud aún sabiendo que no se encontrará en la historia temporal. La muerte no deviene en

clausura de la plenitud, sino en trascendencia: "Sólo la adhesión a un Misterio religioso puede cambiar las relaciones entre el hombre y la muerte". (Ibidem: 181). La toma de conciencia de la plenitud humana y de la posibilidad de una vida escatológica orienta al ser humano por la senda que le permitirá llegar a ser sí mismo, camino que no está exento de dificultades ya que su existencia es inacabada e incierta: "No sé lo que soy, le dije, pero seguro que no soy lo que sé. Lo que puedo asegurarte es que viajar al país desconocido es emprender un viaje hacia sí mismo". (Ibidem: 136). En conclusión, ser sí mismo significa comportarse según la propia estructura ontológica, esto es, asumir la finitud abierta a la trascendencia, reconocer los límites de la propia existencia: "El conócete a ti mismo ¿va por aquí? Así: Recuerda que eres mortal y no dios. Esta es la sabiduría de los límites, [...]". (Ibidem: 192).

En el texto *Filosofías de la educación. Paideia*, por su parte, Octavi Fullat advierte una vez más del peligro de centrarse en el valor de la eficacia sin tener como referencia realidades más amplias. La educación corre el riesgo de dejarse someter por la técnica olvidándose de que su sentido más propio está en el ser humano. La actividad educativa tiene su fundamento en el *anthropos*: "[...] porque educación es hombre y hombre es educación". (Fullat, 1992:26).

Por eso la tesis central de este texto es "Educar es producir al ser humano: El hombre tanto individual como colectivamente está siempre por hacer". (Ibidem: 29). El ser humano es sujeto de la educación porque es un ser indefinido cuya existencia consiste en hacerse. Pero la naturaleza humana es especial porque conjuga en sí dos realidades contrapuesta: por un lado está sometida a las leyes naturales en tanto ser corpóreo y, por otro lado, tiende incesantemente a buscar la plenitud: "El ser humano se ha reconocido a sí mismo a manera de bestia desterrada de su ámbito, expulsada del paraíso zoológico y lanzada a buscar interminablemente un nuevo espacio ontológico, espacio hasta el presente no conseguido". (Ibidem: 127).

De ahí que en este libro Octavi Fullat ahonde aun más en su concepción antropológica, rescatando la visión tridimensional del ser humano, a saber, *pneuma*, *psykhé* y *bios* descrita anteriormente. De aquí deduce que la educación debe atender a la socialización del individuo y a la personalización: "El ser humano comprendido como conflicto entre su ser, su poder ser y su deber ser, coincide con la educación". (Ibidem: 192). En este sentido, la educación debe ejercer una función liberadora proporcionando los medios al educando para ser el dueño de sí mismo y no esclavo de su genética y del medio ambiente. Tarea diametralmente opuesta a la educación entendida como reproducción de conocimiento, hábitos y actitudes. Ante estas pedagogías que han apostado por una antropología "in humanista" la propuesta del Doctor Fullat es la pedagogía personalista: la vocación del ser humano es ser sujeto y no objeto. Y, dado que el camino para llegar a ser sujeto es la reflexión sobre su situación concreta, el educador deberá despertar en el educando la capacidad de dudar y de criticar con el fin de que asuma un rol activo en la sociedad.

*En Política de la educación. Politeya – Paideia*, que tiene como tema central la política y su relación con la educación, Octavi Fullat aborda diversos aspectos en los cuales también es posible descubrir algunos valores que ayuden en la tarea de rescatar la dignidad humana.

En esta obra el *anthropos* se define esencialmente como un ser en relación. El ser humano no puede inteligirse en total independencia, es en la medida en que se vincula, con el entorno, con los otros e incluso con el Absoluto:

“Sin mundo, el ser humano es puro fantasma; sin los demás, yo me convierto en un vacío desprovisto de fondo. Lo humano es inescapablemente relación. Los hombres vienen a un mundo geohistórico y son lo que son, en el seno de una sociedad, de una polis”. (Fullat, 1993: 22).

Todo lo que el ser humano es lo desarrolla en una sociedad histórica, organizada políticamente a través de una red de relaciones, de vinculaciones de un yo con un tú. Esta capacidad no se resuelve tan solo en el ámbito de lo humano, sino que es posible relacionarse con Dios: “La capacidad de discernir lo que no es propio del hombre, le permite descubrir la existencia de Dios y establecer relaciones con Él”. (Ibidem: 306).

La realidad con la que el sujeto establece relaciones se hace apropiable a través del lenguaje: “El objeto del mundo se hace disponible por, para y en el sujeto que habla”. (Ibidem: 40). El lenguaje es comprendido como un hecho social primario, que posibilita la interpretación del mundo y la asignación del sentido. En este sentido el lenguaje recobra al sujeto, el habla permite la vinculación del yo con un tú, en el diálogo se construyen los modos de contemplar el mundo subjetivo y se descubre la verdad histórica a la que puede acceder el hombre: “El lenguaje [...] constituye la condición de subjetividad; al hablar nos ponemos como un yo delante de un tú. Las culturas no son reflejos neutros del mundo, sino construcciones subjetivas”. (Ibidem: 45).

El mundo, por tanto, se entiende por medio de la palabra; más aún, todo acto es comprensible en la medida que se puede leer con algún modelo lingüístico específico del ser humano: “Todos los hombres tienen en común esto: que hablan y pueden entenderse”. (Fullat, 1993: 76). Precisamente por eso la razón, o el habla, unen al grupo humano: tanto la función representativa (entendida como estructura o sistema) como la función comunicativa (comprendida como acción) constituyen un valor universal en cuanto posibilitan el entendimiento en la comunidad sociohistórica. La persona es presencia dirigida a los otros, es apertura comunicable.

Y será justamente en el ámbito de las relaciones humanas donde se rescate el valor amor. Octavi Fullat explicitará las dos grandes concepciones sobre el amor, la griega y la judeo-cristiana, a partir de la distinción entre mediaciones y finalidades, destacando que él opta por el amor entendido como una acción interpersonal, amor al prójimo en que se subliman los egoísmos transformándose en donación del yo al tú:

“En el pensamiento griego, el amor es un intermediario; no así en las antropologías judía y cristiana. En éstas el amor vale por sí mismo. Dentro de la concepción hebrea el amor es un acontecimiento, es la acción libre de Dios que cambia el destino de los hombres”. (Ibidem: 72).

Reaparecerá aquí, en relación con esta temática, la tensión entre lo particular y lo social, entre lo privado y lo público: “Lo social a su vez adopta dos modalidades opuestas que se necesitan entre sí, a fin de que el hombre, que es social, no desaparezca; nos referimos al ámbito de lo privado y al ámbito de lo público”. (Ibidem: 87).

Mientras lo público es de todos: “[...] y que algo público cuando no importa que el ciudadano puede usar de ello”. (Ibidem: 88), se entenderá que algo es privado cuando hay un acceso restringido a ello. Lo privado deviene en condicionante de lo humano porque delimita lo distinto, lo propio. Si la persona no cuida para sí su intimidad queda expuesta a los demás perdiendo aquello que le es más propio. La vida personal se origina, precisamente, en la capacidad de romper el contacto con el exterior, resguardando la interioridad. Ahora bien, no se trata de propiciar uno u otro extremo, sino de lograr una armonía entre la exterioridad y la interioridad.

Aplicado todo ello al terreno pedagógico, Octavi Fullat alude al problema que se presenta en el momento de decidir por los valores que fundamentan un proyecto educativo. Se cuenta, como punto de partida, con dos paradigmas: el tradicional cimentado en la dignidad humana, y otro más contemporáneo basado en la eficacia. En el primero hay un compromiso con lo que mejora al ser humano, con aquello que le otorga un ser más. En el segundo lo que interesa es la utilidad en una perspectiva que considera que todo es válido para alcanzar los fines pretendidos. Este último modelo constituye un grave peligro para el ser humano, desviándose por completo de la concepción de educación sostenida por Octavi Fullat: “Con el tecnologismo se ha empezado la deconstrucción de nuestra estructura humana [...]”. (Ibidem: 175).

La tarea de recuperación del valor dignidad humana es muy explícita en *El pasmo de ser hombre*, ya que la temática central de esta obra son los valores. El doctor Fullat, a partir de la concepción antropológica tridimensional, según la cual el *anthropos* es vida biológica,



vida cultural y vida biográfica, deduce una educación liberadora o autónoma que valora el ser sí mismo. Modelo totalmente antagónico al que concibe al ser humano como una máquina eficaz en la sociedad y su correlato en educación que enfatiza la socialización del individuo: "Dos hontanares de axiología harto contrapuestos: el primero valora el ser humano en cuanto éste se socializa; el otro lo dignifica en tanto pretende ser él en vez de perderse en el "se" colectivo y anónimo". (Fullat; 1995: 14).

Octavi Fullat es claro en declarar que su concepción antropológica da cabida a la libertad, la creatividad y la conciencia sugeridos como valores educativos. En este contexto, la educación tiene como ideal central que los educandos logren ser sí mismos: "[...], la educación como posibilidad, o valor propuesto, en este caso por mí, consiste en ensimismamiento, en "ser – sí – mismo" [...]". (Ibidem: 48). En este planteamiento Fullat es cercano al Heidegger que presenta el ser humano como un ser de posibilidades.

El planteamiento que el doctor Fullat hace en *Antropología y Educación* es bastante similar al de *El pasmo de ser hombre*. En esta obra el autor recupera el esquema antropológico paulino para mostrar su modelo pedagógico de fuerte inspiración moral como contrapunto de una educación tecnologizada. Además se sugiere aquí una reflexión interesante y novedosa sobre los valores de la expectación y de la expedición, tema que será abordado más adelante cuando se traten los valores del sentido.

Asimismo, sin desconocer el rol socializador que le compete a la educación, Fullat le asigna como valor desarrollar la duda como vía que posibilita despojarse de las codificaciones genéticas y sociales. Se trata de ingresar a la cultura con la capacidad de criticar para luego conquistarse como sujeto.

Al comprender al anthropos como un ser insatisfecho la educación deviene erótica, amante de aquello que le procure al ser humano la plenitud de que carece: "[...] el educador persuadirá al educando cuando le maraville. Y ¿cómo pasmarlo? Haciéndole caer en la cuenta de que no está lleno". (Ibidem: 94). Por tanto, la educación debe colaborar en la toma de conciencia de que la existencia es posibilidad, tarea por hacer cuyo norte será llegar a ser lo que debe ser.

Ya se intuye que, superando la clásica disyuntiva entre educar a la persona en su dimensión individual o en su dimensión social, y comprendiendo la educación como liberación y como erótica, Fullat claramente se define a favor del individuo. En este sentido es escéptico

ante la postura que pretende conjugar ambas opciones, ya que siempre pende sobre el sujeto el poder de la política y de la economía: "Sé que escandalizo a muchos pero también sé que bajo capa de entrega a la sociedad, en general acabamos siempre atrapados por el poder político" (Ibidem: 72).

Definiendo la educandidad como una categoría estructurante del ser humano (es decir, que el hombre tiene que ser educado o educarse para alcanzar el estatuto humano) Fullat analiza dos esquemas educativos, uno que comprende la educación como aprendizaje y el otro como autónoma o significativa.

En el primero de ellos, el objetivo de la educación es adecuar las posibilidades genéticas del individuo a las pautas entregadas por la cultura, la tecnología y las instituciones sociales. El valor que prima en este modelo es el de la eficacia: "Las culturas, las técnicas y las instituciones, o se muestran eficaces o desaparecen". (Fullat, 1997:28). Fullat es radical en su crítica a este esquema educacional denunciando que se deja influenciar excesivamente por el sistema político: "Los sistemas educativos que organizan la primera de las educaciones han acabado siendo aparatos del Estado siguiendo en esto las pautas que de hecho dio el positivismo". (Fullat, 1997: 132).

En cambio, el segundo modelo propuesto, el de la educación autónoma o significativa, tiene como valor la dignidad humana. La educación se asume como un proceso de antropogénesis. Cada individuo se apropiará de su existencia transformándose en autoconstructor de ella, decidiendo por sí mismo el sentido hacia donde orientarla, dirección relacionada con lo que debería llegar a ser: "[...] con lo cual el "tener que hacerse hombre" pende de la propia capacidad de existir desde la duda y desde la consecuente decisión; es decir, desde la ética". (Ibidem: 131). Esta ética consiste en educación del hombre como sujeto, comprometido con su proyecto personal, no exento de riesgos porque se vive desde la libertad y de la posibilidad del fracaso. En todo caso, a partir de la realidad individual, se apuesta por alcanzar un orden de mayor perfección: "La educación significativa procura colocar a los hombres en situación de realizar deliberadamente su destino". (Ibidem: 132).

Ya se ve que, tal como lo plantea Octavi Fullat, el problema fundamental que subyace al optar por uno u otro modelo es esencialmente axiológico. El modelo tecnologista descansa en el valor eficacia, mientras que el segundo lo hace sobre el valor dignidad humana. Rumbos contrapuestos toma la educación al darle prioridad a uno u otro valor. El Doctor Fullat claramente declara la gravedad de decidir por la eficacia: "Con el tecnologisismo se ha comenzado la destrucción de nuestra estructura humana [...]". (Ibidem: 67). No cabe duda de que él propone el esquema de educación autónoma que salvaguarda la dignidad humana...

En consonancia con el planteamiento hecho en obras anteriores, también en ésta se vislumbran dos modelos de ser humano antagónicos y, por ende, dos paradigmas axiológicos distintos. El primero de éstos se circunscribe al materialismo, presentando al *anthropos* como un ser biológico cultural, priorizando el valor eficacia y la educación como aprendizaje; el segundo, en cambio, entiende al hombre como ser autónomo cuya esencia consiste en autoconstruirse: "Dos hontanares de axiología bastante contrapuestos; el primero valora al ser humano en cuanto éste se socializa; el otro lo dignifica en la medida en que pretende ser él, en vez de 'perderse en el colectivo'". (Ibidem: 72).

Dos concepciones antropológicas y educativas diversas. El modelo de hombre tridimensional que sostiene el doctor Fullat le permite tener una visión más amplia del proceso educativo, le impide quedar reducido al paradigma tecnocientífico y propicia un proceso liberador de las codificaciones biológicas y sociales posibilitando que la persona desarrolle sus virtualidades y se oriente a lo que cada uno debería ser. Con ello no se pretende un ser humano desvinculado de su sociedad y de su cultura sino, por el contrario, que sea un alguien con una actitud propositiva, capaz de generar un mundo más humano que contribuya a su plenitud.

En la obra *Antropología filosófica de la educación*, publicada en 1997, el núcleo axiológico es también la dignidad humana. Sin embargo, a diferencia de obras anteriores, aquí la reflexión del filósofo catalán se encuentra enriquecida al introducir el concepto hebreo de *ruah*.

Desde esta perspectiva la persona no es sólo vida biológica, vida psicosocial y vida espiritual, sino además es exceso y desmesura. Se sugiere así que, con el fin de tener una visión más ajustada a la realidad humana, no basta con la razón sino que hay que dejar espacio a la pasión, a la imaginación, a los mitos que interpretan a lo diferente: "El significante 'ruah' sirve en consecuencia, para referirse a la narración simbólica de Lo Diferente". (Fullat, 1997: 108). Por tanto, la aportación de este texto radica en asumir la problemática del *anthropos* desde la primacía del valor de la persona y sus fundamentales dimensiones: la libertad, la conciencia y el proyecto.

La conciencia, entendida como el acto que introduce un quiebre entre el yo y lo apercibido, señala que el yo de cada uno tiene dos funciones, una consistente en el sustento empírico de las diversas vivencias y otra comprendida como toma de conciencia de las vivencias. Ahora bien, en todos los casos cada yo es una persona. Y aquí la pregunta salta espontáneamente: ¿qué es la persona? Al no contar con datos tangibles sobre ella, resulta ser un concepto de dificultosa aprehensión, no hay razones que muevan a aceptarlo, sólo se puede adherir a él como fruto de una opción libre: "Resulta preferible confesar la impericia de

conocer cara a la dignidad humana, dejando ésta en manos de la decisión libre ayudada por alguna que otra razón flaca". (Ibidem: 143). Dos autores indican algunas pistas para clarificar este concepto metafísico: Boecio la define como una substancia individual de naturaleza racional y, siglos más tarde, Kant señala que las personas son fines en sí mismas a diferencia del resto de los seres naturales. El rasgo común que se advierte en ambos autores (y en esta línea se sitúa el planteamiento de Octavi Fullat) es que la persona se da a sí misma sus propias leyes, es un sí mismo, es autonomía: "Cada hombre es un autós, un "sí mismo", una apertura a sí, una autoposesión". (Ibidem: 122).

Ahora bien, aunque la persona trascienda el ámbito de lo fenoménico y, por lo tanto, no sea una realidad que se pueda demostrar sino tan sólo postular y comprometerse con ella, para Octavi Fullat es incuestionable que se trata de un sujeto, un alguien libre. La persona es permanente tensión entre el ser y el deber ser; desde la plataforma de lo que ya es se proyecta a la que debería ser: "La libertad descansa sobre la no identificación entre ser y deber – ser". (Ibidem: 123).

La persona es un ser racional que se autoconstruye con las realidades que lo rodean y con los demás hombres. En el hacerse con los otros adquiere especial relevancia la comunicación y el lenguaje. Los hombres constituyen comunidad en los significados compartidos. La palabra es condición de posibilidad, a través de la hermenéutica, de acceso al mundo y a los demás: "[...] el lenguaje del hombre constituye la condición de posibilidad de hacerse con el mundo y con los congéneres; pero asimismo el habla es aquella actividad que realiza la comunicación intersubjetiva". (Fullat, 1997: 81).

La persona se realiza en el diálogo, actividad que supone la aceptación recíproca de los hablantes que comparten un mismo sentido. La sociedad en sus diversas expresiones constituye espacios sociales donde el lenguaje adquiere un valor fundamental; en ella no sólo es importante la eficacia, también se fortalece en el amor y en el relato simbólico que transmite la herencia cultural: "El ser humano en cambio, exige al semejante para alcanzar estatuto de hombre". (Ibidem: 87).

En esta obra, por tanto, explícitamente el doctor Fullat hace una invitación a adherirse y trabajar en favor de la dignidad de la persona y de los valores humanos que de ella se desprenden, oponiéndose a todo aquello (eficacia, éxito, poder...) que opaca aquello que plenifica y humaniza al ser humano:

"Hay que liberarse, dentro de lo que cabe, de los mecanismos neuro-psico-sociales, para quedar "uno" abierto a lo posible excelente: a la dignidad

personal, a los derechos humanos, a la justicia [...] y ¿por qué no? a la divinidad del Absoluto". (Ibidem: 142).

Ya se ve que aquí la apertura a lo absoluto, que en obras anteriores se presentaba como una posibilidad, ahora es prácticamente una exigencia ya que se considera que la persona está ontológicamente estructurada por la trascendencia: "El hombre tiene planteado el problema religioso, quiera o no quiera [...]. Dicho planteamiento forma una de las dimensiones de la realidad humana". (Ibidem: 133). Por tanto, un planteamiento serio sobre el ser humano no podrá dejar de abordar este tema.

Octavi Fullat recupera a este propósito los dos acercamientos al tema de Dios característicos de la cultura occidental: el de la cosmovisión grecolatina (en la cual los dioses no se distinguen esencialmente del mundo) y el de la cosmovisión hebrea (totalmente otro respecto de lo creado). El cristianismo establecerá la mediación entre ambas visiones de mundo: "Jesucristo, a la vez Dios y hombre de carne y hueso – concepto de encarnación -, constituye el puente entre la cosmovisión pagana y la cosmovisión judía". (Ibidem: 136 – 137). Sin embargo, en la perspectiva propuesta por Fullat, Dios no puede ser comprendido racionalmente sino que es cuestión de una libre opción humana, decisión que posibilita en la persona una plenificación escatológica que otorga sentido existencial a la búsqueda permanente de lo 'Otro' que puede saciar.

## 5.2. Valores del sentido.

El *anthropos* es un ser de posibilidades que libremente elige los proyectos que desea realizar en vistas a un deber ser. Los datos no lo satisfacen y por eso se orienta a un ser más, al mundo axiológico. Esta realidad le plantea el problema del sentido de la existencia, fuerza la cuestión del hacia dónde dirigir su vida o del por qué encaminarse hacia una meta y no a otra: "[...] tenemos hambre, además, del sentido de la vida, del por qué dirigirnos hacia aquí y no hacia ella". (Fullat, 1982: 41 – 42). Desde esta perspectiva, el ser humano está estructurado de una serie de indigencias, que van desde las más básicas hasta otras superiores como lo son las necesidades del sentido y de la libertad. La persona es erótica porque se autopercibe carente y deviene en esperanza de aquello que lo saciará. En este terreno hacen aparición los valores: "Los valores son la concreción de esta situación radicalmente extrema. Los valores son utopías que apuntan a la totalidad del sentido [...]". (Ibidem: 123).

La postmodernidad ha visto que, si bien es cierto que la pregunta central de hoy es el cómo y que las necesidades del ser humano las cubre con los objetos sofisticados que le proporciona la técnica, no ha desaparecido la pregunta por el sentido. Formularse el por qué y

el para qué es insoslayable, especialmente en las épocas de crisis, cuando hay una fuerte amenaza al sujeto. Los mismos datos proporcionados por el entorno remiten al sentido: "La dinámica del hombre introduce el sentido y el fin". (Ibidem: 305). El doctor Fullat sugiere claramente que, aunque es un objetivo válido que se puede trasponer a toda persona que desee la plenitud de su existencia, una de las finalidades educativas es buscar el sentido de la vida.

En *Verdades y Trampas de la Pedagogía* Octavi Fullat se cuestiona sobre los límites de la racionalidad, llegando a la conclusión de que la razón es impotente para dar cuenta de la riqueza de la realidad educacional y, por tanto también, del ser humano. Por tanto, habrá que dar cabida a lo irracional. Es en este contexto que emerge la utopía y, con ella, el valor del sentido. Hay que notar, sin embargo, que para Fullat el cuestionamiento por el sentido va más allá de la utopía de los valores. La aspiración humana por el sentido total adquiere su real dimensión en lo absoluto. Por eso las temáticas antropológicas y axiológicas han orientado la reflexión del filósofo catalán hacia Dios: "La religión constituyente, en cambio consiste en vinculación libre y motivada hacia lo incondicional y absoluto que da sentido válido a la vida". (Ibidem: 264). La fe en lo totalmente otro se constituye en una fuerza interior que motiva a la construcción de una sociedad más humana.

Habiendo partido de la tradicional división aristotélica entre razón teórica y razón práctica (ésta última, a su vez, dividida en razón práctica tecnológica y razón práctica práctica), Fullat llega a descartar la legitimación ideológica de los discursos (que aspiran a conservar lo que hay) y se decanta por la legitimación utópica. En efecto, la utopía es protesta contra la circunstancia actual y paso a las posibilidades: "La utopía sensata opera en dos momentos: en el primero niega "lo que hay"; en el segundo crea "lo posible". (Fullat, 1984: 100). El ser humano es ontológicamente posibilidad, y será en esta categoría donde se sustenta el ámbito de los valores y de la utopía. La persona debe situar la utopía en el todavía-no, así el peregrinar constante hacia la plenitud estará apuntalado en la esperanza. Al respecto Octavi Fullat sostiene: "Hay que colocar la utopía en una vida por vivir - status viatoris -; así se la experimenta a modo de esperanza, convirtiéndose el utópico en un caminante que aún no ha llegado". (Ibidem).

Precisamente porque la utopía se orienta hacia el mundo de lo posible, del todavía - no, conviene ser dejada de lado si no hay un indicio positivo, por pequeño que sea, de que sea realizable al interior de la historia: "Si sólo la ruptura total lleva a la utopía, porque ningún camino histórico es posible, entonces es preferible abandonarla". (Ibidem: 101).

La utopía siempre expresa una situación mejor con respecto a la presente, debe anticipar lo que se desea alcanzar por completo. De ahí que deba ser posible intervenir lo actual motivado por la realización de un mejoramiento, tanto en el ámbito existencial como en

el social: "La transformación sustanciosa necesita de la utopía para orientarse; no le basta el saber científico – tecnológico. Este no alcanza; se ciñe a proporcionar los medios eficaces para el mandamiento". (Ibidem: 104).

De ahí que el doctor Fullat vincule la libertad con la utopía. La libertad cobra realidad cuando se encamina hacia la utopía. La pretensión de explicación racional de la realidad ahoga la libertad porque no siempre hay una causa para todas las realidades humanas. Éstas desbordan el ámbito racional y permiten descubrir al hombre como razón y fantasía, pasión: "El hombre, por consiguiente, es libre cuando y sólo cuando, la irracionalidad – la rotura del nexo causal – entra en su configuración. La libertad, de esta guisa, persigue la utopía". (Ibidem: 106).

La utopía permite la libertad de y la libertad para. El hombre quedará libre de las ataduras del presente, de las actuales codificaciones genéticas y sociales en la medida que dirija su mirada hacia el futuro, hacia las posibilidades que le permiten proyectar lo que debe ser y optar por los valores: "La libertad atraviesa el mundo, tal como es y tal como ha sido, y fabrica ensueños, irrealidades que, lo denuncian como insuficiente, corto, escaso e incompleto". (Ibidem: 106).

Por eso, en *Eulalia. La del buen hablar*, Fullat vincula la esperanza y la utopía. En efecto, el destino del hombre es trágico al vivir en la tensión entre el mundo natural y el mundo metafísico. En el ser humano hay cabida para impulsos nobles y bárbaros, desea despegarse de lo imperfecto para volar hacia la perfección sabiendo que su intento será infructuoso, al menos en el seno de la historia. Cualquier acto de relación interhumana, entre ellos el acto educativo, es por definición lucha. Esta realidad será salvada sólo si hay esperanza en una circunstancia mejor que la actual, si la mirada está puesta en la utopía.

El acto educador tiene como punto de partida el reconocimiento del conflicto. Sin embargo, Octavi Fullat se propondrá superar esta situación despertando la aspiración hacia el bien: "El quehacer educacional arrancará del desengaño angustioso y pondrá su esperanza en la utopía y en la ucronía". (Fullat, 1987: 24). Educar consistirá en decodificar la naturaleza (sin suprimirla del todo porque el hombre pertenece esencialmente a ella) a la vez que se la transforma con la vivencia de los valores. La utopía se circunscribe, pues, al mundo axiológico.

El proceso educador debe despertar la insatisfacción respecto a la situación existencial presente. En este sentido la educación se vincula con la utopía en tanto es protesta y creación de irrealidades axiológicas: "El suceso educador lanza sin desmayo hacia adelante, y no, por

cierto, hacia la circunstancia social; la educación despierta la protesta y no la acomodación". (Ibidem: 39).

La actitud de descontento se desarrolla incentivando la duda. Educar consiste en provocar insatisfacción, en suscitar la libertad de las ataduras del hoy para proyectar un ser mejor persona y un mundo más humano. La persona satisfecha y segura de la realidad presente no duda: "La oposición [...] hace posible que gritemos la utopía [...]". (Ibidem: 103). Sólo de este modo el ser humano se mostrará fiel a sí mismo y a lo que podría llegar a ser.

Se ha de especificar, en este sentido, que en *Eulalia. La del buen hablar*, ya aparece insinuado el valor expectación que más tarde Octavi Fullat profundizará en *Antropología y Educación*. En efecto, la utopía supone la esperanza pero también tiene como presupuesto estar expectante de lo venidero, de aquello que colmará la carencia humana: "La expectación de lo interminable salta de la conciencia lúcidamente insatisfecha". (Ibidem: 137).

Por su parte, en *La peregrinación del mal* se clarifica que no se trata aquí de la esperanza entendida como sentimiento, sino de la estructura proyectiva ontológica que supone esperar, alcanzar o concretar las posibilidades proyectadas para sí. El ser humano desea el ocio, estar despreocupado de las necesidades mundanas con el único fin de atender a lo innecesario y ser libre para los valores y la plenitud.

En una línea paralela, el doctor Fullat se propone investigar en *El atardecer del bien* si la acción educativa, en lo que tiene de utópica, esperanzada o expectante, es o no trágica. El hombre es un ser de posibilidades que proyecta en la construcción de su biografía. Esto significa, como se ha visto en las obras anteriores, que desde el presente mira hacia un futuro por venir teniendo como horizonte la utopía: "Nos causa la impresión que el hombre está disparado hacia lo utópico, hacia el todavía – no; [...]". (Fullat, 1989: 24). En este sentido el ser humano es trágico por su status - viatoris, porque se pone en camino sabiendo que no arribará a parte alguna.

Así, de la misma manera en que se propone afrontar lo trágico antropológico a través de la utopía, también se recurrirá a ésta última en la circunstancia educativa. Sin embargo, Octavi Fullat no sugiere un contenido preciso sino que apela a la tarea de cada actor: "No, la pedagogía trágica sabe que debemos educar para la utopía, cuidándonos mucho de señalar ninguna y dejando tal aprieto en manos de la pericia de cada educando y de cada educador". (Ibidem: 95).



Hay subyacente en esta visión la idea según la cual tanto el autoconstruirse como el colaborar en la formación de lo humano en la educación son empresas que conllevan un riesgo en tanto en cuanto carecen de seguridades que indiquen haber optado por lo correcto. El peligro se suscita en la adhesión por uno u otro contenido axiológico, ya que siempre está presente la posibilidad de equivocarse y del fracaso. En este escenario se hace necesario contar, una vez más, con la esperanza de que se ha creado un proyecto viable, orientado hacia lo que se debe – ser: “La conciencia anda desalmada y sin entrañas. Se necesita la compañía de la esperanza para enfrentarse con el riesgo inevitable de todo acto educante o antropogénico”. (Ibidem: 107).

En *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad* se recupera la idea del ser humano como poder-ser a partir de la categoría tiempo. Será justamente la conciencia de esta estructura ontológica que es el tiempo quien dispare la pregunta por el sentido: “El tiempo para el hombre es un stock; ¿de qué? de las condiciones de posibilidad del sentido”. (Fullat, 1990: 12).

Ya se sabe, por obras anteriores, que el problema fundamental que presupone la categoría temporalidad en el ser humano es el del sentido: “Tu, por lo menos, Eulalia, has resuelto la dificultad en la praxis, has agarrado el transcurso de tu vida y le has impuesto dirección”. (Ibidem: 31). En este texto se sugiere que el sentido, al igual que la biografía, debe ser construido por cada persona. Así, por tanto, la existencia de cada quién y el significado que a ella se le atribuye constituyen una tarea permanente. Ahora bien, buscar o construir el sentido le compete sólo al *anthropos* en cuanto es sujeto: “La vida carece de sentido sin usted que pregunta por él. No busque sentido, constrúyalo”. (Ibidem: 161). Por eso el drama de la cultura actual consiste precisamente en la disolución del sujeto: “- Si lograra usted suprimirse como sujeto, como subjetividad, como conciencia, carecería de significado buscar el sentido”. (Ibidem: 161).

Porque es posibilidad, temporalidad, el ser humano sólo alcanzará el estatuto de persona si afronta el problema del sentido o dirección de la propia existencia: “[...] pero somos igualmente búsqueda de sentido, consistimos en tener que preferir. Lo buscado no es jamás un dato, un ser, sino un valor, un deber – ser”. (Ibidem 201). Y, en coherencia con este razonamiento, se defiende que el sentido de la existencia humana está en la plenitud y ésta descansa en Dios, lo absoluto, lo que no depende de otra cosa, lo totalmente autónomo. El doctor Fullat es radical en su postura: “[...] la alternativa final es ésta: o sentido con Dios o absurdo”. (Ibidem: 174). De ahí el drama de la postmodernidad que declara la muerte de Dios: al no haber absoluto tampoco existe el Bien como sentido total de la existencia, sino que cada quien debe crear bienes a su arbitrio: “Lo consistente radica en que de no haber Absoluto, no existe lo Bueno, sino tan solo bondades callejeras que van y vienen”. (Ibidem: 179).

Este planteamiento es recuperado en *Final de viaje*, obra en la que se reflexiona sobre el sentido último de la realidad humana, del tiempo, de la muerte y de Dios. El protagonista de esta novela se dirige a Medio Oriente, al desierto a buscar el sentido último. El espacio elegido está cargado de simbolismo ya que su búsqueda se sitúa en las tierras donde se origina el cristianismo. Su mirada se vuelca hacia el mundo judío dándole la espalda al pensamiento greco-latino.

Dos temas que ya han sido objeto de tratamiento en obras anteriores constituyen aquí el eje vertebrador. En primer lugar se recuerda que el hombre es una bestia desgraciada, busca el sentido último desde la conciencia que no lo encontrará plenamente en el acontecer temporal. Por eso en esta búsqueda es fundamental la esperanza. A diferencia de la espera (valor griego) la esperanza (valor hebreo) es un valor de la conciencia que se pone en el camino de la concreción del poder ser: "La esperanza judía va desde la arqueología de la conciencia hacia la teleología de la misma conciencia". (Fullat, 1992: 47).

El segundo tema que aquí se recupera es el de la trascendencia: "El tiempo acaba en Dios: [...]. El sentido del tiempo prolonga la inteligibilidad de éste. Dios, entonces en el confín". (Ibidem: 46). El cuestionamiento acerca del para qué de la existencia es insoslayable, las respuestas que se encuentran al interior de la historia no satisfacen y sigue latiendo la preocupación por el hacia donde último dirigir la vida. La respuesta surgida es Dios: "El – que – hace – ser es fuente y sostén. La alianza es el lugar metafísico privilegiado en que se encuentran Dios y los hombres". (Ibidem: 57). El ser humano, inquieto y cansado de respuestas débiles, se muestra ansioso de absoluto; de alguna manera intuye que la plenitud buscada la encontrará en Dios.

Sin embargo, Dios como sentido último no se alcanza sólo en el pensamiento, sino que exige optar, comprometer la propia vida en la acción cotidiana que va tejiendo la biografía de cada sujeto orientada hacia el todavía no.

En *Filosofía de la Educación. Paideia* se propone como tesis central que "Educar es producir al ser humano. El hombre tanto individual como colectivamente está siempre por hacer". (Fullat, 1992: 29). Queda clara, pues, una vez más, la íntima conexión entre antropología y pedagogía. No da lo mismo orientar la vida y la educación hacia cualquier dirección, sino que se trata de imprimirle un sentido que los personalice. Por eso debe considerarse el proceso educativo desde una doble perspectiva, tanto desde el cómo educar (los medios educativos y su eficacia) como desde el para qué educar (las finalidades educativas). En efecto, si se define la educación como un proceso de antropogénesis, su fin es el hombre. De ahí que preguntarse por el qué y el para qué del ser humano sea fundamental. No es posible educar sin un modelo antropológico que oriente el quehacer educativo: "Cuando nos interrogamos sobre el hombre, estamos solapando dos cuestiones:

¿qué es el ser humano? – curiosidad científica – y ¿qué sentido tiene el ser humano? – curioso metafísico – ontológico”. (Ibidem: 127).

El tema sobre el sentido del proceso educador le corresponde abordarlo a la filosofía de la educación: “La comprensión se preocupa por el sentido del proceso educante”. (Ibidem: 87). Por eso el educador deberá despertar en el educando la necesidad de autoconstruirse y de cuestionarse por el sentido que le imprimirá a su existencia. La persona, desde lo que es, biología e historia, debe realizar las posibilidades que ha proyectado, debe ser tensión entre el ser y el deber ser: “Para ello la persona trasciende sin desmayo, apuntando siempre a un allende que le proporcione el sentido”. (Ibidem 302).

En *El pasmo de ser hombre*, a partir de la categoría antropológica de la insatisfacción, se profundiza en los valores de la espera y de la esperanza para luego abordar el problema del sentido en la educación. El *anthropos* debe proyectar lo que podría llegar a ser porque se descubre como un ser inacabado, siempre carece de algo, ya que su conciencia nunca logra identificarse con aquello de lo que toma conciencia, deviene en conciencia desgraciada o insatisfecha: “Lo que hay, con lo que somos, hemos sido y vamos a ser de forma indefectible, nos causa insatisfacción”. (Fullat, 1995: 190).

La insatisfacción puede ser vivida desde tres actitudes distintas: desde la desesperación, desde la presunción de haberla superado o desde quien espera salir de ella proyectándose, anhelando valores. Situados en esta última, se distinguen dos tipos de valores, a saber: los valores psicosociales que son anhelados por aquellos que se proponen proyectos intrahistóricos, y los valores metafísicos deseados por quienes se orientan hacia lo absoluto. La cuestión de fondo que subyace en una u otra opción es el sentido, es decir hacia dónde dirigir la existencia: “El esfuerzo por comprender el sentido del hombre – algo metafísico y no científico – se topa con la cuestión de los valores eternos”. (Ibidem: 78). En el contexto de superar la insatisfacción ya sea en vista a valores psicosociales o metafísicos, surge la diferenciación entre espera y esperanza. Esta segunda se inicia al interior del tiempo histórico pero orientada hacia el todavía no. La elección que cada quien realice respecto del sentido viene a legitimar la propia tarea de autoconstrucción: “Sentido es lo que legitima un pensar, un decidir y un actuar”. (Ibidem 138).

En la opción de superación de la insatisfacción, ya sea en vista a valores psicosociales o metafísicos, surge la diferenciación entre espera y esperanza. La primera procura distintas estrategias al interior del devenir histórico, mientras que la segunda se inicia al interior del tiempo histórico pero orientada hacia el todavía-no metahistórico. La espera, cumpliendo una función instrumental, anhela un valor terrenal sociohistórico. No así la esperanza, que tiene una función teleológica, representando el comienzo de la plenitud total: “Esperar es constitutivamente proyectar, es poseer con esfuerzo y fantasía mi propio ser futuro”. (Ibidem;

135). La esperanza con significación ontológica se dirige hacia el bien total o la plenitud total porque los entes mundanos no le satisfacen, de este modo salva al ser humano de su indigencia ontológica: "El bien que colma se halla situado en el todavía no". (Ibidem: 142). La esperanza es aspiración de encontrar el fundamento de todo.

Situación análoga se vive en la educación, una confrontación violenta entre educador y educando en la que se espera disolver el conflicto proyectando una utopía: "A pesar de esto la educación no puede menos que esperar – como mínimo a manera de compensación ideal – en una sociedad fraterna en la que cada hermano sea libre". (Ibidem: 113). Por eso los agentes educativos se instalan en la esperanza del todavía-no de la plenitud.

Precisamente por eso una educación significativa, cuya prioridad es que cada quien llegue a ser sí mismo, está abierta al sentido. De este modo, en el ámbito educativo es irremediable la pregunta por la dirección que debe tomar la tarea educadora: "El sentido le esbozará las alternativas al acto educante". (Ibidem: 157).

La diversidad de fenómenos educativos son ordenados bajo la categoría de fin que otorga sentido y significación: "Experimentamos hechos educativos y les conferimos sentido y significado dirigiéndolos a un fin que tampoco es pura subjetividad". (Ibidem: 68). Por eso todo proceso educador adquiere su orientación desde los fines propuestos, a partir de un modelo antropológico que propone aspirar al bien que saciará plenamente la indigencia ontológica. El ser humano es aspiración, vive permanentemente en un status-viatoris hacia lo que le procurará la felicidad.

En *Antropología y Educación* se insiste en la hipótesis según la cual el ser humano se autointerpreta en la comprensión de la categoría temporalidad. Y del análisis del tiempo emana el valor del sentido y la profundización del valor expectación – expedición que había sido perfilado en la novela *Eulalia. La del buen hablar*. En este texto el autor declara explícitamente su deseo de encontrar el destino del ser humano en tanto éste lo valida en la tarea continua de hacerse: "Aquí tengo la pretensión y el empeño de hallar cuál sea el destino del hombre, aquello que lo legitima en su labrarse y concluirse". (Fullat, 1997: 71).

Octavi Fullat propone un análisis del tiempo a partir de tres obras clásicas pertenecientes a las cosmovisiones hebrea, romana y griega para focalizarse en la primera y tomar como paradigma a Abraham, personaje del Génesis. La visión de mundo judío comprende el tiempo como itinerario hacia lo desconocido; ir hacia lo totalmente distinto le imprime significado a la existencia: "[...] el cual ir da significado a su vida. ¿Hacia dónde? Hacia lo nuevo y por tanto con destino a lo velado, oscuro, escondido, e inexplorado [...]". (Ibidem: 96). Este status- viatoris de Abraham está vertebrado por la esperanza, es tiempo de

espera del todavía-no de la plenitud. Es búsqueda confiada a la vez que incierta. El filósofo catalán sostiene: "La fantasía, la esperanza y el invento organizan el tiempo abrahámico, tiempo que se entiende como un todavía – no". Todavía no ¿de qué?; del pleroma – la plenitud – del eskhatos – lo último – y de la Parusía – la manifestación -. (Ibidem: 97).

En la pesquisa por el sentido se hace presente el problema de la muerte como máxima expresión de la finitud. La conciencia pasmada se cuestionará por el sentido del óbito y se impondrá la necesidad de decidir sobre su significado. Aquí se pone en juego la libertad de cada uno: "[...] nos fuerza a tener que decidir su sentido pasando a ser, así, symbolum de la posibilidad radical y total que hay que decidir". (Ibidem: 139).

Al inteligir el tiempo desde las perspectivas del pasado y del presente la muerte deviene una muralla intraspasable y limitante para el poder-ser del ser humano. Por el contrario, si se comprende también como futuro, la perspectiva es distinta: se debe vivir desde lo que se ha sido, en el presente, en dirección a lo que vendrá. Así hace aparición la expectación, el valor de existir en vistas a lo que aguarda en el todavía no: "[...] la expectación, es el éxtasis que aventura el porvenir como esencia del anthropos. Éste, el ser humano, consiste de modo inesquivable en tiempo venidero". (Ibidem: 146).

El sentido humano no sólo tiene un carácter histórico sino que además es escatológico. Se abandona la seguridad por la esperanza en lo que vendrá, así el ser se convierte en tener-que-ser, meta que no se alcanza en la historia. La existencia está arrojada a la trascendencia, es ponerse en camino hacia lo que no es palpable. La expectación y la expedición surgen de presuponer que existe lo totalmente otro que saciará las expectativas de plenitud. Lo posible total se concibe desde el mundo terrenal. Al respecto el doctor Fullat sostiene: "Temporalmente no contamos con otra teofanía, como no sea la expectación y la expedición abrahámicas que descansan sobre la imaginación de una voz: aléjate de tu tierra. Dios aparece sólo en lo provisional y fragmentario". (Ibidem: 168).

A la manera de Abraham el hombre expectante en expedición hacia lo posible está en el mundo sin instalarse en él, rompe produce una ruptura con aquello que es más próximo, con su contexto; para sentirse lanzado hacia un porvenir: "Abraham camina en el presente con la preocupación de no caer hacia atrás, en el haber sido de Caldea y con la solicitud de quien es proyecto de futuro, de Nueva Tierra". (Ibidem: 173).

La persona construye su biografía situada en este mundo pero no se clausura en él. Su esperanza la deposita en un porvenir, en la trascendencia. Cree y espera en quién colmará su insatisfacción. En la expectación encuentra sentido su existencia y la aventura de dirigirse

hacia lo totalmente otro: "Se mueve entre los entes, aunque sin implantarse en ellos, ya que la biografía adquiere sentido tan sólo desde el horizonte de la heterogeneidad". (Ibidem: 177).

En la obra *Antropología filosófica de la educación*, Octavi Fullat aborda el valor del sentido y, parafraseando al psiquiatra Víctor Frankl, afirma que lo que más necesita el ser humano es el sentido. La persona es biografía e historia, dimensiones que se especifican por la pregunta sobre el para qué. El hombre es un ser abierto hacia el futuro, hacia lo nuevo, por ello es creador de su existencia y del devenir histórico. Es apertura hacia lo que pueda satisfacer su insatisfacción, hacia el sentido que justifica la historia y la biografía: "En este supuesto, en la historia estamos siempre ocupados en cosas, a fin de obtener algo distinto que confiera sentido a lo que llevamos entre manos". (Fullat, 1997: 64). En este sentido, la búsqueda de aquello que colma implica elección en vista al significado.

El anthropos es un hermeneuta de la realidad y en este intento de intelegir la objetividad va tras la verdad científica, tras la eficiencia; sin embargo, en el contexto de la significación, la verdad que interesa es la existencial, es decir, aquello que da sentido al individuo o a un grupo.

En el escenario de la verdad existencial tiene cabida el mito que legitima al hombre en tanto tiene la pretensión de responder la pregunta por el origen y la dirección de la existencia. El mito está abierto al futuro. No sucede lo mismo con las respuestas que surgen de la razón, pues ellas explican las causas de lo que hay, ciñéndose al presente y al pasado. Por eso la dimensión espiritual del hombre (y con ella la libertad, la conciencia y la creatividad) adquieren valor en la medida que se relacionan con el "para qué". El hombre es proyecto hacia su sentido último, se autorrealiza al cumplir su sentido: "El sentido, que hace del ser humano un proyecto perpetuo lo va creando el hombre históricamente, pero es cuestión de un sentido de la realidad; claro está, de la realidad humana". (Ibidem: 126).

### 5.3. Los valores morales.

Junto con los valores de la dignidad y los valores de sentido, el último núcleo axiológico identificado en las obras de Octavi Fullat, hace referencia a los valores morales. En efecto, el anthropos es un ser moral porque es un ser libre, porque su existencia es esencialmente proyectiva, porque tiene como horizonte el deber-ser. El proyecto de su biografía le abre a los valores y, entre estos, a los valores morales. La moral se constituye en una meta para el sujeto libre: "Vida moral es la que posee sentido; no un sentido prefabricado por los científicos, sino un sentido a engendrar". (Fullat, 1982: 39).

El profesor Fullat explica que el hombre nace con un talante natural a partir del cual se relaciona con el entorno, y más tarde adquiere una impronta moral a través de la educación recibida tanto de los padres como de los demás agentes educadores. Así, la natural apertura a la realidad se va configurando conforme a ciertos ideales y valores morales: "La educación engendra luego en nosotros un carácter, o "ethos", con que nos enfrentamos con el contorno". (Ibidem: 96).

Así, en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, propone rescatar el talante moral en términos de una finalidad de la educación. Fullat considera que es de vital importancia este valor, precisamente en esta época de crisis axiológica y de debilitamiento de la moral:

"Si los seres humanos no somos más que materia,- [...] - no debe causar mayor pasmo contemplar como se desvanece la moral; es decir, cómo desaparece la regulación del comportamiento por principios exteriores a éste". (Ibidem: 288).

Se trata de postular volver a la moral, no en tanto que contenidos éticos sino en cuanto forma de vida que dispone a evaluar críticamente las diversas manifestaciones culturales que se presentan: "[...] la ética como talante, como estilo de vida, como formalidad dispuesta a pasar por el cedazo personal cualquier evento, cualquier teoría, cualquier predicación ética". (Ibidem: 287). De este modo la biografía de cada cual debe estar vertebrada por el talante ético, es decir, no focalizada en la eficacia y el éxito sino en el Bien. El antropos que cultiva el talante ético orienta sus acciones por la prudencia, actúa según el bien y evita el mal del hombre. En este sentido lo que es de mayor interés es el obrar mismo y no el producto de una acción: "El andar buscando exclusivamente algo exterior a la acción misma realizada, robotiza al ser humano hasta el límite". (Ibidem: 292).

En la recuperación de la moral es insoslayable rescatar a la persona, puntal de la ética. Desde el sujeto cobra significación la protesta contra las situaciones que deshumanizan. El doctor Fullat afirma al respecto: "Desde ella y sólo desde ella protestamos contra un mundo que ha dejado de reír, de cantar y de fantasear". (Ibidem: 296). Se trata, por tanto, de cultivar una actitud ética que caracterice el estilo de vida de cada sujeto, despertando una actitud crítica para evaluar las diversas circunstancias y tesis recibidas: "Hay que volver a la moral y a una moral independiente, aceptada por cada uno". (Ibidem: 287). Este es el imperativo que resuena en un contexto postmoderno donde el comportamiento de cada uno, cada vez más, está regulando por principios sociales externos al sujeto: el hombre afanosamente se orienta hacia el éxito y la eficacia esperando que su insatisfacción sea saciada, olvidando que no cubren las necesidades espirituales y que responden a una visión reducida del ser humano: "El andar buscando exclusivamente algo exterior a la acción misma realizada, robotiza al ser humano hasta el límite". (Ibidem: 292).

El talante moral auténtico se fundamenta en la espiritualidad del ser humano: desear lo que todavía no se es, lo que tiene que llegar a ser: "A esta sed de sentido es, a lo que he denominado talante moral, y a las cosas que lo colman las he denominado sentidos y fines – [...] –". (Ibidem: 310). Se descubre, así, una triada axiológica interdependiente, a saber: la persona se humaniza al cultivar los valores morales y éstos, a su vez, se orientan al sentido de la existencia humana.

Por su parte, en *Verdades y trampas de la pedagogía* se plantea la cuestión del carácter moral a partir de esa forma de saber que es la *práxis*. Es decir, se reconoce que además del mundo objetivable existe lo inobjetivable. El talante moral es una exigencia en vista a un ser-más ofrecido por los valores: "Lo propio del hombre es vivir en la frontera entre la presencia y el ocultamiento; únicamente desde esta incomodidad óptica puede plantearse la cuestión de los valores éticos y su obligatoriedad". (Fullat, 1984: 51).

En la novela *Eulalia. La del buen hablar*, partiendo de la visión antropológica que reconoce en el ser humano una dimensión espiritual, se plantea que la educación es más que aprendizaje. Porque el *anthropos* es libre y se proyecta hacia un deber-ser se abre un espacio a los valores que actúan como meta del proceso educador, entre los cuales Octavi Fullat destaca la justicia: "Ahora bien, a veces el para algo es a fin de ser, uno, justo y nada más". (Fullat, 1987: 164).

La propuesta que hace aquí el doctor Fullat es que la persona que ha desarrollado el ámbito de la moral debe ser ajena a las idolatrías (culto al cuerpo, culto al tener, culto a la tecnología). Para ello es condición necesaria la autonomía y la independencia frente a las tentaciones que presenta la sociedad. En este sentido hay que asumir una actitud de protesta para no desviarse de lo que realmente es el bien real y no dejarse llevar por bienes aparentes: "Y me comentó el peligro que encierra la satisfacción y la seguridad en vistas al engendramiento del ser humano". (Ibidem: 167).

En *Teleología de la educación* Octavi Fullat menciona que es posible apropiarse de los valores morales siempre que se viva desde el pasmo, desde la inseguridad. Esta actitud la posee quien se aventura a lo desconocido por venir; de no ser así el ser humano se ata a las seguridades de lo que hay: "No hay valores éticos, sino sólo costumbrismo, cuando se existe seguro. La moral se presenta únicamente a quien vive de la perplejidad". (Fullat, 1990: 706).

La existencia humana es conciencia de indigencia, pero los valores éticos cumplen la función de ser puente que vinculan al ser menesteroso con la plenitud que saciará su carencia: "Los valores morales de una sociedad no van más allá de ser trampolines que lanzan hacia una Plenitud que tal vez no exista". (Ibidem: 708). Por eso el acto educador ha



de devenir búsqueda permanente del bien sin pretender la realización del encuentro. Si tanto educador como educando son apasionados por lo perfecto, los valores éticos les posibilitarán la trascendencia de lo que es y conectarse con lo que tiene que ser.

En *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*, Octavi Fullat denuncia que en la época actual se derrumbaron el Bien y la Verdad, subsistiendo sólo la Belleza: "Y la estética es lo único que nos resta. Han fallecido la Verdad y la Bondad, el conocimiento y la moral". (Fullat, 1990: 159). En esta situación es preciso reflatar el talante ético para potenciar la actividad cotidiana, ya que el hombre se ve enfrentado a luchar por los valores morales en una sociedad que vive una crisis ética.

La situación descrita anteriormente, es decir, la desaparición del bien y la verdad, encuentra explicación en la muerte de Dios o del absoluto. El Bien de antaño se fundaba en Dios; muerto éste aparecen bienes por doquier, valores débiles sin sustento: "[...] la alternativa final es ésta: o sentido con Dios o absurdo. O hay Dios que me fuerza o ¡sálvese quien pueda! No disimulemos los occidentales". (Ibidem: 174). En este escenario, la persona que ontológicamente buscaba la Plenitud, se desorienta, quedando reducidos sus anhelos a valores psicosociales, poco consistentes. De ahí el imperativo de recobrar el talante moral, de optar por la creencia que el hombre está llamado a la perfección, al deber ser.

El Doctor Fullat en *Política de la educación. Politeya – Paideia* recupera los valores morales recordando que el ser humano debe configurar su biografía según el bien. En este sentido la actividad educadora debe propiciar los valores éticos. Antiguamente había consenso al respecto pero en la actualidad, ganando fuerza la tecnociencia y, por ende, el valor de la eficacia, urge el desarrollo del talante ético para salvar al sujeto del peligro que pende sobre él de quedar reducido a objeto.

Además, los valores morales dicen relación con dos realidades antropológicas. Por una parte, el *anthropos* es insatisfacción, de manera que elabora proyectos a fin de superar tal estado ontológico. Y de esta orientación hacia la plenitud surge la vinculación con el *ethos*: "La estructura proyectiva del hombre ¿no comporta la dimensión ética?". (Fullat, 1993: 34). Por otra parte, la persona es un ser en relación con un tú; su biografía se desarrolla en actividades con otros que exigen estar enmarcadas en deberes morales: "Quizá el sujeto humano no es más que el correlato del mundo y del otro; esta relación ¿puede darse desnuda de moral?". (Ibidem: 34). El tú demanda el reconocimiento del yo con el que establece una vinculación; de no ser así, las relaciones quedarán sumidas en la violencia natural dando paso al dominio del uno sobre el otro.

En esta obra los valores morales se abordan desde la política constatándose que a partir del Renacimiento se produce un divorcio entre aquella y la ética: “[...] En política la moral será un valor arcaico a partir del renacimiento florentino”. (Ibidem: 59). La finalidad de la actividad política es adquirir y perpetuar el poder entendido como el dominio de unos pocos sobre la mayoría: “El político, en el plano de los hechos, no sirve al Bien, sino que su objetivo es la toma y la conservación del poder”. (Ibidem: 52). Pero, si bien es cierto que la política no se puede erradicar de la sociedad, el ser humano en su particularidad debe preservarse como un sujeto para los valores ya que en él no coinciden ser y deber-ser. Los valores morales se persiguen porque valen en sí mismos y no en vista a un fin distinto de ellos; por ello, actuar conforme a los valores morales beneficia a la persona que actúa según ellos: “Los valores morales son aquellos que ponen en gracia a la conciencia desgraciada”. (Ibidem: 62).

En *El Pasmó de ser hombre* se trata del talante ético a partir de la labor que debe desarrollar el educador y la actividad educativa despertando en el educando el anhelo de autoconstruirse en la toma de decisiones según la *phrónesis*, virtud aristotélica que consiste en configurar el actuar humano según el bien: “La *phrónesis* con la *paideia* trae al mundo al *anthropos* es “saber – decidir”, “saber – como – obrar”, “saber – vivir” y “saber – actuar” según el designio que hace bueno al hombre”. (Fullat, 1995: 21). Por tanto, el proceso educativo tiene que orientar hacia los valores morales y, con ellos, hacia una mayor humanización.

En *Antropología y Educación* también se plantea la educación como erótica y por ello se motiva a los agentes educativos a orientarse con los valores con el fin de superar y trascender el ámbito de lo que hay: “Eros es la fuerza vertebradora que mueve a los actores de la educación a perseguir lo bueno, lo verdadero y lo bello y a no conectarse con los datos [...]”. (Fullat, 1997: 125). Por ello, de una manera especial, a partir de la *phrónesis*, la educación debe preparar en la decisión, actividad que compromete la existencia humana y la libertad. El ser humano debe decidir sobre la manera de actuar según su propio bien: “Decisión supone libertad, ámbito de lo que no se explica en forma causal”. (Ibidem).

Por último, en *Antropología filosófica de la educación*, se sostiene que el ser humano es algo más que materia y, por tanto, dador de sentido y con vocación moral. Esto significa que no está limitado a ser sino que es deber-ser. Por ello los valores morales configuran la respuesta a la incesante pregunta por el sentido: “La moral no se define tanto por fines objetivos y por valores en sí, cuanto por el acto consciente del sujeto que se dirige a un fin que le parece justo”. (Fullat, 1997: 127).

En coherencia con la concepción antropológica que ha presentado a lo largo de toda su obra, también aquí Octavi Fullat sugiere que el ser humano es capaz de alcanzar procesos de liberación de los mecanismos neuro-psico-sociales con el fin de abrirse a lo “posible excelente” que son los valores morales y la trascendencia. El hombre no dispone de razones

que convenzan definitivamente a este respecto, sino que los valores requieren de opción y compromiso, íntimamente religados con la libertad: "Es preferible referirse a la meta razón o a la sinrazón en los menesteres morales o, a lo sumo, razones sin fuerza universal". (Ibidem: 145). Por eso Fullat, propone cuatro acciones indispensables para llevar a cabo la liberación de las programaciones naturales e históricas: el dudar, el preguntar, la práctica de la ironía y la crítica.

En síntesis, se han expuesto en este capítulo los tres núcleos axiológicos identificados en las obras de Octavi Fullat y los valores que de ellos se insinúan. Tres son los valores centrales: dignidad humana, valores del sentido y valores morales, todos están íntimamente entretregidos y su intención primera es salvaguardar a la persona de las amenazas que penden de ellas en el actual escenario postmoderno. Asimismo, los valores de la duda, la dignificación del cuerpo, la esperanza, la expectación... están encaminados a satisfacer el mismo propósito. En el siguiente capítulo se expondrán las conclusiones a las que se ha arribado después de haber desarrollado esta investigación.

## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

En este capítulo se presentarán las conclusiones a las que se ha arribado luego de haber realizado una breve descripción del contexto postmoderno y una indagación en distintas obras de Octavi Fullat, para ello se hará un recorrido retrospectivo de las temáticas abordadas en los capítulos constitutivos de esta tesis a fin de recoger en esencia y dar cuenta tanto las hipótesis que acompañaron este trabajo como los objetivos que lo orientaron.

Es pertinente traer a la memoria que el tema de esta tesis es “Los valores educativos en la postmodernidad: una propuesta desde la Filosofía de la Educación de Octavi Fullat”, a fin de llevar a cabo esta investigación fue necesario recopilar algunos rasgos de la postmodernidad privilegiando aquellos a los que se refiere el profesor Fullat en su obra; y como éstos han influido en el rumbo que ha tomado la educación en el siglo XXI.

Por lo anterior, en el primer capítulo se explicó que la persona es un ser situado en un tiempo y espacio concretos desde los cuales debe configurar su biografía. Así, el momento cultural actual que la contextualiza es la postmodernidad, caracterizada por cambios vertiginosos que atraviesan todas las manifestaciones de la existencia humana, asimismo esta época le ofrece al ser humano oportunidades y retos.

Esta es una época en que para unos se viven momentos de grandes transformaciones y para otros más que un tiempo es un talante. De una u otra forma la postmodernidad posee características peculiares que se comenzaron a gestar en la modernidad. Entre ellas se mencionó la fragmentación de la razón. La unidad de la razón se fractura en dimensiones de la racionalidad o esferas de valor (política, religión, economía, derecho, estética); teniendo por resultado que de una cosmovisión desacralizada y pluralista se da paso a otras emergentes con un carácter relativo, apareciendo múltiples narraciones interpretativas.

“Pero en tiempos de cambios cuando vemos hundirse estimaciones colectivas que parecían definitivas, sustituidas por otras que emergen en apasionada dialéctica frente a las anteriores; [...]”. (Marín Ibáñez, 1993:20).

A continuación se aludió a la crítica postmoderna a la pretensión del sujeto y de la razón de erigirse como origen de los significados. En efecto, la postmodernidad defiende que el significado de las palabras brota en un contexto de uso, esto es, al interior de un sistema de relaciones entre signos lingüísticos. La comunidad social de los usuarios del lenguaje son los

portadores de los signos lingüísticos y no lingüísticos: instituciones, prácticas y usos. Por tanto, la consecuencia de ello es que los propios hombres deciden sobre la verdad o falsedad y lo racional o irracional. De aquí se deriva una pluralidad de los usos del lenguaje contextualizado, y que la realidad toda está sometida a estos juegos de lenguaje.

“En su crítica a las pretensiones totalizadoras de la razón, el postmodernismo afirma su carácter esencialmente lingüístico, que es imposible sobrepasar. La racionalidad se da solamente como juegos de lenguaje. En lugar de los imperativos de la razón, o del dominio técnico, no hay sino un dejarse llevar por las propias apetencias, por los sentidos, que expresa la espontaneidad de la vida”. (Forment, 1992: 43).

Ante la fragmentación de la razón y la proliferación de los juegos de lenguaje, se vio que los autores postmodernos admitieron el pluralismo y los juegos de lenguaje. De esta postura se sigue que la característica que separa lo moderno de lo postmoderno es el desencanto de los metarrelatos legitimadores; al respecto Lyotard se pronuncia diciendo: “Simplificando al máximo, se tiene por “postmoderna” la incredulidad con respecto a los metarrelatos”. (Lyotard, 1987: 10). A su vez, Vattimo sostiene que el hombre postmoderno se encuentra en una situación de *vagabundeo* o *errar incierto* (Cfr. Vattimo, 1986) referente a la búsqueda de un fundamento, lo que le lleva a vivir el momento conforme a un esteticismo presentista.

“Vivir el presente, sólo el presente no en función del pasado y del futuro, es esa “pérdida de la continuidad histórica” [...]. Cuando el futuro se presenta amenazante e incierto, queda la retirada sobre el presente, al que no cesamos de proteger, arreglar y reciclar en una juventud infinita. A la vez que pone el futuro entre paréntesis, el sistema procede a la “devolución del pasado”, por su avidez de abandonar las tradiciones y territorialidades arcaicas e instituir una sociedad sin anclajes ni opacidades”. (Lipovetsky, 1986: 51).

También, se describió el pensamiento postmoderno como un pensamiento de la contaminación, es decir, abierto a la variedad de los juegos de lenguaje ofrecidos por la ciencia, la técnica, el arte o los mass media, sin contar con principios ni criterios fundados, todo lo cual se opone a la metafísica como instancia legitimadora, poniendo en entredicho la uniformidad pretendida por la modernidad. En este escenario Vattimo formula un nuevo estado de razón, advirtiendo con ello un nuevo paradigma en que el esquema sujeto/objeto quede sobrepasado. De esta forma, el sujeto debe renunciar a su pretensión objetivadora y dominadora, entregándose a la vivencia del instante.

"Esta multiplicación vertiginosa de la comunicación [...] constituye el efecto más evidente de los *mass media*, siendo, a la vez, el hecho que determina (en interconexión con el fin del imperialismo europeo, o al menos con su transformación radical) el tránsito de nuestra sociedad a la posmodernidad" (Vattimo, 1990: 80).

Lo propio hace Baudrillard al alertar que los medios de comunicación de masas son un signo del advenimiento de la postmodernidad. Los medios de comunicación social ostentan la función de consensuar, estableciendo que: "[...] la historia ha dejado de ser real". (Baudrillard, 1984: 12). El hombre postmoderno no tiene horizonte donde ubicar lo real; los hechos y los acontecimientos se suceden constantemente, sin tener punto de referencia, sin encontrar sentido global. Se ha perdido, entonces, el horizonte histórico, el sentido de la historia; por ende, no hay significado atribuible a los acontecimientos, de este modo se vive en el presente.

Asimismo, se sostuvo que la postmodernidad está marcada por la presencia de la tecnología y la ciencia, regidas por los principios de rendimiento y eficacia, el interés que ellas despiertan en el ser humano radica en que le han aportado a la humanidad bienes, facilitándole una vida placentera e intrascendente, a la vez, que le exime de los compromisos con ideas globales y absolutas. (Cfr. Roa, 1995). Es así, que el hombre queda seducido por la técnica, en ella se concentra y la erige como el modo válido para interpretar la realidad.

La repercusión que esto tiene es que el mundo tecnológico dejó atrás el mundo ontológico, inaugurando así la "era postmetafísica". (Cfr. Brunner, 1999). El ser queda en manos del poder del hombre, dejando de subsistir de manera autónoma. (Cfr. Brunner, 1999). Al respecto, el Doctor Fullat, en una de sus últimas obras, declara: "Frente a la razón dominante, frente al discurso despótico, queda valorizada la fuerza del deseo. En contra del concepto metafísico, compacto de la realidad, [...]". (Fullat, 2002, 346).

La desestabilización de la metafísica y la pérdida del fundamento se relacionan también con la exclusión del absoluto de la existencia humana. Hay que recordar que los autores postmodernos identifican a Dios con el fundamento y, por ende, con el metarrelato de la ética universal. La "muerte de Dios", declarada por Nietzsche, expresa la disolución de la verdad. No se cuenta con un fundamento sobre el que construir algo seguro. El mundo y la cultura son escenarios donde emergen "verdades" y "fundamentos". El ser ya no es considerado base sólida del pensamiento y se impone una nueva manera de hacer ontología:

"Esta nueva ontología piensa, por el contrario, que se debe captar al ser como evento, como el configurarse de la realidad particularmente

ligado a la situación de una época, que, por su parte, es también  
proveniencia de las épocas que la han precedido". (Vattimo, 1991: 10).

De lo anterior se desprende la estetización de la vida. El ser humano, al no tener un fundamento de la realidad y de la respectiva cosmovisión totalizante, pierde el sentido de la historia. Existir sin referentes y sin la posibilidad reflexiva que éstos aportan tiene como consecuencia vivir en la incertidumbre sobre la verdad y sobre la realidad misma del acontecimiento. La problemática del fin del sentido y de la historia tiene su correlato en la pérdida de la orientación normativa, es decir, el *anthropos* carece de un criterio electivo y valorativo.

"Es la sociedad del politeísmo de valores, en la que, al carecer de todo criterio de valor, todo vale, sin necesidad de valorar absolutos que aten, ni jerarquía de valores estables. Es una vida sin imperativos categóricos. Vale lo que me agrada. El único iterativo es: "¡Haz lo que quieras!, ¡vive feliz". (Gervilla, 1993: 57).

Por otra parte, la muerte de Dios tiene como correlato la muerte del hombre, es decir, el fin del hombre moderno. Casi sin solución de continuidad se pasa del humanismo proclamado en la modernidad al antihumanismo que aniquila el *yo* pienso de Descartes, el sujeto trascendental de Kant, el sujeto absoluto de Hegel o la consciencia de Husserl. El sujeto cognoscente es superado por el *sistema* de Luhmann o la *estructura* de Foucault.

"[...] El humanismo está en crisis porque Dios está muerto, es decir, que la verdadera sustancia de la crisis del humanismo es la muerte de Dios, no por casualidad anunciada por Nietzsche, quien es también el primer pensador radical no humanista de nuestra época". (Vattimo, 1986: 33).

La postmodernidad en ese sentido es una época de crisis antropológica. La persona pierde su condición de valor, queda difuminada, oscilando entre su disolución en la masa o su afirmación desesperada como narcisismo:

"[...] el narcisismo, consecuencia y manifestación miniaturizada del proceso de personalización, símbolo del paso del individualismo "limitado" al individualismo "total", símbolo de la segunda revolución individualista". (Lipovetsky, 1990: 12).

De aquí se desprende que el hombre postmoderno tiene un estilo de vida entregado a la seducción de lo diverso y múltiple, al presente, al goce de si mismo. Él es el único que puede decidir sobre su destino, pues no tiene un ideal normativo que lo oriente, no cuenta con un horizonte de sentido. Sólo el presente es válido, no hay esperanza en el futuro, ni proyecto porque no hay sujeto que proyecte.

“[...] uno de los contenidos característicos de la filosofía, de gran parte de la filosofía de los siglos XIX y XX que representa nuestra herencia más próxima, es precisamente la negación de estructuras estables del ser, a las cuales el pensamiento debería atenerse para “fundarse” en certezas que no sean precarias”. (Vattimo, 1986: 11).

Ahora bien, la crisis antropológica de la postmodernidad, además, tiene su correlato en el ámbito de la axiología. Los cambios acelerados que se suceden en la sociedad, también, afectan las valoraciones. Es recurrente la mentada crisis de valores. Los metarrelatos compartidos junto con ofrecer una interpretación del mundo, proponían un sistema de valores estable que regía la existencia humana:

“El Indicador más preciso es el de la percepción en el cambio de valores entre las generaciones jóvenes que se abren paso en la historia con sus valores emergentes y las ya instaladas que pretenden perpetuar los que fueran razón de su vida”. (Marín Ibáñez, 1993: 15).

En este sentido, en el ámbito de los discursos morales y de los valores se vive el malestar del relativismo, es decir, la idea de que los sistemas axiológicos son infundados, de que obedecen sólo al contexto sociohistórico cultural que los produce. Tal situación es consecuencia del clima postmetafísico, en que el ser no es considerado fundamento de la realidad y, por ende, de la moral ni de los valores: “Puesto que la noción de verdad ya no subsiste y el fundamento ya no obra, pues no hay ningún fundamento para creer en el fundamento, ni por tanto creer en el hecho de que el pensamiento debe fundar”. (Vattimo, 1986: 147-148).

Desde otra perspectiva, pero en coherencia con lo anterior, se refirió que con la desaparición del sentido y de la historia adviene el fin de la ética. Al no contar con un criterio valorativo desaparece toda orientación normativa. Surgen tantas reglas morales como necesidades individuales existan. Se da paso a una ética sin fundamento metafísico ni basada en los metarrelatos; abierta, débil y provisional, que instaura vinculaciones dependientes del contexto; sin posibilidad de consensos globales.



“En una moral así, subjetiva, narcisista, hedonista, en la que todo vale, no es posible distinguir el bien del mal, ya que todo queda relativizado al sujeto y al momento. En consecuencia, no hay espacio para la culpabilidad, si por culpa entendemos la violación de una ley moral o el incumplimiento de un deber-ser”. (Gervilla, 1993:59).

Además, se indicó que el fenómeno de la globalización es un rasgo fundamental del siglo XXI.

“Con el término ‘globalización’ se quiere significar el fenómeno mundial por el cual las fronteras políticas y naturales quedan superadas y no son ningún freno para la circulación de las ideas ni para el movimiento de las poblaciones, hasta el punto de que ya se habla de un nuevo nomadismo de la población”. (Sarramona, 2002: 63).

La globalización favorece la irrupción de la aldea planetaria (Mcluhan): ha permitido que etnias y culturas interactúen en un ámbito de interculturalidad, asimismo, ha mundializado todas las esferas de la actividad humana, integrando las problemáticas económicas, científicas, políticas, educacionales, entre otras. Este escenario presenta grandes posibilidades para el desarrollo de la humanidad, avanzando en las democracias y la igualdad de los seres humanos. Pero a su vez, muestra algunas amenazas como el creciente fenómeno de la uniformidad en las pautas del pensamiento y de la vida, o como la deriva economicista, enfatizando la perspectiva del sujeto en tanto cuanto cliente, o como la exacerbación del individualismo o la competitividad desmedida.

Haberse detenido en una descripción, aunque haya sido concisa, de la atmósfera postmoderna ha sido fundamental para el planteamiento de esta investigación, en tanto constituye el horizonte en que surgió la inquietud de indagar sobre la existencia de una alternativa viable para la persona y para la educación, que respondiera a las necesidades ontológicas de dar sentido a la vida y, de autorrealización desde una axiología consistente y, por tanto, que el hombre no quedara a la deriva de lo ofrecido por el contexto que lo rodea, limitándose a lo que es sin poder plantearse un proyecto propio de manera que el hombre actual aniquilara sus propias estructuras ontológicas renunciando a su ser.

Es en esta búsqueda que se optó por estudiar la obra del Doctor Fullat con el anhelo de descubrir una propuesta pedagógica que fuese contemporánea, en diálogo con la situación postmoderna, y que presentara una propuesta lúcida y consistente a los desafíos propuestos por el siglo XXI. Asimismo, en el desarrollo de esta tesis se fue confirmando que ante la crisis antropológica postmoderna la reflexión de Octavi Fullat tiene como preocupación constante

rescatar al ser humano: “Los hechos histórico – sociales no se dirigen, sin embargo, hacia tal recuperación, sino a matar de una vez al yo, al sujeto, a la conciencia, a la persona, al individuo, en su irrepitibilidad y originalidad únicas”. (Fullat, 1982: 29). En consonancia con esto en sus distintos escritos se identificaron un conjunto de valores que propenden justamente a este quehacer: la dignidad humana, el valor del cuerpo, la utopía... Asimismo, se advirtió que para afrontar el fin de la historia y del sentido el Doctor Fullat propone los valores del sentido junto con los de expectación, esperanza entre otros. Por último, para hacer frente a la crisis axiológica y fin de la ética sugiere cultivar una actitud ética, los valores morales... Todos ellos serán profundizados más adelante. Por tanto, se advierte que ante la caracterización que se hizo de la postmodernidad su pudo identificar valores que se relacionan directamente con los rasgos expuestos.

También, se analizó si era pertinente aplicar la postmodernidad a la realidad latinoamericana, ya que es en este contexto donde se desarrolla esta tesis y, por ende, si efectivamente se estaría aportando con una alternativa que permitiera enfrentar las inquietudes y los cuestionamientos antropológicos y educativos emergentes.

Con el objetivo de resolver la preocupación expuesta anteriormente, es que se examinaron las posturas de algunos intelectuales latinoamericanos que han abordado la temática referida, a saber, si es oportuno hablar de post modernidad en estas latitudes. Desde ya cabe señalar que este es un tema controvertido que aún no tiene consenso.

Al respecto, se encontraron tres planteamientos distintos: algunos pensadores opinan que no es apropiado utilizar la conceptualización postmodernidad en Latinoamérica, argumentando que en esta región aún no se ha completado el proceso de la modernidad, partidarios de esta postura son el chileno José Joaquín Brunner, sociólogo, y el cubano Pablo Guadarrama, filósofo. Luego, están los intelectuales que sostienen que sí es pertinente decir que América Latina es postmoderna, arguyen que la globalización ha traspasado los muros de este continente y que algunos países como Chile, Argentina y Brasil han logrado cierto desarrollo moderno, a la vez, que se encuentran dialogando con prácticas políticas y económicas internacionales. Esta actitud es compartida por Santiago Castro Gómez, quien entiende la postmodernidad como estado de la cultura: “[...] sino, ante todo, de un cambio de sensibilidad al nivel del mundo de la vida que se produce no sólo en las regiones “centrales” de Occidente, sino también en las periféricas durante las últimas décadas del siglo XX”. (Castro, 2001: 7). Por último, hay que referirse a aquellos autores que piensan que Latinoamérica, si bien está dialogando con la postmodernidad, presente en los países económicamente más productivos, advierten que no ha llevado a cabo un proceso continuo de modernización, por lo tanto, recomiendan adecuar el corpus teórico de la postmodernidad a la particular realidad de América Latina, redefiniendo la modernidad y la asimilación de formas transculturales. En esta postura están trabajando Martín Barbero, Martín Hopenhayn, Beverley, entre otros.

Por tanto, al constatar que existen diversidad de posturas respecto de si América Latina es o no postmoderna se tuvo que tomar una posición en tanto este es el contexto desde donde se reflexionó sobre las propuestas de Octavi Fullat como una alternativa pedagógica en un contexto postmoderno. A pesar de las múltiples variables que entran en juego, se cree que América Latina no es ajena al talante o estado de ánimo postmoderno, que es parte de la aldea global y recibe las influencias de los mass media y de la tecnología, que está conectada a las redes económicas, digitales y culturales, sin querer perder la particularidad del contexto latino.

A su vez, una vez analizada la postmodernidad y la globalización y su incidencia en los campos de la cultura, economía, política y educación se estudió como han repercutido, por ejemplo, en las políticas educacionales de América Latina. Hacia fines del siglo XX surgió un movimiento simultáneo de reformas educacionales con grandes similitudes, que pretendían la revisión completa de los sistemas educacionales latinoamericanos, con el propósito de adaptarlos al siglo venidero. (Cfr. Beech, 2007: 156).

De aquello surgió una revalorización de la educación a nivel mundial, situación que guarda estrecha relación con los cambios histórico-culturales de fin de siglo, cabe mencionar el paso desde una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, sociedad globalizada marcada por la expansión y accesibilidad al conocimiento, promovido por el avance de las tecnologías de la información y comunicación. Así, la riqueza de las naciones está en el conocimiento, por ende, la educación adquiere una importancia inusitada.

Además se constató que organizaciones internacionales como son la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial han ejercido una influencia significativa en las transformaciones que se iniciaron en el campo educacional. Ellas comparten una misma visión del futuro: el futuro presentará un cúmulo de cambios veloces y permanentes influidos por los progresos tecnológicos que sitúan en la era de la información. Por ello suscitan un modelo universal de educación:

“Al tiempo que las agencias internacionales promueven su modelo universal abstracto de educación como un modelo ideal para adaptar un sistema actual existente a la “era de la información”, están definiendo y promoviendo una agenda de política educativa”. (Ibidem: 159).

Este modelo estuvo inspirado en la descentralización y autonomía escolar; la educación permanente; un curriculum centralizado basado en competencias: la comunicación, la creatividad, la flexibilidad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la resolución de problemas; sistemas centralizados de evaluación y la profesionalización docente. (Cfr.

Ibidem). Así como en ciertas ideas generales orientadoras de los sistemas educacionales, a saber, los niños y jóvenes han de recibir una educación básica de calidad, en la que adquieran habilidades fundamentales, que les permitan enfrentar una educación permanente (Cfr. Papadopoulos & OCDE, 1994; UNESCO, 1996); en el curriculum deben estar presentes la ciencia, la tecnología, la matemática, y la lecto-escritura. (Cfr. Mayor et. Al., 1997; OCDE, 1990; Banco Mundial, 1990); la educación secundaria debe concentrarse en desarrollar competencias básicas, propiciando una formación general sin enfocarse en la formación para el trabajo, los estudiantes han de ser competentes en el manejo de tecnologías complejas, en la creatividad, la innovación y la adaptabilidad. (Cfr. UNESCO, 1996).

En el caso particular de Chile, en el año 1990, se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dando paso a una reforma educacional inédita. La LOCE se constituyó en el marco global educacional, determinando la concepción antropológica, educativa y valórica, que más tarde sustentó el marco curricular, en concordancia con el ordenamiento jurídico de la Nación y la Declaración de los Derechos Humanos. Asume una visión personalista del ser humano, afirmando que todos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. (Cfr., LOCE, 1990). Asimismo, determinó el fin último de la educación chilena, a saber, que las personas alcancen su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, a través de la internalización de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en la identidad nacional de tal modo que puedan convivir y participar responsable y activamente en la comunidad. (Cfr. Ibidem).

Como se pudo apreciar a lo largo de esta tesis, la mirada que el Doctor Fullat tiene de la educación parece concordante con la visión que se plantea la ley chilena. Él aboga por un proceso educativo que esté orientado a la construcción del ser humano (antropogénesis), y que debe considerar todas las dimensiones constitutivas del hombre. Por ejemplo en *Eulalia. La del bien hablar* declara: “[...], en la misma medida en que la educación es corpórea – biología, psicología y sociología -, pero siendo también espíritu – libertad - se resiste a dejarse conformar cual si de solo ‘bíos’ se tratara”. (Fullat: 1987: 13).

Además se vio que la reforma educacional puso el acento en los requerimientos formativos, cognoscitivos y morales. Se supera con ello el rol instructivo de la educación, se afirma que ya no se trata de aprender cosas sino de desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje, así como de discernir valores. En este planteamiento es explícita la dimensión axiológica y moral en la promoción del desarrollo del ser humano, constituyéndose en el eje conductor de la construcción de la identidad propia y social.

No obstante, un rasgo importante de resaltar es que la reforma educacional aspiró a hacer frente a una gran deficiencia de la educación chilena como es el problema de la calidad, que afecta de una manera especial a los niños y jóvenes de más escasos recursos. Así, el

propósito central de la reforma estuvo puesto en contribuir sustancialmente a mejorar la **calidad** de los aprendizajes y la **equidad** en la distribución, ampliando las oportunidades educativas a los grupos más vulnerables.

Para llevar a buen término este propósito se consideró que era necesario introducir importantes cambios en la labor desempeñada por los profesores, ya que la efectividad que estas transformaciones alcancen depende de lo que se haga en cada una de las instituciones escolares del país. Por eso la nueva política educativa marca un camino de fortalecimiento de la profesión docente como un requisito fundamental para elevar la calidad de la educación.

En este marco, en julio de 1991, se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, que reconstruye la función docente, definiendo normas comunes para todo el profesorado respecto a la formación y perfeccionamiento, participación, derecho de la autonomía responsabilidad profesional, evaluación docente. Más tarde, en el año 1996, se formalizó la Reforma educacional, estableciendo cuatro grandes ejes: el fortalecimiento de la labor docente, los programas de mejoramiento de la calidad y equidad, renovación del currículum y la jornada escolar completa (Crf. Núñez: 1999).

Otra acción que se realizó a fin de hacer realidad la reforma educacional fue que en julio de 1994, el Presidente de la República de Chile designó una Comisión Técnica, denominado Comité Técnico Brunner, con el objetivo de que elaborara un informe sobre la modernización de la educación chilena. En él se compartió la convicción de que era el momento de emprender un cambio profundo y de modernización, y se sostuvo que de la educación dependía enfrentar con éxito la pobreza, crear igualdad de oportunidades, aumentar la productividad y competitividad de la economía y fortalecer los valores de las personas, la identidad cultural y el ejercicio de los derechos y deberes. En el informe emanado de este Comité se afirmó que la educación es “[...] el medio único e irremplazable que tienen las personas y las naciones para participar plenamente del nuevo tipo de sociedad emergente”. (Comité Técnico, 1995).

Más tarde, tanto la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, como el Informe emanado de la Comisión para la Modernización de la Educación chilena se concretaron operativamente en la reforma del currículum, formalizada en el Decreto N° 40, de 1996, para la Educación General Básica (educación primaria), y en el Decreto N° 220, de 1998, para la Educación Media (educación secundaria), en sus dos modalidades de estudios, es decir, Científico – Humanista y Técnica Profesional. Ambos Decretos definieron el Plan de Estudios, el Programa de Estudios, la Formación General y, en el caso específico de la educación secundaria, la Formación Diferenciada.

Los Decretos N° 40 y N° 220 definieron el marco curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, cabe mencionar especialmente que en ellos se introdujeron temas originales: los objetivos fundamentales transversales que aluden directamente a la formación general del estudiante, que trascienden a un sector específico del currículum y que están orientados al desarrollo moral y social de los educandos; y además se incluyeron Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos referidos a las etnias originarias, incorporando el sector curricular de Lengua indígena, de aplicación obligatoria en las escuelas regionales de alta densidad indígena. De esto es posible inferir una incipiente preocupación por la inclusión de las distintas culturas que cohabitan en nuestro país.

En lo referido especialmente a los Objetivos Transversales, se vio que éstos se estructuran en cuatro áreas, cuya intención es englobar diversas dimensiones del desarrollo de la persona: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y, la persona y su entorno. Cabe señalar que la transversalidad así definida guarda íntima relación con los valores propuestos por el Doctor Fullat, que son motivo de esta investigación: valores de la dignidad humana, valores del sentido y valores morales. Así, se formula en *Eulalia. La del buen hablar* su deseo de encontrar el destino del ser humano, en tanto éste lo valida en la tarea continua de hacerse: "Aquí tengo la pretensión y el empeño de hallar cuál sea el destino del hombre, aquello que lo legitima en su labrarse y concluirse". (Fullat, 1997: 71).

Si bien es cierto que la Reforma educacional, impulsada en 1990, ha significado adelantos aún hay temas pendientes que no han sido fáciles de superar, así la preocupación por la calidad y la equidad continúan resonando en la sociedad chilena y es ocupación de las autoridades de gobierno como de diversos actores nacionales.

Esta situación tuvo su máxima expresión durante el primer semestre del 2006, cuando los estudiantes de educación secundaria municipalizada iniciaron un paro estudiantil en demanda de una mejor calidad de la educación. Este movimiento, apoyado por diversas organizaciones sociales, tuvo como resultado que la Presidenta de la República nombrara al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, conformada por un gran espectro de actores nacionales. Una de las comisiones constituidas fue, precisamente, la Comisión Calidad de la Educación. Este Consejo evacuó un Informe de avance, el 29 de Septiembre del 2006. En el documento aduce que el concepto de calidad de la educación tiene distintos significados uno lo asocia con un factor de desarrollo humano o con la noción del capital humano al servicio del crecimiento económico. (Cfr. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Informe de avance, 2006).

Por tanto, al atender principalmente a la educación entendida como factor que propicia el desarrollo humano ésta debe formar personas conscientes de sus derechos y

responsabilidades, capaces de razonar, discurrir, convivir y optar por valores que promuevan el desarrollo de su entorno familiar, del país y del mundo. Ahora bien, en tanto factor de desarrollo del capital humano debe preparar a las personas para su inserción laboral apropiada y contribución al desarrollo económico del país. El riesgo de esta segunda postura es el excesivo acento en lo económico. (Cfr. *Ibidem*).

El informe mencionado, también, sostiene "La crisis actual de la educación se ve reflejada tanto en su baja calidad, como en su alta inequidad". (*Ibidem*: 70). Como se vio en el primer capítulo existen consensos internacionales sobre los ámbitos que comprende una educación de calidad (educadores competentes, curriculum actualizado y relevante, y sistemas de administración efectivos y recursos suficientes), así como sus signos negativos (la burocracia ineficiente, la débil preparación de los profesores, las malas condiciones de enseñanza, la falta de autonomía en la gestión y la multiplicidad y heterogeneidad de respuestas a los problemas). Muchos de estos aspectos negativos se detectan en el sistema educacional chileno, y el Informe del Consejo Asesor pretende abordarlos.

Esta tesis se centró exclusivamente en aquellos relativos al tema de la educación entendida como factor que propicia el desarrollo humano, es decir, la visión que tiene Octavi Fullat de la educación entendida como un proceso antropogenético que se sustenta a su vez en una antropología filosófica. Según esta visión la educación está llamada a colaborar con la persona que es consciente o que debe tomar conciencia de su precariedad ontológica y, que por tanto su existencia consiste en un permanente hacerse, tarea que se desenvuelve en el tiempo y en una situación específica.

A partir de los antecedentes señalados se concluye que en el marco de la reforma educacional chilena hay una preocupación por dar un giro importante en la educación, se quiere dejar atrás el modelo academicista y propiciar un paradigma centrado en la formación de los estudiantes tendiente a desarrollar en ellos competencias cognitivas, sociales, morales y valóricas, de modo de preparar a las generaciones nuevas para enfrentar una sociedad teñida de cambios vertiginosos, en que domina la tecnología y la persona se ve amenazada. Sin embargo, para asumir este desafío es necesario contar con una propuesta pedagógica que sea consistente con el proyecto que se desea realizar. En este espacio se propuso como alternativa la reflexión llevada a cabo por el profesor Fullat en torno al hombre, la educación y los valores, tres conceptos íntimamente vinculados: el hombre es el ser que tiene que ser educado con el fin de superar su insuficiencia ontológica, quehacer en que coopera la educación y para la cual requiere de los valores porque éstos le reportan un ser más: "Se ha definido "educación" como la práctica de los medios para desarrollar las posibilidades humanas del sujeto a educación". (Fullat, 1990: 75).

Trabajar en pos de una educación de calidad para todos también guarda una fuerte incidencia en los profesores y, desde luego, en la formación de los futuros educadores. Así, la función del profesorado ha cambiado conforme a las transformaciones de la sociedad: además de mediar en la apropiación de saberes culturales ha de promover actitudes y valores en sus estudiantes. Tarea que implica la revisión de su personal sistema axiológico, de modo que exista una coherencia entre su actuar y los valores que declara poseer. Por otra parte, es necesario contar con una personalidad equilibrada, lo que supone una formación personal, valórica y ética. Así como, una capacidad reflexiva y crítica de la realidad y de su propia práctica pedagógica, de manera que pueda discernir acerca de las necesidades de la sociedad y de sus educandos.

Entonces, se vio que los actuales desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI, en lo que respecta a la formación inicial de los educadores exige una preparación que procure tanto el desarrollo humano como profesional, si se quiere profesionales que generen cambios pertinentes en educación. Así lo menciona Dignora García:

“[Desarrollo humano y profesional] Este eje tiene una importancia capital porque incide de forma directa en el desarrollo global de la persona de los educadores. Habrá que dudar de aquella formación que no provoque en los educadores el desarrollo de su visión, de sus capacidades, de sus valores y de sus posibilidades de intervención en la sociedad”. (García, 2004: 41).

De esto se desprende que la labor desempeñada por los docentes y por las instituciones formadoras del profesorado también apelan a un fuerte componente axiológico, para educar integralmente al educando y despertar en él la necesidad de llevar a cabo un proyecto que le permita ser más es condición sine qua non que los educadores tengan esta visión antropológica y que ellos mismos vivencien esta situación, siendo conscientes que los valores son exigidos desde su estructura ontológica. En este punto cabe recordar la importancia de los modelos en educación y en el mundo de los valores, más que los discursos es el testimonio el que repercute con mayor fuerza en los estudiantes. No está demás, insistir que desde esta arista también resultó oportuno rescatar la propuesta que hace el Doctor Fullat en torno a la visión antropológica, axiológica y pedagógica. En el pensamiento del Doctor Fullat, se encuentran los fundamentos de una propuesta contemporánea que invita a superar la concepción débil de la antropología y axiología dominantes en la cultura actual y a forjar una educación orientada a formar personas plenas con sentido existencial.

Luego, a propósito de la primera hipótesis: “El ser humano es un ser de proyectos a través de los cuales conquista el ser sí mismo en la tensión entre lo que es y lo que quiere llegar a ser” se emprendió el análisis de la visión antropológica que tiene el Doctor Fullat



contenida en varias de sus obras. De entrada su visión de hombre, de los valores y de la educación se circunscriben en una cosmovisión dualista.

Él postula una concepción tripartita del ser humano denominada *triángulo antropológico*: el ser humano es cuerpo, alma y espíritu o, si se prefiere la conceptualización griega sarx, psikhe y pneuma. Además, Octavi Fullat relaciona este esquema con el planteamiento de la neurología cuando sostiene que el cerebro humano está constituido por tres funciones, cada una situada en un área determinada de éste: el paleocórtex ubicado en la zona hipotalámica al que le corresponden las funciones o conductas instintivas o heredadas; el mesocórtex alojado en el hipocampo que desarrolla los comportamientos adquiridos, y el neocórtex que reside en el lóbulo orbitofrontal donde se instalan los actos libres, conscientes y creadores. Como se explicará más adelante esta manera de entender al hombre tiene relación con que se le considera un ser de proyectos los que desarrolla en la dialéctica entre lo que es y lo que quiere llegar a ser.

En primer lugar, el ser humano es una realidad corporal, una substancia material situada en las coordenadas espacio – temporales. En otras palabras, es materia corpórea; por la materia está presente en el mundo. Siguiendo la conceptualización griega el hombre es sarx, entendiéndose ésta como lo opuesto al espíritu: “La carne – sarx en griego – señala lo opuesto a lo que es perfecto, Dios”. (Fullat, 1997:40).

En cuanto organismo natural, la dimensión corporal del hombre es resultado de la genética y de la evolución. Si bien es cierto el código genético entrega una programación inicial, ésta se modifica al establecer relaciones con el medio natural y con el mundo civilizado:

“Llamamos aquí procesos madurativos al conjunto de transacciones que tiene lugar entre un código genético humano y el mundo natural, mundo que en el límite sería una realidad no alterada por el fenómeno antropológico [...] y que, poco a poco, queda alterado por los procesos educadores, o procesos que transaccionan el código genético – modificado ya por el medio ambiente natural – con un mundo humano o civilizado”. (Fullat, 1997:46).

Por tanto, la corporeidad humana es intramundana, realidad que se manifiesta en los procesos madurativos (ontogénesis) y evolutivos (filogénesis). Dado que ambos procesos transcurren en el tiempo, se infiere que el ser humano es una realidad finita.

No obstante, el ser humano nace inmaduro, a diferencia del resto de los animales que prorrumpen en el mundo con su conducta predeterminada por el código genético, es decir, sus

comportamientos no están del todo predeterminados por la genética, por lo que debe aprenderlos, ya que ante un estímulo tiene la posibilidad de ofrecer variadas respuestas. Esta condición le resulta beneficiosa, pues la indefinición biológica solicita y facilita un proceso de construcción que exige una determinación exterior a la biología. El hombre es un animal cuya existencia consiste en quehacer, o bien, debe educarse. Este quehacer se despliega en una situación concreta que representa una interpelación personal a proponerse un proyecto a realizar. Así, el ser humano se autorrealiza desde lo que es (su genética) y tiende a lo que quiere ser (proyecto), en esta tarea son indispensables los valores en tanto cuanto le posibilitan su autoconstrucción y le proveen de plenitud.

A su vez, el *anthropos* no se agota en la dimensión corporal sino que también es alma o *psikhe*; mas la *sarx* es condición de posibilidad de la actividad psíquica, así el ser humano constituye una unidad psicoorgánica: "Todo psiquismo transcurre orgánicamente y viceversa". (Fullat, 1997: 48).

Ahora bien, el ser humano en tanto alma presenta un modo peculiar de instalarse en el mundo; es un hermeneuta de su contexto, se distancia de él creando cultura, técnica e instituciones:

"La humanidad se adapta al medio de manera distinta a como lo lleva a cabo la bestia: entre el sistema receptor de estimulaciones y el sistema efector de respuestas, los hombres colocan el sistema simbólico o cultural". (Ibidem, 68).

El lenguaje, los símbolos y la cultura introducen una fractura entre el ser humano y su entorno; vive en y con el mundo desde sí mismo, desde el decir y representar. El lenguaje humano introduce la cultura y con ella el símbolo y la hermenéutica. Todos estos conceptos están interrelacionados, conformando el ámbito de la civilización. Esto significa que todos los modos de aprehensión de la realidad y como la enfrenta tienen un carácter simbólico: "Los símbolos constituyen las figuras de que nos servimos para hacernos de lo real". (Fullat, 1997: 70).

Asimismo, el tema de los símbolos remite al lenguaje y define al hombre como un animal que habla, tiene la capacidad de decir el mundo. El habla separa al hombre de su entorno (Cfr. Fullat, 1987: 34), el ser humano se apropia del mundo por medio del lenguaje. Tanto el símbolo como el lenguaje configuran la comunicación humana constituyendo un ámbito común intersubjetivo; el reconocimiento de los símbolos permite ingresar a un universo de significados compartidos con los otros. El habla posibilita la sociabilidad humana. Al respecto el Doctor Fullat menciona "sin habla humana no se da sociedad humana [...]". Paralelamente, en el hontanar de lo humano se descubre la palabra". (Ibidem: 80). El lenguaje tiene un valor comunicativo, en el diálogo se comparten sentidos y un reconocimiento de los

dialogantes. El ser humano exige la presencia de los otros para alcanzar el estatuto antropológico. Lo propio de la existencia humana es el vínculo que establece con el mundo y con los demás hombres.

Por otra parte, símbolo y lenguaje se vinculan con la cultura. El hombre natural deviene en ser civilizado gracias a la mediación de los símbolos y del lenguaje. A este respecto en Antropología filosófica de la educación, el filósofo catalán sostiene “[...] el hombre vive esta misma circunstancia natural, pero la vive desde su cultura hecha de símbolos”. (Fullat, 1997: 68).

Se entiende por cultura, por tanto, la hermenéutica que una comunidad histórica ha elaborado de todo cuanto le circunda. La cultura se relaciona con los elementos adquiridos por el ser humano. Se define como el “[...] conjunto de moldes, de conocimientos y de conductas”. (Fullat, 1992:185). El ser humano crea cultura porque se aparta de su contexto, interponiendo entre él y el mundo los símbolos. El medio natural deviene insuficiente para responder a las necesidades humanas, de manera que el hombre inventa medios que le permitan su subsistencia. El Doctor Fullat explica el origen de la cultura a partir de la conciencia, la cual se objetiva en sus productos “Hay conciencia constituida porque contamos con conciencia constituyente”. (Fullat, 1992: 190).

Además de introducir cultura el ser humano crea la técnica con el objetivo de modificar el mundo: “El anthropos no se ciñe a estar en el mundo, ya que le es esencial residir en él modificándolo; es decir, no puede menos que tratarlo técnicamente”. (Fullat, 1997:73).

No obstante, como se mencionó en el capítulo I, en la cultura postmoderna la técnica tiene una gran influencia sobre el hombre, la ha transformado en objeto de explotación y consumo indiscriminado de la naturaleza, al despojarla de su valor simbólico la ha convertido en una amenaza para él mismo. (Cfr., *Ibidem*).

Una última manifestación del alma humana son las instituciones, éstas fundamentan la sociabilidad. Así, cada ser humano es el resultado de las relaciones que ha tejido con los otros, por tanto, es un ser relacional. Los seres humanos se agrupan en instituciones sociales, se organizan colectivamente, requiriendo de normas que aseguren la estructuración del grupo y su funcionamiento: “La trama y la urdiembre de lo social tejen ab Initio; somos constitutivamente sociales. Los demás configuran la biografía de cada quién desde el primer momento, así, y solo así, nos van haciendo semejantes a ellos”. (Fullat, 1997: 80). El entorno social media en las transacciones entre la genética y el mundo, que configuran al hombre como tal. En esto, también, es relevante destacar el rol que tiene la educación en el proceso de socialización: “Educar es, quiérase o no, colocar la pasta informe de los cerebros tiernos en moldes preexistentes socialmente”. (Fullat, 1987: 47).

La dimensión psíquica del hombre reclama la educación en tanto aprendizaje, hay que traer a la memoria que el ser humano necesita aprender sobre la cultura, la técnica y las instituciones a fin de satisfacer las carencias psicobiológicas con que arriba a este mundo. La educación entonces desarrolla un proceso socializador que posibilita en el educando integrarse de forma más efectiva a la sociedad:

“El aprendizaje -learning- se lleva a cabo proporcionando informaciones procedentes de la civilización, despertando actitudes o reacciones afectivas ante los diversos elementos civilizatorios y, por último, facilitando hábitos o aptitudes con los que despacharse mejor en la civilización donde se halla inmerso”. (Ibidem: 93).

Anteriormente se sostuvo que el hombre en tanto ser natural y psíquico conforman una unidad psicósomática, además, hay que añadir que la dimensión psíquica, a igual que la corporal, se caracteriza por su insuficiencia: “El ser humano se muestra deficiente y escaso, tanto biológica como psíquica y socialmente. Es una bestia inconclusa y lo es porque lo sabe”. (Fullat, 1992: 110). Esto se manifiesta en su conducta indeterminada, lo cual se explica a partir de la estructura psicobiológica de los seres vivos, indicando que se da una relación inversamente proporcional entre complejidad y plasticidad, de manera que aquellos entes que presentan un mayor grado de complejidad en su estructura psicobiológica poseen un mayor flexibilidad conductual, siendo el hombre el que tiene el más alto grado en complejidad y plasticidad, pudiendo evolucionar y adoptar comportamientos variados respecto de su especie e incluso de sí mismo. De aquí que lo propio del *anthropos* es “tener que ser”, esta posibilidad de ir construyéndose se concreta en la elaboración de proyectos. El hombre tiene la necesidad antropológica de asumir esta situación de desamparo y las posibilidades que esta le presenta, y a ellas responde creando realidades que le satisfagan su peculiar modo de existir: la cultura, la técnica, las instituciones y los proyectos. Por su parte, la educación está llamada a hacerse cargo del inacabamiento humano y sus posibilidades promoviendo los aprendizajes necesarios. Su tarea consiste en que el educando tome conciencia de su situación, respondiendo adecuada y libremente en la construcción de su biografía.

Sin embargo, en ello es posible advertir la siguiente dialéctica: el *anthropos* en su dimensión psíquica es imperfecto conductualmente para subsanar esta insuficiencia crea la cultura, la técnica, las instituciones y los proyectos, no obstante, éstos a su vez se constituyen en alicientes, al presentarle nuevas oportunidades de plantearse propósitos nuevos. Es decir, la cultura, la técnica y las instituciones conforman el contexto del que emanarán nuevos proyectos, que le permitirán conquistar el hombre que anhela llegar a ser.

Por último, queda referirse a la dimensión espiritual asumiendo el presupuesto de Octavi Fullat que sostiene que el ser humano es más que materia y psique. En su obra *El*

*Pasmo de ser hombre* afirma: "Mi tesis se aparta de esta dicotomía al introducir un elemento irreductible tanto al ser natural como al ser cultural, [...]". (Fullat, 1995: 32).

El Doctor Fullat en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* enfatiza que por la dimensión espiritual el hombre supera su ser natural, orientándose hacia su porvenir y convirtiéndose en un proyecto. (Cfr. Fullat, 1992). Esta realidad ontológica lo transforma en un ser teleológico, todas sus acciones estarán encaminadas a la consecución de su proyecto imprimiéndole sentido a su existencia. Esto se relaciona con la categoría *posibilidad ontológica* e implica la existencia de realidades tales como la conciencia, la libertad, la responsabilidad y la creatividad. (Cfr. Fullat: 1995).

No es posible referirse al espíritu humano sin antes aludir a la conciencia. En la obra *Eulalia. La del buen hablar* Octavi Fullat declara que la conciencia es origen del rompimiento que se da entre la naturaleza y el hombre, en ella radica que el ser humano se constituya en problematizador de su existencia y de su entorno. Por la conciencia se distancia y se diferencia del mundo natural estableciendo una relación peculiar. Dos textos son ilustrativos de este planteamiento; por una parte sostiene: "La conciencia fractura lo mismo – la materia – poniendo la diferencia – el espíritu". (Fullat, 1987:37); por otra parte dice: "El hombre es precisamente esto: ser conciencia despierta, acero – tajante, contradicción permanente". (Ibidem: 38).

Octavi Fullat coincide con Sartre al sostener que la conciencia se distancia del objeto del que toma conciencia y es nada de aquello que se percibe. Ser consciente de algo consiste precisamente en no ser aquello. En la obra *El pasmo de ser hombre* Fullat declara: "La conciencia en cuanto que acto es nadiación del objeto de que tomamos conciencia". (Fullat, 1995: 124). De esto se desprende la insatisfacción antropológica ya que el ser humano sabe que nunca poseerá aquello de lo que es consciente. Esta realidad, sin embargo, es superada con los valores, ellos le otorgan la satisfacción anhelada.

Junto a la conciencia también se desprende de la dimensión espiritual humana la libertad. El ser humano es libre porque al ser consciente queda suelto del objeto del que es consciente, consiste precisamente en no ser aquello: "En el acto de ser consciente de algo quedo libre de este algo, ya que ser consciente de una cosa consiste en no ser dicha cosa". (Fullat, 1997: 124).

La libertad es decisión, por tanto, implica una opción fundamental de la persona, es una conquista que requiere ir construyéndola. La libertad es proyección, mira hacia el futuro provocando en el ser humano incertidumbre. La libertad es una utopía, está delante a

sabiendas que nunca se alcanzará del todo. (Cfr. *Ibidem*: 84). Esta misma idea está reflejada en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*: "El hombre libre, por el contrario, vive en constante protesta y desasosiego porque no ve jamás, en la historia, realizada la utopía que le entusiasma". (Fullat, 1982: 142).

Por esta libertad de decisión adquiere sentido referirse al deber- ser. El *anthropos* vive en una tensión constante entre el ser, el poder ser y el deber ser, de manera que éste puede optar por aquello que aún no es y que debería ser. La libertad es futuro, esta se vive desde lo que no hay y podría haber. En *Antropología filosófica de la educación* se plantea afirmando: "La libertad descansa en la no identificación entre ser y deber - ser". (Fullat, 1997: 123).

El ser humano porque es libre puede proyectarse. Ser libre, a su vez, se correlaciona con el compromiso y con la responsabilidad, es decir, la persona que opta por un determinado proyecto se compromete con él, esforzándose en su realización, en que aquello que se encuentra en estado de posibilidad devenga en realidad, asimismo, implica poder responder o dar cuenta de su decisión y de las acciones emprendidas para su consecución. En este sentido el ser humano no sólo es el resultado de la programación genética y social sino también de las opciones fundamentales que hace como sujeto que se autodetermina: "No. Además soy la consecuencia de mi conciencia, de mi libertad, de mi responsabilidad y de mi creatividad". (Fullat, 1987: 131).

De aquí es posible concluir que la libertad es condición de posibilidad de que el *anthropos* se transforme en autor de su existencia. En la medida que el yo se autopoesea realizará su ser persona, será dueño de su biografía: "Si la conciencia personal no fuera al mismo tiempo libertad, dejaría de ser conciencia y persona". (Fullat, 1997: 122). El hombre a través de los proyectos que va realizando conquista el ser si mismo, constituyéndose dueño de su biografía.

Además, la persona humana, ser consciente y libre, es apertura y creatividad. Al ser consciente de su imperfección debe asumir la tarea de realizar un proceso creativo de antropogénesis en vistas al proyecto que eligió para sí. Cada hombre, desde su creatividad, construye el proyecto de su existencia esbozando el *anthropos* que quiere llegar a ser enfocado a unos valores que le permitirán un ser más perfecto.

Tal como se explicara en el segundo capítulo, el profesor Fullat introdujo en su concepción tridimensional del ser humano el concepto "ruah", con ello quiso expresar un rompimiento con la tradición griega, pues reconoce que en el hombre una dimensión que desborda el tratamiento racional. Con el vocablo ruah quiere introducir la presencia de lo totalmente "otro" en lo humano. Así, ruah indica un especial modo de actuar del hombre que

tiene su referente en lo absoluto, con ello la persona es comprendida como sujeto moral, refiriéndose a la moral gratuita, aquella que invita al ser humano a ser justo aún sin tener argumentos suficientes para tal elección: "No se intenta con todo en esta sección fundamentar metafísicamente al acto moral, sino presentar a éste a modo de salto gratuito en dirección a la Justicia Inefable". (Ibidem: 127). Y desde la moral gratuita se llega al tema de Dios: "El último lugar posible de una interrogación auténtica en cuanto a lo Absoluto lo descubre en la experiencia humana de la moral". (Ibidem: 139).

Entonces, el hombre como sujeto moral está orientado al deber-ser que supone la libertad para construir y realizar un proyecto. En este sentido la dimensión espiritual y, por consiguiente, la libertad están referidas a un para qué, a un sentido último: "La existencia humana es búsqueda de lo que trasciende y supera es pasión de lo incondicionado". (Ibidem: 125). Por tanto, la persona se proyectará en aquello que lo trasciende y que le saciará definitivamente, aquello no puede ser algo intramundano sino que lo radicalmente distinto a ella. El ser humano clama por aquello que tiene carácter de último, definitivo.

Asimismo, la comprensión antropológica de Octavi Fullat se matizó con algunas categorías, a partir de alguna de ellas se apunta al hombre como ser de proyectos. Por ejemplo, desde la categoría "posibilidad ontológica". El hombre es un ser abierto, el ser humano es lo que llega a ser, su carácter esencial radica en un ser posible. Consiste, precisamente, en una anticipación siempre abierta que le permite ir eligiéndose a sí mismo. En este sentido su existencia se manifiesta en una doble perspectiva: por una parte se presenta siempre siendo, llega a este mundo con una determinación genética a partir de la cual comienza a interactuar con el medio; por otra parte, está abierto a un abanico de posibilidades de las que tiene que hacerse cargo. De aquí surge su orientación hacia el futuro, es decir, la exigencia de proyectar las posibilidades de su existencia hacia una realidad que le dé sentido. Por tanto, la estructura antropológica de la posibilidad cuenta con una base física (el hombre llegará a ser lo que le está permitido ser por la genética, la herencia biológica condiciona la capacidad de poder ser) y además deben considerarse los determinantes psicológicos y culturales.

Esto significa que cada persona, en la realidad concreta que le ha tocado existir, cuenta a su vez con la posibilidad de proyectarse a lo que aún no es orientándose al deber ser: "El hombre no está jamás hecho – a lo sumo queda brutalmente "per-fecto" cuando fallece". (Fullat, 1992:197). El ser humano proyecta las posibilidades de ser en tanto que posibilidad. Es un proyecto siempre abierto, es permanente inacabamiento.

Desde esta perspectiva, el *anthropos* no sólo es lo que es hoy, sino que además es poder ser, proyectar proyectándose. El proyecto es el constitutivo ontológico existencial del hombre porque éste es ser inconcluso, es anticipación siempre abierta, constante propuesta.

Lo propio de su existencia es el "status viatoris", es el continuo caminar hacia el futuro, hacia el proyecto propuesto:

"Pero de suyo el hombre es un animal proyectivo; su "Lebenswelt" - mundo originario de los proyectos del yo - no es un mundo de objetos terminados, sino un absoluto de la experiencia siempre inconclusa y por lo tanto abierta". (Fullat, 1995:88).

En conclusión, es posible apreciar en lo expuesto hasta aquí, que el ser humano ontológicamente es un ser de proyectos, la elección y realización de éstos se efectúa en la tensión entre lo que es, considerando determinantes genéticos, psicológicos y sociales y, lo que quiere llegar a ser, asumiendo las posibilidades que le presenta su existencia orientado hacia una realidad que le dé sentido. Con ello se muestra la primera hipótesis: "El ser humano es un ser de proyectos a través de los cuales conquista el ser sí mismo en la tensión entre lo que es y lo que quiere llegar a ser".

A continuación, se revisarán los antecedentes apropiados para dar cuenta de la segunda hipótesis de esta investigación que sostiene "A partir de la constitución ontológica brota la necesidad de valores que propicien la autorrealización, en una dinámica que concibe la educación como antropogénesis".

En un comienzo es oportuno mencionar que el interés del Doctor Fullat por el tema axiológico ha sido permanente, sin embargo, este se acrecienta en el último tiempo con la conciencia de que se vive en una época que atraviesa por una crisis axiológica. Crisis que se abordó en el primer capítulo y se recogió al inicio de este apartado.

Octavi Fullat expone en su reflexión sobre los valores la estrecha relación que existe entre axiología y antropología filosófica. La concepción del valor siempre se sustenta en una visión del ser humano y ésta, a su vez, pende de una visión de mundo. El anthropos se comprende en la tridimensionalidad constituida por ser psicobiológico, ser social y ser espiritual, y justamente por esta dimensión espiritual es libre, consciente, creativo y responsable; en definitiva, es sujeto moral y de valores. En la obra *La peregrinación del mal*, el Doctor Fullat afirma.

"Si el hombre, además de bios y de polis, resulta ser sujeto, libertad, creatividad, responsabilidad, será porque es además conciencia de, conciencia constituyente, acto interpretador, hontanar de moral". (Fullat, 1988: 44).



Emprender la reflexión sobre el valor hace necesario referirse a la conciencia. No es posible comprender el valor si no es en relación a una conciencia constituyente, esto es, al acto de conciencia. Esta es la que capta o crea los valores. El áxios siempre es tal para una conciencia. En este sentido la conciencia es intencional, es decir, siempre es conciencia de algo pues, en lo que se refiere a los valores, el acto de conciencia lo es de los valores, aquello hacia lo que tiende son los valores. El profesor Fullat en la *Peregrinación del mal* sostiene: "El valor existe para una conciencia, aunque no podamos sostener de modo seguro que dependa necesariamente de las representaciones de ésta". (Fullat, 1999: 162).

Hay que recordar, sin embargo, que la conciencia constituyente no es nada de aquello de que es consciente, está suelta de todo de lo que es conciencia, se da una ruptura entre el acto de conciencia y la realidad de la cual toma conciencia. La conciencia se define por aquello que no es; corresponde al ámbito de las posibilidades humanas. Esta situación es la que le posibilita ser creadora de valores. En este sentido el filósofo catalán sostiene:

"Darme por enterado de consiste en no ser esto de lo cual me entero. La conciencia, ella, es nada en sí misma; sólo es cuando es nada de algo. Esto le permite ser creadora de valores". (Fullat, 1989:107).

Se decía que la temática axiológica siempre remite a la antropología filosófica, siendo así, se identificaron dos vías de acceso desde la estructura ontológica al valor: el hombre como ser insatisfecho y como posibilidad.

De partida el profesor Fullat define al ser humano como un ser que tiene que hacerse o tiene que ser hecho, es un *ser inconcluso*. Considerado desde el punto de vista psicobiológico tiene el mayor grado de plasticidad porque posee la estructura biológica más compleja de todos los seres vivos. El hombre gracias a esta especial plasticidad no presenta una conducta predeterminada por la naturaleza de acuerdo con el esquema estímulo-respuesta, sino que, por el contrario, ante un estímulo el ser humano enfrenta diversos modos de responder, alternativas que le exigen optar por una de ellas. Así, su estructura conductual es "estímulo – varias respuestas – pasmo – valores – la respuesta". (Fullat, 1995. 13). Es decir, ante un determinado estímulo y al saber que debe decidirse por una manera de actuar queda en suspenso, duda y, en este momento, entran en escena los valores para orientan la elección por un determinado comportamiento: "[...], pero cuando ha surgido la duda acerca de qué respuesta preferir entre varias, entonces la referencia queda en suspenso y se hace necesaria la preferencia [...] es animal de preferencia". (Fullat, 1989: 23).

Así, esta indeterminación comportamental se vuelve beneficiosa para el ser humano, en tanto le configura como "una bestia abierta permanentemente a los valores". (Fullat, 1990: 698). El hombre es un ser que se sabe inacabado y, por ende, su tarea existencial consiste en

completarse: "El hombre se pasa la vida haciéndose la vida". (Fullat, 1990: 702). De aquí que se lo comprenda como un ente de proyectos. Al tener conciencia de esta especial situación, el hombre la asume y se elige en la cotidianidad, en la actividad mundanal.

El hombre construye su biografía proyectando. Surge, entonces, la espera que consiste en la creación de diversas posibilidades para sobrepasar el mundo de lo que hay y conectarse con lo diferente, con irrealidades, en definitiva con los valores. Estos tienen, además, la función de legitimar los proyectos humanos: "Un proyecto imantado por un valor y legitimado, en consecuencia, por éste compone un negocio". (Fullat, 1995, 133). Ahora bien, sólo aquellos proyectos que se concretan pasan a ser situación de una biografía, iniciándose nuevamente el proceso de proyectar: "El acto de conciencia se hace una vez más con él, y a comenzar de nuevo el proceso circular inextinguible: desazón, proyecto, sazón pasajera y otra vez desazón". (Ibidem).

El profesor Fullat apuesta por el hombre esperanzado que no se siente conforme con el mundo de los entes, de lo que hay, sino que se encamina hacia el ser. No se conforma con los valores psicosociales, valores hipotéticos y relacionados con la espera. Intuye que aquello que sacia se encuentra en el todavía-no, en los valores categóricos de la metafísica:

"Nosotros nos empeñamos en subrayar que el Anthropos es deber-ser, [...] No le basta la tecnociencia, tiene sed, además, de valores que no acaban siendo cosas – pensares o costumbres - de una sociedad, sino de valores plantados más allá de toda empeiría o experiencia sensitiva". (Fullat, 1989: 94).

De aquí se desprende que el hombre que tiene esperanza está siempre en camino, nunca abraza la seguridad, siempre anhela aquello que está todavía por llegar. Tal vez por la influencia de Levinas, el profesor Fullat utiliza la figura de Abraham para representar al hombre esperanzado, que se pone en camino sin tener certeza de si llegará al lugar anhelado. Es el aventurero por antonomasia:

"Nos causa la impresión que el hombre está disparado hacia lo utópico, hacia el todavía – no; utopía [...]. El destino infausto del Anthropos es caminar sin llegar a parte alguna; [...]". (Fullat, 1989: 24).

Esta realidad humana de no estar acabado deviene poder-ser, apertura de un abanico de posibilidades que deberán estar orientadas hacia los valores si se quiere alcanzar el ser más, la humanización. En esta tarea de autoconstrucción de la biografía personal juega un

rol fundamental la educación. A esto responde que el doctor Fullat defina la actividad educante como proceso de antropogénesis. La situación del *anthropos* es, precisamente, debatirse en la tensión entre el ser y el deber-ser: "El poder-ser del hombre, que nace de la conciencia de éste, se orienta hacia el deber-ser". (Fullat, 1989: 115).

Además hay que recordar que el ser humano posee una "estructura felicitante" porque el acto de conciencia es aventura que se encamina hacia la búsqueda de la felicidad. No obstante, a la vez que está abierto a la felicidad, también lo está a la posibilidad del fracaso, de la desventura. Por eso, la pregunta sobre qué hará feliz al ser humano sólo puede responderse recordando que la felicidad está orientada hacia el orden moral o mundo axiológico y, que esta se busca por sí misma accediendo a través del Bien.

"Es absolutamente final aquello que siempre es apetecible por sí mismo y jamás por otra cosa. Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad [...]. Pero a la felicidad, [...], se llega a través de la virtud – areté -, disponibilidad o excelencia interior. La eudaimonía comporta hacer el Bien, [...]". (Fullat, 1984: 57)

Luego, en *Viaje inacabado*, el doctor Fullat replantea lo anterior diciendo que el destino del hombre es alcanzar la perfección entendida como plenitud. Ahora bien, sólo es factible obtenerla si se ha optado por orientar la vida hacia los valores eternos aun cuando se tenga conciencia que es un camino por recorrer y que no se llegará a puerto seguro al menos en la historia temporal:

"-El destino del hombre no es otro que el de superar la vida animal, dice Eulalia con energía.

- ¿Sabes qué es lo más importante de este pobre mundo?
- El hombre perfecto que no está, precisamente, en él.
- [...] y siempre te diré que el tiempo, el kairós, sólo lo sé entender desde el Pleroma, desde la Plenitud". (Fullat, 1990: 170).

Por tanto, el ser humano debe tomar en sus manos el poder ser, creando las posibilidades que lo dirigirán hacia la perfección que constituirá su sentido último. Plantearse el problema del sentido último significa preguntarse por el para qué de la vida personal. El ente humano es proyecto orientado a aquello que le procurará un ser más. Su destino es, precisamente, resolver la tensión permanente entre el ser y el deber ser. En *Antropología filosófica de la educación* sostiene:

“El anthropos es fundamentalmente voluntad de sentido; es proyecto, o acaso proyectil, hacia un sentido último. Autorrealizarse no constituye una meta, sino el resultado del cumplimiento del sentido del hombre”. (Fullat, 1997: 125).

En referencia a la segunda vía de acceso a los valores: la insatisfacción, hay que recordar que Octavi Fullat aborda la categoría antropológica de la insatisfacción a partir de un análisis fenomenológico de la conciencia según el cual el ser humano existe en una situación espacio-temporal concreta. Más aún, el sujeto hace una interpretación de esta situación, se hace consciente de ella y queda situado. Las situaciones consisten en hechos a los cuales se les otorga sentido.

En el aperebirse tanto de la situación personal como de su biografía se descubre la conciencia entendida como vivencia (Erlebnis). La conciencia siempre es en relación a un algo, pero esta relación consiste en que al aperebirse de algo el acto de conciencia se da cuenta de que no es nada de lo que ha tomado conciencia. Por consiguiente se produce una desgarradura entre la conciencia constituyente de un sujeto y el mundo del que se concientiza, al igual que se da también un desgarro entre el aperebirse de la propia vida personal y las vivencias personales propias. Nunca habrá identificación entre una y otra. Esta constatación es la que desborda en insatisfacción.

Aquí se trata de la insatisfacción ontológica, de aquella por la cual el hombre se sabe no suficientemente hecho, acabado: “El anthropos es bestia, pero bestia de forma radical no suficientemente hecha, terminada. El hombre es perenne inacabamiento”. (Fullat, 1995: 125-126). El ser humano al saberse insatisfecho puede reaccionar de dos maneras: instalándose en ella, o bien proponiéndose superarla.

La segunda manera de hacer frente a la insatisfacción ontológica del anthropos es teniendo la intención de subsanar esta situación. El hombre se propone huir de la indigencia para obtener la suficiencia. Ahora bien, se sabe que el ser humano no alcanzará aquello que lo acabe del todo: “Vislumbramos la ambigüedad del ser humano. Por un lado es apetencia de plenitud, y por el otro lado, no logra saciar jamás tal hambre”. (Fullat, 1999: 63). Por tanto, sobreponerse a la insatisfacción ontológica deviene aspiración de obtener lo mejor que satisfaga su indigencia estructurante. El ser humano siempre va en camino hacia una parte en que encontrará lo que le perfeccionará.

Para entender la aspiración humana de satisfacer la indigencia ontológica, el profesor Fullat utilizará el concepto de *eros* platónico sosteniendo: “Ignoramos qué cosa, con certeza, nos falta, pero lo indiscutible es que siempre encontramos a faltar algo; por esto nos pasamos

el tiempo de nuestras vidas deseando cosas, que pueden ir desde el placer de un coito a la inmutabilidad personal e indefectible". (Fullat, 1989: 31). Sin embargo, más allá del deseo de cosas, el hombre desea el ser: "es un arrebató y un transporte que lanza la existencia humana hacia lo alto, hacia el logro de su específica perfección". (Fullat, 1999: 170).

El anthropos, al desear el ser y plantearse el cuestionamiento sobre el sentido de su existencia, esboza respuestas que se sitúan en el ámbito de la moral. La libertad está orientada por la moral: "La moral prescribe actos y con ello expresa alguno que otro valor o irreal "deber-ser". (Fullat, 1984: 55). En la medida que el ser humano está circunscrito a la moralidad el ser deviene deber ser. Así, el ser humano, en el fuero íntimo de su conciencia y de su libertad, se adhiere a ciertos fines que se le presentan apropiados para acceder al Bien: "La moral no se define tanto por fines objetivos y por valores en sí, cuanto por el acto consciente del sujeto que se dirige a un fin que le parece justo". (Fullat, 1997: 127).

El acto moral se resuelve en la conciencia de un sujeto definido como "[...] el saber inmediato de la conciencia sobre sí misma". (Fullat, 1989: 122) que decide acerca del bien y del mal de una acción. La conciencia otorga el sentido ético. El hontanar de la moral es, precisamente, la libertad entendida como la posibilidad de transgredir el mandato moral ya que, en definitiva, el ser humano constitutivamente se inclina al mal: "Y con todo, no es pensable sin la capacidad de hacer el mal". (Fullat, 1997: 128). De esta posibilidad de transgresión nace en el hombre la culpabilidad, resultado de un acto que lo aparta de su sentido último, que le desvía de la senda que lo conducirá a la perfección: "Falta y pecado señalan aquella acción que no cumple con su cometido, que no da en el blanco". (Fullat, 1997: 131).

En este sentido, la vida y la educación del ser humano constituyen una tarea tensa hacia los valores, aspiración al bien, a lo Absoluto y, por tanto, actividades éticas: "La educación es tarea tensa hacia los valores o ideales, hacia realidades impalpables y nada científicas. La educación es inesquivablemente un esfuerzo ético; aspira al Bien, [...]". (Fullat, 1982: 139).

Entonces, la persona es anhelo en tanto en cuanto es consciente de su menester, del todavía no de la plenitud. Esta búsqueda de la plenitud se convierte en sentido de su existencia y se concreta en los valores. Se trata, por tanto, de una utopía que apunta a la totalidad del sentido. De esto es posible concebir que los valores devengan meta, adquieran un carácter teleológico:

"Elegir, ¿entre qué? y hace aparición la esfera de los valores, que se mudan en fines en cuanto quedan elegidos, aunque no faltan quienes lo

formulan al revés: los elegimos porque previamente son elegidos". (Fullat, 1982: 145).

Ahora bien, hablar del hombre remite a la educación. En la relación educativa, educador y educando se asombran cuando se concientizan que no están del todo acabados, cuando desean aquello que les falta, en definitiva, cuando les apasionan las irrealidades valiosas que son los valores. Sin embargo, este no es un acontecimiento que funcione de forma paralela en ambos agentes. El rol del educador es despertar esta conciencia en el educando, colaborando así en el proceso de antropogénesis: "El educador amará al educando y éste al educador en la medida en que ambos se descubran trastornados voluptuosamente por lo Definitivo". (Fullat, 1999: 172-173). Lo Definitivo es lo perfecto, lo que apasiona, lo que saciará. En este contexto el eros es deseo del valor, del bien: "Eros [...], un gran demonio que lucha para escapar de la escasez y conseguir la opulencia". (Fullat, 1999: 176).

La educación está orientada hacia los valores porque ésta es violencia y, en la situación concreta en que las conciencias educativas se niegan, nace la aspiración por lo mejor: "La educación es erótica, es decir, constante insatisfacción y descontento que anhelan el cumplimiento y la holganza definitivos". (Fullat, 1999: 181). En el mismo texto citado se lee:

"Oct.- Sucederá que cada una de las conciencias en conflicto, la del educando y la del educador, procurará salvar su mala conciencia, la causada por la mutua contienda, exigiendo la utopía, los valores, [...]". (Fullat, 1999:13).

Tanto al describir la educación como conflicto, como al descubrir al ser humano carente ontológicamente y, por tanto, apeteciendo aquello que lo perfeccionará, se vislumbra el valor en tanto posible superador de la violencia educativa en cuanto sacia la indigencia del ser humano:

"Los valores educacionales juegan dos funciones harto diferentes. Se trata de símbolos que, por un lado, disimulan la violencia educante [...]. Por otro lado, en cambio, - traza aquí no considerada-, los valores son símbolos que manifiestan un mundo posible y colmador. En el primer caso, los valores educativos disimulan lo que hay; en el segundo de los casos los valores manifiestan lo que podría haber". (Fullat, 1999: 108).

En definitiva, como se puede captar a partir de las referencias la necesidad de los valores surge de la misma estructura ontológica del hombre, esto es, desde su inacabamiento y su insatisfacción ontológicas son solicitados los valores de tal manera de encaminarse a su autorrealización. Quehacer en que la educación tiene un rol fundamental de despertar la conciencia de la precariedad humana y ser facilitadora de los medios que le permitan al educando ser autor de su biografía, es decir, al entenderla como antropogénesis. Por el contrario, intentar silenciar la invocación que los valores le hacen al ser humano sería ignorar la propia condición humana. Más aún, en el actual contexto postmoderno en que urge una opción fundamental por la persona y los valores, ya que está en juego la propia dignidad humana.

A continuación se mostrará que la propuesta axiológica que realiza el Doctor Fullat en sus obras responde a los desafíos que presenta la postmodernidad. En este contexto se encuentran como rasgos fundamentales la crisis antropológica, la crisis axiológica y la pérdida del sentido que son expresiones del detrimento del fundamento metafísico. Ante esta situación Octavi Fullat sugiere una axiología que se orienta a cada una de las problemáticas mencionadas, proponiendo tres núcleos de valores: la dignidad humana o ser si mismo, valores del sentido y valores morales. Los cuales emergen desde su pensamiento antropológico – axiológico y pedagógico.

De partida el profesor Fullat en varios de sus momentos reflexivos manifiesta que sobre el ser humano pende una gran amenaza y por ello opta por salvaguardar al sujeto individual: "Los hechos histórico- sociales no se dirigen, sin embargo, hacia tal recuperación, sino a matar de una vez al yo, al sujeto, a la conciencia, a la persona, al individuo, en su irrepetibilidad y originalidad únicas". (Fullat, 1982: 29). A su vez, cada uno de los valores por él sugeridos están ordenados al mismo propósito.

Como se expuso en el primer capítulo, la existencia humana tuvo un gran vuelco con la obra de Nietzsche y su proclamación de la muerte de Dios. El *anthropos* borró de su existencia al Absoluto, desapareció todo punto de referencia estable y cada cual se vio impulsado a inventar su propio sentido transformándose cada individuo en su propio paradigma. Pero la muerte de Dios tiene como correlato la muerte del sujeto: "La historia de los últimos decenios en el plano intelectual ha evolucionado en tres momentos: 1. Dios no existe; 2. El hombre reemplaza a Dios; El Hombre, el "yo", no existe". (Fullat, 1982:89). El hombre es superado, en el pensamiento postmoderno, por ideas como la de sistema (Luhmann) o la de estructura (Foucault). La civilización actual es antihumana, en ella prima lo colectivo por sobre lo individual: "Estamos amenazados de desaparición como sujetos". (Ibidem: 80).

El primer núcleo axiológico se refiere al valor dignidad humana en torno al cual se articulan otros valores que requieren una especial consideración en el actual momento de crisis. Así en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis* dice Fullat: "Me he decidido a favor del individuo concreto, dejando en suspenso -en la medida de lo posible- la dimensión social del mismo". (Fullat, 1982: 28). Esta opción fundamental se sustenta en su concepción personalista del antropos: "[...] yo soy algo más que materia [...], yo soy persona, sujeto, intimidad, libertad, compromiso, duda, comunicación". (Ibidem: 217). El ser humano en tanto persona constituye una especial dignidad por la cual debe ser respetado y valorado. El aspecto colectivo también es importante, no lo pone en duda, ya que la dimensión relacional es consubstancial al ser humano, pero es más urgente centrarse en el individuo en el contexto postmoderno: "[...] es más fundamental el individuo porque está más amenazado". (Ibidem: 125).

En esta misma obra defiende el carácter teleológico de la actividad educativa: siempre se educa para algo y este algo es un modelo antropológico. Según Fullat no se puede aspirar a la felicidad, la justicia, la creatividad o la fraternidad sin poner en duda y hacer tambalear las seguridades compartidas por muchos. Por ello propone algunas metas educativas (que denomina fines estilizados) que actúan como finalidades orientadas a que el ser humano alcance ser sí mismo. Estos fines, en tanto que la conciencia los capta como valiosos, se asumen como valores: "La paideia nos ha conducido al télós y éste nos remite ahora al axiós". (Fullat, 1995:77).

En este texto también propone los valores: la revalorización del cuerpo humano, la utopía, la muerte, el arte, la religión, la duda, la ironía y la ignorancia, todos ellos convergen a proteger al ser humano. El primero de ellos consiste en la revalorización del cuerpo humano como fuente de comunicación con los otros y de libertad, sostén de la esperanza y del amor. El doctor Fullat advierte: "El hombre es cuerpo; olvidarlo es muy grave, pero también resulta grave no caer en la cuenta que es cuerpo socializado". (Ibidem: 215). La corporeidad humana adquiere una doble significación en la distinción entre "cuerpo objetivo" (el cuerpo que cada uno tiene) y "cuerpo propio" (el cuerpo que cada uno es): "[...] el "cuerpo propio" es algo que yo soy, algo con lo cual casi coincido". (Ibidem: 219).

Es precisamente el valor del cuerpo propio el que se debe rescatar porque, a pesar de ser consubstancial al ser humano, actualmente se encuentra excesivamente desnaturalizado e instrumentalizado, sometido a los controles culturales (consumo, erotización, pornografía...). Es en este sentido que el profesor catalán dice: "[...] por lo menos aprovechemos los instantes menos controlados por la sociedad para recuperar el cuerpo". (Ibidem: 220).

La utopía es el segundo de los valores sugeridos como finalidad educativa con el propósito de "[...] poner a salvo al sujeto en su individualidad, siempre amenazada por los



poderes políticos y económicos". (Ibidem: 224). La utopía consiste en una protesta contra todo presente, protesta de la historia y de la biografía, no con la pretensión de cambiar el mundo establecido sino con la de invitar a no perder la esperanza en la posibilidad de una plenitud que no puede realizarse en la historia limitada sino en la metahistoria.

El tercer valor propuesto es la muerte. Dado que ésta es una certeza, debería educarse para la muerte si es que realmente el objetivo de la educación es develar al hombre su auténtica condición. En este sentido la educación debe ayudar a asumir la muerte, la muerte de cada uno. El fallecimiento de cada persona es singular, es irrenunciable: "Esto nos personaliza". (Ibidem: 231). Tal sugerencia puede parecer paradójica en nuestra cultura, donde todo parece conspirar para ocultar el sufrimiento. Además, la muerte suscita la reflexión sobre la finitud humana y, en este sentido, motiva el cuestionamiento sobre la finalidad de la existencia.

Cabe también mencionar, como un cuarto valor, que el arte en sus diversas manifestaciones le permite al ser humano liberarse de las ataduras sociales. El arte es propuesto como valor en cuanto expresión de sí mismo, de la intimidad. Se trata aquí de que el educando y, en general, toda persona realice obras de arte como medio para ser sí mismo: "Se experimentará libre de este mundo social envolvente. Habrá escapado hacia zonas vaporosas en las que él será finalmente él". (Ibidem: 255).

Asimismo, con el fin de rescatar la dignidad humana, el autor insinúa la necesidad de relacionarse con Dios. Fullat invita al *anthropos* a ser alguien en vez de algo. El ser humano corre el riesgo de perpetuarse en el "se" al conformarse con lo cotidiano, con el universo de los entes, renunciando a ser uno mismo. La individualidad es una conquista que requiere la apertura hacia lo absoluto, hacia lo totalmente otro.

Este valor es propuesto porque de la vinculación del hombre con lo absoluto nace la fe entendida como: "[...] una fuerza interior que tonifica mi actividad mundana". (Ibidem: 267). La fe es una fuerza creadora que motiva la protesta contra los flagelos de una sociedad inhumana y estimula la construcción de un mundo en pro de la persona plena: "La esperanza en lo que acaba allende el tiempo de la historia indica que el portador de esperanza está orientado hacia el ser no bastándole el mundo de los entes". (Fullat, 1995: 141). La invocación es recobrar el valor del sentido de Dios en esta cultura que por negarlo, también niega la dignidad humana.

Desde una perspectiva distinta, pero con la intención explícita de recuperar al sujeto, Fullat propone el valor de la duda como método. La idea de fondo es que la persona decida dudar con el objetivo de despojarse de los dogmatismos, de las seguridades que tanto le

acomodan. Es necesario despertar el dubio respecto de las opiniones propias y sociales a fin de hacer nacer la pregunta; en caso contrario acecha el peligro de volverse objeto. Por eso la duda trae consigo la libertad: "Somos libres cuando dudamos; libres del encasillamiento del objeto, de la objetividad en general". (Fullat: 1982: 271). Al dudar se produce un hiato entre la conciencia y los contenidos del saber, las creencias sobre el mundo y sobre sí mismo. Se duda con el fin de alcanzar convicciones personales que contribuyan a construir la propia biografía.

En la misma línea Fullat sugiere también el ejercicio de la ironía entendida ésta como el cuestionamiento que finge ignorancia: "Por lo pronto porque el irónico ofrece mayor resistencia a la doma social [...]". (Ibidem: 272). Se trata de la ironía socrática que introduce una distancia entre la situación y el *anthropos*. La ironía libera del saber presuntuoso que muchas veces se establece como verdad: "La ironía permite la "eukratia", o dominio de sí mismo a base de no caer en manos ni de las pasiones, - [...] - ni de los múltiples charlatanes sociales". (Ibidem: 275 -276). La persona irónica se despoja del "se" que oculta la singularidad, posibilitándole superar y conectarse con lo que debería – ser.

Además propone el valor de la ignorancia. El hombre se encuentra sumergido en un mundo de apariencias y de dogmatismos. Para revertir tal circunstancia y descubrir el mundo de lo real es preciso asumir la ignorancia. El saber bien fundado surge de la ignorancia: "Conocerme a mí mismo es decidir ignorar en su radicalidad lo exterior, el mundanal ruido". (Ibidem: 284).

Adoptar el espíritu de la ignorancia implica incorporar una actitud interrogadora, crítica, a fin de examinar los discursos que se muestran fuertes en la apariencia pero son débiles en los sustentos: "[...] apercibirse de que no conocemos correctamente [...]". (Ibidem: 280). Es necesaria la docta ignorancia para sospechar y disponerse a buscar el verdadero saber.

En *La peregrinación del mal* Fullat se refiere al valor dignidad humana a partir de la violencia. Pero, además de abordar la educación como relación violenta entre educador y educando, también se refiere a la política en tanto deseo de dominar a los otros. En la sociedad política se da la vinculación mando – obediencia: "el *anthropos* animal educando, es vertebralmente animal político, [...], en el significado fuerte de un ser que vive siempre en la relación 'mando – obediencia'". (Fullat, 1988: 90).

En este contexto es imprescindible proteger el espacio de las libertades personales. Para tal efecto, es fundamental salvaguardar la distinción de lo público y de lo privado con el fin de que el poder no invada todo. Es decir, para que en cada sociedad política tenga cabida el *anthropos*, como conciencia, es condición necesaria el reconocimiento de que cada uno es

un ser único e irrepetible: “Los hombres podemos existir como tales, únicamente si nos reconocemos irremediabilmente diversos y diferentes”. (Ibidem: 89). Es constitutivo del ser humano vivir en una sociedad organizada políticamente; se trata, sin embargo, de que ésta no sea objetivada por el poder.

Cabe recordar que “educar es desindividualizarse, en parte, a fin de adaptarse al medio ambiente sociológico”. (Ibidem: 97). Sin embargo, no puede ser reducida sólo a esta función sino que deberá propender a desarrollar en cada educando la autonomía comprendida como “la capacidad de distanciarse del contexto”. (Ibidem: 100), promoviendo los valores de la libertad, creatividad y conciencia. La idea fuerza que subyace es que la persona adquiere la capacidad de liberarse del modelamiento genético y social, a fin de ser sí mismo, integrando su sociabilidad e individualidad; a este respecto, la invitación formulada por el autor es la siguiente: “No se trata de que el educando se desentienda de su sociedad, sino que vaya a ella como alguien y no como algo, instrumento o pieza de la misma”. (Ibidem: 101). La educación así entendida comporta aceptar los valores válidos para una sociedad y aquellos valores personales que colaborarán en la construcción de la propia biografía.

A partir de *El atardecer del bien* se analizó cómo plantea Octavi Fullat la conexión entre pedagogía y axiología. En esta obra se presenta al ser humano como pregunta, eterna problematización de su entorno y de sí mismo: “Existir es para el hombre constante problema atravesado de desvelo, desasosiego e inquietud”. (Fullat, 1989:16).

Fruto de este constante cuestionamiento sobre sí mismo se han generado diversas respuestas, unas basadas en antropologías optimistas y otras en trágicas. El doctor Fullat adhiere a las segundas. (Cfr. Ibidem: 29). La condición humana es de permanente insatisfacción porque se sabe carente de algo, menesteroso, deseo de aquello que le falta.

En este marco, *El atardecer del bien* sugiere que la dignidad humana, expresada en el valor ser sí mismo, es el valor central. Desde el ámbito educacional esto se traduce en que educar es develamiento del ser del hombre, es invitación al autodescubrimiento. En la medida que cada persona conozca su estructura antropológica podrá asumirse y construir su biografía: “Educar sería pues, un des – ocultar mi ente, mi estructura ontológica fundamental”. (Ibidem: 35). En este sentido, por una parte la educación es invitación a la alétheia, a la búsqueda del ser-sí-mismo pero, por otra parte, la educación consiste en reprimir al educando con el fin de adaptarlo a las pautas sociales. Tensión, por tanto, entre socialización y antropogénesis para que el ser humano sea un alguien en la sociedad. Ser un ciudadano sin renunciar a la tarea más esencial, que es hacerse: “[...]; y a esto hay que sumarle la tragedia de ser también libres, en el sentido de que, si pretendemos ser hombres, tenemos que autorrealizarnos y no dejar que los otros y lo otro nos codifiquen totalmente”. (Ibidem: 98).

Un segundo valor propuesto es la duda ordenada a rescatar la singularidad de cada persona. En la faena antropogenética lo fundamental es autocodificarse, y ello exige reducir las seguridades cognoscitivas. El *anthropos* que vive sumergido en las certezas ahoga su libertad. Se trata aquí de la duda existencial, de criticar la información que se tenga del entorno y de sí mismo, sometiéndola a examen con el objeto de decidir y asumirlas como propias: "Duda, pues, e ironía sobre cuanto saben para que al final de cada uno de estos ejercicios se vean obligados a criticar, [...] decidirse y organizar la propia biografía en lo que esté en sus manos creadoras". (Ibidem: 108).

En *Eulalia. La del bien hablar*, donde la temática central es la axiología en la postmodernidad. Es potente en lo que se refiere a la defensa del ser humano y a la denuncia de los peligros que penden sobre la persona en la época actual y sobre la actividad educadora si quedara reducida a la sola socialización.

Octavi Fullat apela a la defensa de la persona al sostener que la educación no se restringe a ser aprendizaje, sino que aspira a formar hombres autónomos, orientados hacia la libertad. Por eso la actividad educadora es trágica, ya que es preciso codificar la naturaleza según los patrones sociales sin suprimirla del todo, reconociendo que se es parte del mundo natural y también conciencia: "Lo importante es que en tal juego no quede totalmente sometido su cuerpo ni sufra mayores daños su libertad del espíritu". (Ibidem: 66). En este sentido, todo proceso educador coarta la libertad zoológica que el ser humano trae al nacer, convirtiéndolo en ente social a la vez que despierta la libertad del espíritu.

Para llevar a cabo tal propósito, Fullat propone rescatar el valor de la duda. Despertar la duda y la crítica de las verdades dogmáticas que la sociedad y también la educación transmiten. La única manera de alcanzar la libertad es asumiendo una actitud crítica frente al dogmatismo: "El educador que no despierta la duda que todos llevamos dormida en las entrañas, es puro domador de brutos". (Ibidem 98). La educación debe incitar a la protesta y no a la acomodación frente a la información, al poder político y económico. El gran riesgo es transformarse en hombre masa, hipotecando la individualidad: "El educando no es únicamente un seno a socializar, mas también es una testa individual que ofrece así mismo resistencia, desde el ánimo esta vez, a desaparecer totalmente en manos de la comunidad." (Ibidem: 59).

Junto a la duda sugiere el valor expectación. Despertar la duda conlleva la insatisfacción respecto a lo dado en el mundo social y a sí mismo. El hombre descontento con la realidad puede soñar con la utopía, con el ser más; por el contrario, el ser humano que se instala en la acomodación estará siempre satisfecho: "La oposición [...] hace posible que gritemos la utopía [...]". (Ibidem: 103). En esta línea Octavi Fullat esboza el valor de la

expectación que, más tarde, desarrollará en *Antropología y Educación*. El hombre se asombra de saberse insatisfecho, de anhelar permanentemente lo que podría llegar a ser: "La expectación de lo interminable salta de la conciencia lúcidamente insatisfecha". (Ibidem: 137).

En *Viaje inacabado* también Fullat alerta que, en la circunstancia de una postmodernidad en la que la ciencia y la técnica ejercen un poder inusitado, es perentorio reflotar los valores encarnados en Eulalia, y entre ellos el sujeto. Ciertamente que la ciencia y la técnica presentan grandes avances pero, sin embargo, paralelamente han inaugurado nuevos problemas y no han resuelto los permanentes cuestionamientos existenciales: "Occidente ha desarrollado la técnica pero, ha perdido al hombre". (Ibidem: 150).

El modo de enfrentar la problemática humana depende de la cosmovisión fundante. El profesor Fullat opta por una cosmovisión dualista. El ser humano es una biografía que se autorrealiza con autonomía. Es necesario recuperar al sujeto, con todo lo misterioso que conlleva: "Si usted no cree en lo posible no puede hacerse cargo de nuestra opción". (Ibidem: 139). La educación no está ajena a esta situación y se le presenta la siguiente disyuntiva, a saber, privilegiar lo social o lo personal. La apuesta de Octavi Fullat se inclina por la segunda alternativa:

"El educador que privilegia al colectivo, por encima de cada quien fabrica esclavos [...]. Por el contrario, aquel educador que subraya el precio de la singularidad despierta hombres conscientes y libres. Autonomía del individuo". (Ibidem: 198).

*Final de viaje* tiene como eje conductor la categoría muerte, desde ella el Doctor Fullat insinúa la dignidad humana. La muerte se manifiesta esencial al ser humano, lo cual significa que la finitud es un elemento propio de la naturaleza humana.

El hombre es un ser agónico, se sabe carente e inicia la búsqueda constante de aquello que colme su falta. Es deseo de plenitud pero tiene conciencia de su finitud, conoce que en la tarea de encontrar lo absoluto se topará con la muralla de la muerte: "Ninguna vida puede hartar nuestros sueños y hay que aceptar que nos preparamos perpetuamente para algo que no llega jamás". (Ibidem: 156 - 157).

Es posible encarar la muerte con un sentido positivo en la medida que el *anthropos* de cabida a la trascendencia. Si el hombre asume que su existencia no se agota en la historia temporal y que existe un tiempo escatológico, la mirada será esperanzadora: "Dios significa: todo es posible". (Ibidem: 77). El absoluto es quién sostiene la aventura de caminar hacia la

plenitud aún sabiendo que no se encontrará en la historia temporal. La muerte no deviene en clausura de la plenitud, sino en trascendencia: "Sólo la adhesión a un Misterio religioso puede cambiar las relaciones entre el hombre y la muerte". (Ibidem: 181). En conclusión, ser sí mismo significa comportarse según la propia estructura ontológica, esto es, asumir la finitud abierta a la trascendencia, reconocer los límites de la propia existencia: "El conócete a ti mismo ¿va por aquí? Así: Recuerda que eres mortal y no dios. Esta es la sabiduría de los límites, [...]". (Ibidem: 192).

En el texto *Filosofías de la educación. Paideia*, por su parte, Octavi Fullat advierte una vez más del peligro de centrarse en el valor de la eficacia sin tener como referencia realidades más amplias. La educación corre el riesgo de dejarse someter por la técnica olvidándose de que su sentido más propio está en el ser humano. La actividad educativa tiene su fundamento en el *anthropos*: "[...] porque educación es hombre y hombre es educación". (Fullat, 1992:26).

Octavi Fullat ahonda aun más en su concepción antropológica, rescatando la visión tridimensional del ser humano. De aquí deduce que la educación debe atender a la socialización del individuo y a la personalización: "El ser humano comprendido como conflicto entre su ser, su poder ser y su deber ser, coincide con la educación". (Ibidem: 192). En este sentido, la educación debe ejercer una función liberadora proporcionando los medios al educando para ser el dueño de sí mismo y no esclavo de su genética y del medio ambiente. Tarea diametralmente opuesta a la educación entendida como reproducción de conocimiento, hábitos y actitudes. Ante estas pedagogías que han apostado por una antropología "in humanista" la propuesta del Doctor Fullat es la pedagogía personalista: la vocación del ser humano es ser sujeto y no objeto. Y, dado que el camino para llegar a ser sujeto es la reflexión sobre su situación concreta, el educador deberá despertar en el educando la capacidad de dudar y de criticar con el fin de que asuma un rol activo en la sociedad.

En *Política de la educación. Politeya – Paideia* también se propone rescatar el ser sí mismo. En esta obra el *anthropos* se define esencialmente como un ser en relación. El ser humano no puede inteligirse en total independencia, es en la medida en que se vincula, con el entorno, con los otros e incluso con el Absoluto:

"Sin mundo, el ser humano es puro fantasma; sin los demás, yo me convierto en un vacío desprovisto de fondo. Lo humano es inescapablemente relación. Los hombres vienen a un mundo geohistórico y son lo que son, en el seno de una sociedad, de una polis". (Fullat, 1993: 22).

La realidad con la que el sujeto establece relaciones se hace apropiable a través del lenguaje: "El objeto del mundo se hace disponible por, para y en el sujeto que habla". (Ibidem:

40). El lenguaje es comprendido como un hecho social primario, que posibilita la interpretación del mundo y la asignación del sentido. En este sentido el lenguaje recobra al sujeto, el habla permite la vinculación del yo con un tú, en el diálogo se construyen los modos de contemplar el mundo subjetivo y se descubre la verdad histórica a la que puede acceder el hombre: "El lenguaje [...] constituye la condición de subjetividad; al hablar nos ponemos como un yo delante de un tú. Las culturas no son reflejos neutros del mundo, sino construcciones subjetivas". (Ibidem: 45).

En el ámbito de las relaciones humanas se rescata el valor amor. Octavi Fullat opta por el amor entendido como una acción interpersonal, amor al prójimo en que se subliman los egoísmos transformándose en donación del yo al tú: "En éstas el amor vale por sí mismo. Dentro de la concepción hebrea el amor es un acontecimiento, es la acción libre de Dios que cambia en el destino de los hombres". (Ibidem: 72).

Junto con el amor además destaca lo privado en oposición a lo público. Lo privado deviene en condicionante de lo humano porque delimita lo distinto, lo propio. Si la persona no cuida para sí su intimidad queda expuesta a los demás perdiendo aquello que le es más propio. La vida personal se origina, precisamente, en la capacidad de romper el contacto con el exterior, resguardando la interioridad. Ahora bien, no se trata de propiciar uno u otro extremo, sino de lograr una armonía entre la exterioridad y la interioridad.

Aplicado todo ello al terreno pedagógico, Octavi Fullat alude al problema que se presenta en el momento de decidir por los valores que fundamentan un proyecto educativo. Se cuenta, como punto de partida, con dos paradigmas: el tradicional cimentado en la dignidad humana, y otro más contemporáneo basado en la eficacia. En el primero hay un compromiso con lo que mejora al ser humano, con aquello que le otorga un ser más. En el segundo lo que interesa es la utilidad en una perspectiva que considera que todo es válido para alcanzar los fines pretendidos. Este último modelo constituye un grave peligro para el ser humano, desviándose por completo de la concepción de educación sostenida por Octavi Fullat: "Con el tecnologismo se ha empezado la deconstrucción de nuestra estructura humana [...]". (Ibidem: 175).

La tarea de recuperación del valor dignidad humana es explícita en *El pasmo de ser hombre*, ya que la temática central de esta obra son los valores. El doctor Fullat, a partir de la concepción antropológica tridimensional, deduce una educación liberadora o autónoma que valora el ser sí mismo. Modelo totalmente antagónico al que concibe al ser humano como una máquina eficaz en la sociedad y su correlato en educación que enfatiza la socialización del individuo:

“Dos hontanares de axiología harto contrapuestos: el primero valora el ser humano en cuanto éste se socializa; el otro lo dignifica en tanto pretende ser él en vez de perderse en el “se” colectivo y anónimo”. (Fullat; 1995: 14).

Octavi Fullat es claro en declarar que su concepción antropológica da cabida a la libertad, la creatividad y la conciencia sugeridos como valores educativos. En este contexto, la educación tiene como ideal central que los educandos logren ser sí mismos: “[...], la educación como posibilidad, o valor propuesto, en este caso por mí, consiste en ensimismamiento, en “ser – sí – mismo” [...]”. (Ibidem: 48). En este planteamiento Fullat es cercano al Heidegger que presenta el ser humano como un ser de posibilidades.

El planteamiento que el doctor Fullat hace en *Antropología y Educación* es bastante similar al de *El pasmo de ser hombre*. En esta obra el autor recupera el esquema antropológico paulino para mostrar su modelo pedagógico de fuerte inspiración moral como contrapunto de una educación tecnologizada.

Asimismo, sin desconocer el rol socializador que le compete a la educación, Fullat le asigna como valor desarrollar la duda como vía que posibilita despojarse de las codificaciones genéticas y sociales. Se trata de ingresar a la cultura con la capacidad de criticar para luego conquistarse como sujeto.

Ya se intuye que, superando la clásica disyuntiva entre educar a la persona en su dimensión individual o en su dimensión social, y comprendiendo la educación como liberación y como erótica, Fullat claramente se define a favor del individuo. En este sentido es escéptico ante la postura que pretende conjugar ambas opciones, ya que siempre pende sobre el sujeto el poder de la política y de la economía: “Sé que escandalizo a muchos pero también sé que bajo capa de entrega a la sociedad, en general acabamos siempre atrapados por el poder político”. (Ibidem: 72).

Fullat también analiza dos esquemas educativos, uno que comprende la educación como aprendizaje y el otro como autónoma o significativa. En el primero de ellos, el objetivo de la educación es adecuar las posibilidades genéticas del individuo a las pautas entregadas por la cultura, la tecnología y las instituciones sociales. El valor que prima en este modelo es el de la eficacia: “Las culturas, las técnicas y las instituciones, o se muestran eficaces o desaparecen”. (Fullat, 1997:28). En cambio, el segundo modelo propuesto, la educación se asume como un proceso de antropogénesis. Cada individuo se apropiará de su existencia transformándose en autoconstructor de ella, decidiendo por sí mismo el sentido hacia donde orientarla, dirección relacionada con lo que debería llegar a ser: “[...] con lo cual el “tener que



hacerse hombre" pende de la propia capacidad de existir desde la duda y desde la consecuente decisión; es decir, desde la ética". (Ibidem: 131). Esta ética consiste en educación del hombre como sujeto, comprometido con su proyecto personal, no exento de riesgos porque se vive desde la libertad y de la posibilidad del fracaso.

Se ve que, tal como lo plantea Octavi Fullat, el problema fundamental que subyace al optar por uno u otro modelo es esencialmente axiológico. El modelo tecnologista descansa en el valor eficacia, mientras que el segundo lo hace sobre el valor dignidad humana. Rumbos contrapuestos toma la educación al darle prioridad a uno u otro valor. El Doctor Fullat claramente declara la gravedad de decidir por la eficacia: "Con el tecnologismo se ha comenzado la destrucción de nuestra estructura humana [...]". (Ibidem: 67). No cabe duda de que él propone el esquema de educación autónoma que salvaguarda la dignidad humana...

En la obra *Antropología filosófica de la educación* el núcleo axiológico es también la dignidad humana. Sin embargo, a diferencia de obras anteriores, aquí la reflexión del filósofo catalán se encuentra enriquecida al introducir el concepto hebreo de ruah.

Desde esta perspectiva la persona no es sólo vida biológica, vida psicosocial y vida espiritual, sino además es exceso y desmesura. Por tanto, la aportación de este texto radica en asumir la problemática del *anthropos* desde la primacía del valor de la persona y sus fundamentales dimensiones: la libertad, la conciencia y el proyecto.

En esta obra, por tanto, explícitamente el doctor Fullat hace una invitación a adherirse y trabajar en favor de la dignidad de la persona y de los valores humanos que de ella se desprenden, oponiéndose a todo aquello (eficacia, éxito, poder...) que opaca aquello que plenifica y humaniza al ser humano:

"Hay que liberarse, dentro de lo que cabe, de los mecanismos neuro-psico - sociales, para quedar "uno" abierto a lo posible excelente: a la dignidad personal, a los derechos humanos, a la justicia [...] y ¿por qué no? a la divinidad del Absoluto". (Ibidem: 142).

Aquí se aprecia la apertura a lo absoluto, que en obras anteriores se presentaba como una posibilidad, ahora es prácticamente una exigencia ya que se considera que la persona está ontológicamente estructurada por la trascendencia: "El hombre tiene planteado el problema religioso, quiera o no quiera [...]. Dicho planteamiento forma una de las dimensiones de la realidad humana". (Ibidem: 133). Por tanto, un planteamiento serio sobre el ser humano no podrá dejar de abordar este tema. Sin embargo, en la perspectiva propuesta por Fullat,

Dios no puede ser comprendido racionalmente sino que es cuestión de una libre opción humana, decisión que posibilita en la persona una plenificación escatológica que otorga sentido existencial a la búsqueda permanente de lo 'Otro' que puede saciar.

El segundo núcleo axiológico es el de los valores del sentido, éstos surgen a partir de la concepción del ser humano como un ser de posibilidades que libremente elige los proyectos que desea realizar en vistas a un deber ser, por ello se orienta a un ser más, al mundo axiológico. Esta realidad le plantea el problema del sentido de la existencia, fuerza la cuestión hacia dónde dirigir su vida o del por qué encaminarse hacia una meta y no a otra: "[...] tenemos hambre, además, del sentido de la vida, del por qué dirigirnos hacia aquí y no hacia ella". (Fullat, 1982: 41 – 42).

En el primer capítulo se ha aludido a que en la postmodernidad, si bien es cierto que la pregunta central es el cómo y que las necesidades del ser humano las cubre con los objetos sofisticados que le proporciona la técnica, no ha desaparecido la pregunta por el sentido. Formularse el por qué y el para qué es insoslayable, especialmente en las épocas de crisis, cuando hay una fuerte amenaza al sujeto. Los mismos datos proporcionados por el entorno remiten al sentido: "La dinámica del hombre introduce el sentido y el fin". (Ibidem: 305). El doctor Fullat sugiere claramente que, aunque es un objetivo válido que se puede trasponer a toda persona que desee la plenitud de su existencia, una de las finalidades educativas es buscar el sentido de la vida.

En *Verdades y Trampas de la Pedagogía* Octavi Fullat plantea que la razón es impotente para explicar la realidad educacional y, también, del ser humano. Por tanto, habrá que dar cabida a lo irracional. Es en este contexto que emerge la utopía y, con ella, el valor del sentido. Hay que hacer notar que para Fullat el cuestionamiento por el sentido va más allá de la utopía de los valores. La aspiración humana por el sentido total adquiere su real dimensión en lo absoluto: "La religión constituyente, en cambio consiste en vinculación libre y motivada hacia lo incondicional y absoluto que da sentido válido a la vida". (Ibidem: 264). La fe en lo totalmente otro se constituye en una fuerza interior que motiva a la construcción de una sociedad más humana.

El ser humano es ontológicamente posibilidad, y es en esta categoría donde se sustenta el ámbito de los valores y de la utopía. La persona debe situar la utopía en el todavía – no, así el peregrinar constante hacia la plenitud estará apuntalado en la esperanza. Al respecto Octavi Fullat sostiene: "Hay que colocar la utopía en una vida por vivir - status viatoris -; así se la experimenta a modo de esperanza, convirtiéndose el utópico en un caminante que aún no ha llegado". (Ibidem).

La utopía siempre expresa una situación mejor con respecto a la presente, debe anticipar lo que se desea alcanzar por completo. De ahí que deba ser posible intervenir lo actual motivado por la realización de un mejoramiento, tanto en el ámbito existencial como en el social: "La transformación sustanciosa necesita de la utopía para orientarse; no le basta el saber científico – tecnológico. Este no alcanza; se ciñe a proporcionar los medios eficaces para el mandamiento". (Ibidem: 104).

Además, el Doctor Fullat vincula la libertad con la utopía. La utopía permite la libertad de y la libertad para. El hombre quedará libre de las ataduras del presente, de las actuales codificaciones genéticas y sociales en la medida que dirija su mirada hacia el futuro, hacia las posibilidades que le permiten proyectar lo que debe ser y optar por los valores: "La libertad atraviesa el mundo, tal como es y tal como ha sido, y fabrica ensueños, irrealidades que, lo denuncian como insuficiente, corto, escaso e incompleto". (Ibidem: 106).

Luego, en *Eulalia. La del buen hablar*, Fullat enlaza la esperanza y la utopía. En efecto, el destino del hombre es trágico al vivir en la tensión entre el mundo natural y el mundo metafísico. En el ser humano hay cabida para impulsos nobles y bárbaros, desea despegarse de lo imperfecto para volar hacia la perfección sabiendo que su intento será infructuoso, al menos en el seno de la historia. Cualquier acto de relación interhumana, entre ellos el acto educativo, es por definición lucha. Esta realidad será salvada sólo si hay esperanza en una circunstancia mejor que la actual, si la mirada está puesta en la utopía.

Octavi Fullat se propondrá superar la situación de conflicto en el acto educador despertando la aspiración hacia el bien: "El quehacer educacional arrancará del desengaño angustioso y pondrá su esperanza en la utopía y en la ucronía". (Fullat, 1987: 24). Educar consistirá en decodificar la naturaleza (sin suprimirla del todo porque el hombre pertenece esencialmente a ella) a la vez que se la transforma con la vivencia de los valores. La utopía se circunscribe, pues, al mundo axiológico.

Entonces, el proceso educador debe despertar la insatisfacción respecto a la situación existencial presente. En este sentido la educación se vincula con la utopía en tanto es protesta y creación de irrealidades axiológicas: "El suceso educador lanza sin desmayo hacia adelante, y no, por cierto, hacia la circunstancia social; la educación despierta la protesta y no la acomodación". (Ibidem: 39).

Nuevamente rescata el valor de la duda. La actitud de descontento se desarrolla incentivando la duda. Educar consiste en provocar insatisfacción, en suscitar la libertad de las ataduras del hoy para proyectar un ser mejor persona y un mundo más humano. La persona satisfecha y segura de la realidad presente no duda: "La oposición [...] hace posible que

griremos la utopía [...]”. (Ibidem: 103). Sólo de este modo el ser humano se mostrará fiel a sí mismo y a lo que podría llegar a ser.

Por último, esboza el valor expectación. En efecto, la utopía supone la esperanza pero también tiene como presupuesto estar expectante de lo venidero, de aquello que colmará la carencia humana: “La expectación de lo interminable salta de la conciencia lúcidamente insatisfecha”. (Ibidem: 137).

Por su parte, en *La peregrinación del mal* también se propone el valor de la esperanza entendida no como sentimiento, sino de la estructura proyectiva ontológica que supone esperar, alcanzar o concretar las posibilidades proyectadas para sí. El ser humano desea el ocio, estar despreocupado de las necesidades mundanas con el único fin de atender a lo innecesario y ser libre para los valores y la plenitud.

En *El atardecer del bien* concibe que tanto el hombre como la educación son trágicos. El ser humano es un ser de posibilidades que proyecta en la construcción de su biografía. Esto significa que desde el presente mira hacia un futuro por venir teniendo como horizonte la utopía: “Nos causa la impresión que el hombre está disparado hacia lo utópico, hacia el todavía – no; [...]”. (Fullat, 1989: 24). En este sentido el ser humano es trágico por su status -viatoris, porque se pone en camino sabiendo que no arribará a parte alguna.

Hay subyacente en esta visión la idea según la cual tanto el autoconstruirse como el colaborar en la formación de lo humano en la educación son empresas que conllevan un riesgo en tanto en cuanto carecen de seguridades que indiquen haber optado por lo correcto. El peligro se suscita en la adhesión por uno u otro contenido axiológico, ya que siempre está presente la posibilidad de equivocarse y del fracaso. En este escenario se hace necesario contar, una vez más, con la esperanza de que se ha creado un proyecto viable, orientado hacia lo que se debe – ser: “La conciencia anda desalmada y sin entrañas. Se necesita la compañía de la esperanza para enfrentarse con el riesgo inevitable de todo acto educante o antropogénico”. (Ibidem: 107).

En *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad* se recupera la idea del ser humano como poder-ser a partir de la categoría tiempo. Es precisamente la conciencia de esta estructura ontológica quien dispara la pregunta por el sentido: “El tiempo para el hombre es un stock; ¿de qué? de las condiciones de posibilidad del sentido”. (Fullat; 1990: 12).

Ahora bien, buscar o construir el sentido le compete sólo al anthropos en cuanto es sujeto: “La vida carece de sentido sin usted que pregunta por él. No busque sentido,

constrúyalo". (Ibidem: 161). Por eso el drama de la cultura actual consiste precisamente en la disolución del sujeto: "- Si lograra usted suprimirse como sujeto, como subjetividad, como conciencia, carecería de significado buscar el sentido". (Ibidem: 161).

En esta obra se defiende que el sentido de la existencia humana está en la plenitud y ésta descansa en Dios, lo absoluto, lo que no depende de otra cosa, lo totalmente autónomo. El doctor Fullat es radical en su postura: "[...] la alternativa final es ésta: o sentido con Dios o absurdo". (Ibidem: 174). De ahí el drama de la postmodernidad que declara la muerte de Dios: al no haber absoluto tampoco existe el Bien como sentido total de la existencia, sino que cada quien debe crear bienes a su arbitrio: "Lo consistente radica en que de no haber Absoluto, no existe lo Bueno, sino tan solo bondades callejeras que van y vienen". (Ibidem: 179).

Este planteamiento es recuperado en *Final de viaje*, obra en la que se reflexiona sobre el sentido último de la realidad humana, del tiempo, de la muerte y de Dios. En primer lugar se recuerda que el hombre es una bestia desgraciada, busca el sentido último desde la conciencia que no lo encontrará plenamente en el acontecer temporal. Por eso en esta búsqueda es fundamental la esperanza. El segundo tema que se recupera es el de la trascendencia: "El tiempo acaba en Dios: [...]. El sentido del tiempo prolonga la inteligibilidad de éste. Dios, entonces en el confín". (Ibidem: 46). El cuestionamiento acerca del para qué de la existencia es insoslayable, las respuestas que se encuentran al interior de la historia no satisfacen y sigue latiendo la preocupación por él hacia donde último dirigir la vida. La respuesta surgida es Dios: "El – que – hace – ser es fuente y sostén". (Ibidem: 57).

En *Filosofía de la Educación. Paideia* se propone como tesis central que "Educar es producir al ser humano. El hombre tanto individual como colectivamente está siempre por hacer". (Fullat, 1992: 29). En efecto, si se define la educación como un proceso de antropogénesis, su fin es el hombre. De ahí que preguntarse por el qué y el para qué del ser humano sea fundamental. No es posible educar sin un modelo antropológico que oriente el quehacer educativo: "Cuando nos interrogamos sobre el hombre, estamos solapando dos cuestiones: ¿qué es el ser humano? – curiosidad científica – y ¿qué sentido tiene el ser humano? – curioso metafísico – ontológico". (Ibidem: 127). Por eso el educador deberá despertar en el educando la necesidad de autoconstruirse y de cuestionarse por el sentido que le imprimirá a su existencia.

En *el pasmo de ser hombre*, a partir de la categoría antropológica de la insatisfacción, se profundiza en los valores de la espera y de la esperanza para luego abordar el problema del sentido en la educación. Se plantea que la insatisfacción puede ser vivida desde tres actitudes distintas: desde la desesperación, desde la presunción de haberla superado o desde quien espera salir de ella proyectándose, anhelando valores. Situados en esta última, se distinguen dos tipos de valores, a saber: los valores psicosociales que son anhelados por

aquellos que se proponen proyectos intrahistóricos, y los valores metafísicos deseados por quienes se orientan hacia lo absoluto. En la opción de superación de la insatisfacción, ya sea en vista a valores psicosociales o metafísicos, surge la diferenciación entre espera y esperanza. La primera procura distintas estrategias al interior del devenir histórico, mientras que la segunda se inicia al interior del tiempo histórico pero orientada hacia el todavía-no metahistórico. La espera, cumpliendo una función instrumental, anhela un valor terrenal sociohistórico. No así la esperanza, que tiene una función teleológica, representando el comienzo de la plenitud total: "Esperar es constitutivamente proyectar, es poseer con esfuerzo y fantasía mi propio ser futuro". (Ibidem; 135).

Situación análoga se vive en la educación, una confrontación violenta entre educador y educando en la que se espera disolver el conflicto proyectando una utopía: "A pesar de esto la educación no puede menos que esperar – como mínimo a manera de compensación ideal – en una sociedad fraterna en la que cada hermano sea libre". (Ibidem: 113). Por eso los agentes educativos se instalan en la esperanza del todavía-no de la plenitud.

La diversidad de fenómenos educativos son ordenados bajo la categoría de fin que otorga sentido y significación: "Experimentamos hechos educativos y les conferimos sentido y significado dirigiéndolos a un fin que tampoco es pura subjetividad". (Ibidem: 68). Por eso todo proceso educador adquiere su orientación desde los fines propuestos, a partir de un modelo antropológico que propone aspirar al bien que saciará plenamente la indigencia ontológica.

En *Antropología y Educación* se insiste en la hipótesis según la cual el ser humano se autointerpreta en la comprensión de la categoría temporalidad. Y del análisis del tiempo emana el valor del sentido y la profundización del valor expectación – expedición que había sido perfilado en la novela *Eulalia. La del buen hablar*. En este texto el autor declara explícitamente su deseo de encontrar el destino del ser humano en tanto éste lo valida en la tarea continua de hacerse: "Aquí tengo la pretensión y el empeño de hallar cuál sea el destino del hombre, aquello que lo legitima en su labrarse y concluirse". (Fullat, 1997: 71).

En este texto Octavi Fullat propone un análisis del tiempo a partir de tres obras clásicas pertenecientes a las cosmovisiones hebrea, romana y griega para focalizarse en la primera y tomar como paradigma a Abraham, personaje del Génesis. La visión de mundo judío comprende el tiempo como itinerario hacia lo desconocido; ir hacia lo totalmente distinto le imprime significado a la existencia: "[...] el cual ir da significado a su vida. ¿Hacia dónde? Hacia lo nuevo y por tanto con destino a lo velado, oscuro, escondido, e inexplorado [...]". (Ibidem: 96). Este status- viatoris de Abraham está vertebrado por la esperanza, es tiempo de espera del todavía-no de la plenitud.

En la pesquisa por el sentido se hace presente el problema de la muerte como máxima expresión de la finitud. La conciencia pasmada se cuestionará por el sentido del óbito y se impondrá la necesidad de decidir sobre su significado. Aquí se pone en juego la libertad de cada uno: “[...] nos fuerza a tener que decidir su sentido pasando a ser, así, symbolum de la posibilidad radical y total que hay que decidir”. (Ibidem: 139).

El sentido humano no sólo tiene un carácter histórico sino que además es escatológico. Se abandona la seguridad por la esperanza en lo que vendrá, así el ser se convierte en tener-que-ser, meta que no se alcanza en la historia. La existencia está arrojada a la trascendencia, es ponerse en camino hacia lo que no es palpable. La expectación y la expedición surgen de presuponer que existe lo totalmente otro que saciará las expectativas de plenitud.

La persona construye su biografía situada en este mundo pero no se clausura en él. Su esperanza la deposita en un porvenir, en la trascendencia. Cree y espera en quién colmará su insatisfacción. En la expectación encuentra sentido su existencia y la aventura de dirigirse hacia lo totalmente otro: “Se mueve entre los entes, aunque sin implantarse en ellos, ya que la biografía adquiere sentido tan sólo desde el horizonte de la heterogeneidad”. (Ibidem: 177).

En la obra *Antropología filosófica de la educación*, Octavi Fullat aborda el valor del sentido, afirmando que lo que más necesita el ser humano es el sentido. La persona es biografía e historia, dimensiones que se especifican por la pregunta sobre el para qué. Es apertura hacia lo que pueda satisfacer su insatisfacción, hacia el sentido que justifica la historia y la biografía: “En este supuesto, en la historia estamos siempre ocupados en cosas, a fin de obtener algo distinto que confiera sentido a lo que llevamos entre manos”. (Fullat, 1997: 64). En este sentido, la búsqueda de aquello que colma implica elección en vista al significado.

El hombre es proyecto hacia su sentido último, se autorrealiza al cumplir su sentido: “El sentido, que hace del ser humano un proyecto perpetuo lo va creando el hombre históricamente, pero es cuestión de un sentido de la realidad; claro está, de la realidad humana”. (Ibidem: 126).

El tercer y último núcleo axiológico es los valores morales. El anthropos es un ser moral porque es un ser libre, porque su existencia es esencialmente proyectiva, porque tiene como horizonte el deber-ser. El proyecto de su biografía le abre a los valores y, entre estos, a los valores morales. La moral se constituye en una meta para el sujeto libre: “Vida moral es la que posee sentido; no un sentido prefabricado por los científicos, sino un sentido a engendrar”. (Fullat, 1982: 39).

Así, en *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, propone rescatar el talante moral en términos de una finalidad de la educación. Octavi Fullat considera que es de vital importancia este valor, precisamente en esta época de crisis axiológica y de debilitamiento de la moral: "Si los seres humanos no somos más que materia,- [...] - no debe causar mayor pasmo contemplar como se desvanece la moral; es decir, cómo desaparece la regulación del comportamiento por principios exteriores a éste". (Ibidem: 288).

Se trata de postular volver a la moral, no en tanto que contenidos éticos sino en cuanto forma de vida que dispone a evaluar críticamente las diversas manifestaciones culturales que se presentan: "[...] la ética como talante, como estilo de vida, como formalidad dispuesta a pasar por el cedazo personal cualquier evento, cualquier teoría, cualquier predicación ética". (Ibidem: 287). De este modo la biografía de cada cual debe estar vertebrada por el talante ético, es decir, no focalizada en la eficacia y el éxito sino en el Bien.

En la recuperación de la moral es insoslayable rescatar a la persona, puntal de la ética. Desde el sujeto cobra significación la protesta contra las situaciones que deshumanizan. El doctor Fullat afirma al respecto: "Desde ella y sólo desde ella protestamos contra un mundo que ha dejado de reír, de cantar y de fantasear". (Ibidem: 296). Este es el imperativo que resuena en un contexto postmoderno donde el comportamiento de cada uno, cada vez más, está regulando por principios sociales externos al sujeto: el hombre afanosamente se orienta hacia el éxito y la eficacia esperando que su insatisfacción sea saciada, olvidando que no cubren las necesidades espirituales y que responden a una visión reducida del ser humano: "El andar buscando exclusivamente algo exterior a la acción misma realizada, robotiza al ser humano hasta el límite". (Ibidem: 292).

El talante moral auténtico se fundamenta en la espiritualidad del ser humano: desear lo que todavía no se es, lo que tiene que llegar a ser: "A esta sed de sentido es, a lo que he denominado talante moral, y a las cosas que lo colman las he denominado sentidos y fines – [...] –". (Ibidem: 310). Se descubre, así, una triada axiológica interdependiente, a saber: la persona se humaniza al cultivar los valores morales y éstos, a su vez, se orientan al sentido de la existencia humana.

En *Verdades y trampas de la pedagogía* se plantea la cuestión del carácter moral a partir de esa forma de saber que es la *práxis*. Es decir, se reconoce que además del mundo objetivable existe lo inobjetivable. El talante moral es una exigencia en vista a un ser-más ofrecido por los valores: "Lo propio del hombre es vivir en la frontera entre la presencia y el ocultamiento; únicamente desde esta incomodidad óptica puede plantearse la cuestión de los valores éticos y su obligatoriedad". (Fullat, 1984: 51).



En la novela *Eulalia. La del buen hablar*, partiendo de la visión antropológica que reconoce en el ser humano una dimensión espiritual, se plantea que la educación es más que aprendizaje. Porque el *anthropos* es libre y se proyecta hacia un deber-ser se abre un espacio a los valores que actúan como meta del proceso educador, entre los cuales Octavi Fullat destaca la justicia: "Ahora bien, a veces el para algo es a fin de ser, uno, justo y nada más". (Fullat, 1987: 164).

La propuesta que hace aquí el doctor Fullat es que la persona que ha desarrollado el ámbito de la moral debe ser ajena a las idolatrías (culto al cuerpo, culto al tener, culto a la tecnología). Para ello es condición necesaria la autonomía y la independencia frente a las tentaciones que presenta la sociedad. En este sentido hay que asumir una actitud de protesta para no desviarse de lo que realmente es el bien real y no dejarse llevar por bienes aparentes: "Y me comentó el peligro que encierra la satisfacción y la seguridad en vistas al engendramiento del ser humano". (Ibidem: 167).

En *Teleología de la educación* Octavi Fullat menciona que es posible apropiarse de los valores morales siempre que se viva desde el pasmo, desde la inseguridad. Esta actitud la posee quien se aventura a lo desconocido por venir; de no ser así el ser humano se ata a las seguridades de lo que hay: "No hay valores éticos, sino sólo costumbrismo, cuando se existe seguro. La moral se presenta únicamente a quien vive de la perplejidad". (Fullat, 1990: 706).

La existencia humana es conciencia de indigencia, pero los valores éticos cumplen la función de ser puente que vinculan al ser menesteroso con la plenitud que saciará su carencia: "Los valores morales de una sociedad no van más allá de ser trampolines que lanzan hacia una Plenitud que tal vez no exista". (Ibidem: 708). Por eso el acto educador ha de devenir búsqueda permanente del bien sin pretender la realización del encuentro. Si tanto educador como educando son apasionados por lo perfecto, los valores éticos les posibilitarán la trascendencia de lo que es y conectarse con lo que tiene que ser.

En *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*, Octavi Fullat denuncia que en la época actual se derrumbaron el Bien y la Verdad, subsistiendo sólo la Belleza: "Y la estética es lo único que nos resta. Han fallecido la Verdad y la Bondad, el conocimiento y la moral". (Fullat, 1990: 159). En esta situación es preciso reflatar el talante ético para potenciar la actividad cotidiana, ya que el hombre se ve enfrentado a luchar por los valores morales en una sociedad que vive una crisis ética.

En este escenario, que carece de fundamento sólido y en que se ha decretado la muerte de Dios, la persona que ontológicamente buscaba la Plenitud, se desorienta, quedando reducidos sus anhelos a valores psicosociales, poco consistentes. De ahí el

imperativo de recobrar el talante moral, de optar por la creencia que el hombre está llamado a la perfección, al deber ser.

El Doctor Fullat en *Política de la educación. Politeya – Paideia* recupera los valores morales recordando que el ser humano debe configurar su biografía según el bien. En este sentido la actividad educadora debe propiciar los valores éticos. Antiguamente había consenso al respecto pero en la actualidad, ganando fuerza la tecnociencia y, por ende, el valor de la eficacia, urge el desarrollo del talante ético para salvar al sujeto del peligro que pende sobre él de quedar reducido a objeto.

Además, los valores morales dicen relación con dos realidades antropológicas. Por una parte, el *anthropos* es insatisfacción, de manera que elabora proyectos a fin de superar tal estado ontológico. Y de esta orientación hacia la plenitud surge la vinculación con el *ethos*: “La estructura proyectiva del hombre ¿no comporta la dimensión ética?”. (Fullat, 1993: 34). Por otra parte, la persona es un ser en relación con un tú; su biografía se desarrolla en actividades con otros que exigen estar enmarcadas en deberes morales: “Quizá el sujeto humano no es más que el correlato del mundo y del otro; esta relación ¿puede darse desnuda de moral?”. (Ibidem: 34).

Además, en esta obra los valores morales se abordan desde la política constatándose que a partir del Renacimiento se produce un divorcio entre aquella y la ética. La finalidad de la actividad política es adquirir y perpetuar el poder entendido como el dominio de unos pocos sobre la mayoría: “El político, en el plano de los hechos, no sirve al Bien, sino que su objetivo es la toma y la conservación del poder”. (Ibidem: 52). Pero, si bien es cierto que la política no se puede erradicar de la sociedad, el ser humano en su particularidad debe preservarse como un sujeto para los valores ya que en él no coinciden ser y deber-ser. Actuar conforme a los valores morales beneficia a la persona que actúa según ellos: “Los valores morales son aquellos que ponen en gracia a la conciencia desgraciada”. (Ibidem: 62).

En *El Pasma de ser hombre* se trata del talante ético a partir de la labor que debe desarrollar el educador y la actividad educativa despertando en el educando el anhelo de autoconstruirse en la toma de decisiones según la *phrónesis*, virtud aristotélica que consiste en configurar el actuar humano según el bien: “La *phrónesis* con la *paideia* trae al mundo al *anthropos* es “saber – decidir”, “saber – como –obrar”, “saber – vivir” y “saber – actuar” según el designio que hace bueno al hombre”. (Fullat, 1995: 21). Por tanto, el proceso educativo tiene que orientar hacia los valores morales y, con ellos, hacia una mayor humanización.

En *Antropología y Educación* también se plantea la educación como erótica y por ello se motiva a los agentes educativos a orientarse con los valores con el fin de superar y

trascender el ámbito de lo que hay: "Eros es la fuerza vertebradora que mueve a los actores de la educación a perseguir lo bueno, lo verdadero y lo bello y a no conectarse con los datos [...]". (Fullat, 1997: 125). Por ello, de una manera especial, a partir de la *phronesis*, la educación debe preparar en la decisión, actividad que compromete la existencia humana y la libertad. El ser humano debe decidir sobre la manera de actuar según su propio bien: "Decisión supone libertad, ámbito de lo que no se explica en forma causal". (Ibidem).

Por último, en *Antropología filosófica de la educación*, se sostiene que el ser humano es algo más que materia y, por tanto, dador de sentido y con vocación moral. Esto significa que no está limitado a ser sino que es deber-ser. Por ello los valores morales configuran la respuesta a la incesante pregunta por el sentido: "La moral no se define tanto por fines objetivos y por valores en sí, cuanto por el acto consciente del sujeto que se dirige a un fin que le parece justo". (Fullat, 1997: 127).

También aquí Octavi Fullat sugiere que el ser humano es capaz de alcanzar procesos de liberación de los mecanismos neuro-psico-sociales con el fin de abrirse a lo "posible excelente" que son los valores morales y la trascendencia. El hombre no dispone de razones que convengan definitivamente a este respecto, sino que los valores requieren de opción y compromiso, íntimamente religados con la libertad: "Es preferible referirse a la meta razón o a la sinrazón en los menesteres morales o, a lo sumo, razones sin fuerza universal". (Ibidem: 145). Por eso Fullat, propone cuatro acciones indispensables para llevar a cabo la liberación de las programaciones naturales e históricas: el dudar, el preguntar, la práctica de la ironía y la crítica.

Habiendo recuperado en forma sintética los valores sugeridos por Octavi Fullat en algunas de sus obras es posible aventurar que se ratifica la tercera hipótesis que orientó esta investigación, a saber: "En la obra del Doctor Fullat se encuentra una propuesta que responde a los actuales retos de la postmodernidad a través de una interrelación entre la Antropología, la Axiología y la Pedagogía". Sin embargo deben ser explicitadas algunas limitaciones de esta tesis en vistas a una ulterior investigación.

Se ha descubierto en el pensamiento de Octavi Fullat un poderoso instrumento de reflexión que compagina con acierto las dimensiones antropológica, epistemológica y axiológica. La excelente conexión que se establece entre estas tres perspectivas sugiere importantes campos de investigación. Así, debería profundizarse, no tanto en la línea argumental que sostiene esta propuesta, cuanto en una cuestión de jerarquías: ¿sitúa Octavi Fullat la Antropología, la Epistemología y la Axiología al mismo nivel o, por el contrario, considera a alguna de ellas más fundamental que las otras?, ¿qué estatuto tiene la Filosofía en toda esta propuesta: se trata de un implícito o, más bien, atraviesa tan íntimamente las dimensiones antropológicas, epistemológicas y axiológicas que se identifica con ellas?, ¿es la

Pedagogía (o, si se prefiere, la Filosofía de la Educación) el ámbito privilegiado de aplicación de esta propuesta?. Igualmente se sugieren importantes temas sobre cuestiones de procedimiento: ¿encuentra su lugar natural la reflexión de Octavi Fullat en una hermenéutica de fuerte base personalista?, ¿se mantendría intacta esta propuesta de fuerte base axiológica si los autores que han conformado el pensamiento de Octavi fuesen otros?, ¿se sostendría el sistema de Octavi Fullat al margen de un "referente metafísico"?...

Como puede observarse, son estas cuestiones de altura que superaban ampliamente los modestos objetivos de esta tesis: localizar en el pensamiento de Octavi Fullat una propuesta que pudiese hacer frente a la actual crisis del sujeto. A este respecto, se aparecen también algunas limitaciones que deberán ser analizadas en investigaciones posteriores: urge, por ejemplo, un análisis más matizado de los postulados de la Postmodernidad, un fenómeno demasiado complejo para ser resumidos en unas pocas ideas. Se cree que de esta aproximación más detallada surgirían tal vez brechas que, desde el interior de la Postmodernidad, permitiesen una mútua fecundación con un discurso como el del doctor Fullat con una fuerte insistencia en el valor de los clásicos, de la razón bien argumentada y, si se prefiere, de los metarrelatos. En esta misma dirección, se es plenamente consciente de la dificultad inherente a trasladar en las páginas de esta tesis temática tan inmensa como la concepción del ser humano, de la razón, de los valores...

Finalmente, se descubren también otros tipos de restricciones que se agrupan en las cuestiones siguientes: en esta tesis se ha acotado el campo de trabajo a las obras publicadas por Octavi Fullat hasta el año 2000; habría que analizar las publicaciones posteriores para detectar posibles nuevos desarrollos y argumentos que pudieran ayudar a desplegar las intuiciones descubiertas en esta investigación. En la misma dirección deberían leerse con gran detenimiento las *Memorias* de Octavi Fullat que, justamente por su carácter autobiográfico, aportan elementos de un valor incalculable para entender muchas ideas no explicitadas en sus obras más sistemáticas. Se piensa que todo ello ayudará a la mejor comprensión de aquello que ha sido el propósito como profesionales de la educación en Chile: la incorporación de la Filosofía de la Educación en los objetivos de mejora de la calidad educativa en este país latinoamericano. Sea como sea, la investigación sobre el pensamiento de Octavi Fullat ha aportado elementos de gran valor para la comprensión de los núcleos axiológicos: la dignidad humana que sustenta el sentido. A fin de cuentas, en esto consiste, en esencia, la tarea educativa: ayudar a la antropogénesis, orientar en la complejidad de las situaciones humanas, aportar sentido crítico a aquella realidad compleja y misteriosa que es el ser humano.

## BIBLIOGRAFÍA DE OCTAVI FULLAT

- Fullat, O. *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del Libro. Barcelona. 1982.
- Verdades y trampas de la pedagogía*. CEAC. Barcelona. 1984.
- La agonía escolar. Ulises o la nostalgia en el destierro*. Humanitas. Barcelona. 1986.
- Eulalia. La-del-buen hablar*. CEAC. Barcelona. 1987.
- El educando y la biología*. En *Educar*. N° 12. 1987.
- La educación moral, hoy*. (En colaboración). PPU. Barcelona. 1987.
- Filosofía de la Educación*. Vicens Vives. Barcelona. 1988.
- La peregrinación del mal*. Bellaterra. (Publicación de la Universidad Autónoma de Barcelona). Barcelona. 1988. Se utilizó la 2ª edición de la Compañía Editorial Impresora y Distribuidora S. A. México. 1999.
- La Filosofía: problema y concepto*. Vicens Vives. Barcelona. 1988.
- El atardecer del bien*. (En colaboración). Bellaterra. (Publicación de la Universidad Autónoma de Barcelona). Barcelona. 1989.
- Educación*. En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1991
- Estatuto Epistemológico de la Filosofía de la educación. Epistemología de las ciencias de la Educación*. En *Filosofía de la Educación*. Dykinson. Madrid. 1990.
- Teleología de la educación*. En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1990.
- Viaje inacabado*. CEAC. Barcelona. 1990.
- Filosofías de la Educación hoy*. (En colaboración). Dykinson. Madrid. 1990.
- Final de viaje*. CEAC. Barcelona. 1992.
- Filosofías de la Educación. Paideia*. CEAC. Barcelona. 1992.
- "Autopercepción intelectual de un proceso histórico"*. En *Anthropos* N° 160. Revista de documentación científica de la Cultura. Septiembre 1994.
- "La axiología como problema sempiterno del hombre"*. Lección Inaugural del curso académico 1993-1994 de la Universidad Ramón Llull de Barcelona. En *Anthropos* N° 160. Revista de documentación científica de la Cultura. Septiembre 1994.
- Política de la Educación. Politeya - Paideia*. CEAC. Barcelona. 1994.
- El pasmo de ser hombre*. Ariel. Barcelona. 1995.

*Antropología y Educación*. Universidad Iberoamericana (Golfo Sur). Colección "Lupus Magister". Puebla. 1997.

*Antropología filosófica de la Educación*. Ariel. Barcelona. 1997.

"*Epistemología de las ciencias de la educación*". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1998.

*Mi viaje hacia el personalismo*. Apuntes sin referencia.

*Filosofía de la Educación*. Editorial Síntesis. Madrid. 2000.

*Occidente. Hontanares. Sentidos, Valores*. Centro de Estudios en Educación y Psicología. Universidade Do Minho. Braga. 2000.

*Pedagogía existencialista y postmoderna*. Editorial Síntesis. Madrid. 2002.

*El siglo postmoderno (1900 – 2001)*. Editorial Crítica. Barcelona. 2002.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aguado, M. T.  
Alcaide, C. y alt. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson. Madrid, 1991.  
"Aproximaciones al Concepto de Eje Transversal". En Revista Foro Educativo. N° 3. Primer semestre 2003. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago-Chile.
- Ávalos, B. "Mejoramiento de la formación inicial docente". En *La Reforma Educativa Chilena*. Editorial Popular. Santiago-Chile. 1999.
- Beech, J. "La internacionalización de las políticas educacionales en América Latina". En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40. N°1. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2007.
- Bouché, H. "Principales modelos antropológicos". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1990.  
"Cuestiones antropológicas". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1998.  
"Concepciones del Hombre y de la Educación en el siglo XX". En *Filosofías de la Educación hoy*. Temas. Dykinson. 1998.
- Buber, M. *Yo y Tú*. Ediciones Nuev Visión. Buenos Aires. 1974.
- Bunge, M. *La Ciencia. Su método y su filosofía*. Ediciones Siglo Veinte. Buenos Aires. 1972.
- Brunner, J.J. "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO. Santiago. 23 al 25 de agosto de 2000.

- Calvo, T et alt. *"Paul Ricoeur. Los caminos de la interpretación". Symposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur.* Anthropos. Autores, Textos y Temas. Barcelona. 1991.
- Calvo, T. *"Del símbolo al texto. En Paul Ricoeur. Los caminos de la interpretación". Symposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur.* Anthropos. Autores, Textos y Temas. Barcelona. 1991.
- Camps, V. *La Imaginación ética.* Seix Barral. Barcelona, 1983.  
*Los valores en educación.* Anaya. Madrid. 1994.
- Cantero, G. *"La normatividad de la filosofía de la educación". En Filosofías de la Educación hoy.* Dykinson. Madrid. 1998.
- Cassirer, E. *Antropología filosófica.* Fondo de Cultura Económica. México. 1965.
- Castillejo, J. *"Fines de la Educación". En Nuevas perspectivas en las ciencias de la Educación.* Anaya. Madrid. 1985.  
*"La educabilidad. Categoría antropológica". En Teoría de la Educación.* Anaya. Madrid. 1981.
- Cavenaghi, et alt. *"Nuevas modalidades para la construcción curricular de programas de formación docente: transdisciplinaridad y agencia". En Revista Pensamiento Educativo.* Vol. 35. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Diciembre. 2004.
- Colom, A et alt. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación.* Ariel. Barcelona. 1997.  
*Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.* Paidós. Barcelona. 1994.
- Corona, P. *Paul Ricoeur: lenguaje, texto y realidad.* Editorial Biblos. Argentina. 2005.
- Cortina, A. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica.* Editorial Tecnos. Madrid. 2009.
- Cox, C. *"La reforma del currículum". En La Reforma Educativa Chilena.* Editorial Popular. Santiago-Chile. 1999.
- De Gregorio  
Delors, J.  
Díaz, A. *La educación en Valores.* PPC. Madrid. 1997.  
*La Educación encierra un tesoro.* Editorial Unesco. México. 2003.  
*"Diversidad-Curriculum. ¿Es factible una articulación?" En Revista Pensamiento Educativo.* Vol. 37. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2005.
- Escámez, J. *"Educación Moral". En Filosofía de la Educación hoy.* Dykinson, Madrid. 1990.  
*"Antropología y Educación". En Filosofías de la educación hoy.* Dykinson. Madrid. 1990.  
*"Actitudes en educación". En Filosofías de la educación hoy.* Dykinson. Madrid. 1990.
- Fermoso, P. *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica.* CEAC. Barcelona. 1985.

- "Historia de la Filosofía de la Educación". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1990.
- "La socialización componente del proceso educativo". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1990.
- Fernández, N. "La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores". En *Pensamiento educativo*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. N° 35. Diciembre. 2004.
- Ferreiros, P. "Las Concepciones actuales de la Educación moral". En *Educación en valores*. CCP. Madrid. 1997.
- Finkelkraut, A. *La derrota del pensamiento*. Anagrama. Barcelona. 1987.
- Forment, E. *Lecciones de metafísica*. Rialp. Madrid. 1992.
- Fronidizi, R. *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica. México. 1966.
- García, D. "¿Qué es lo más importante para a formación de los educadores hoy? Una pregunta y muchas respuestas". En *Revista Nuevamérica*. N° 102. Junio 2004.
- García, M. *Lecciones preliminares de Filosofía*. Editorial Porrúa. México. 1980.
- Gadamer, H.G. *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 1977.
- Gervilla, E. "Educación y valores". En *Filosofías de la Educación hoy*. Temas. Dykinson. 1998.
- Educación y Postmodernidad*. Dykinson. Madrid. 1993.
- "Persona y personalidad". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1991.
- "Fundamentos filosóficos del currículo". En *Filosofía de la Educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1990.
- Gil C., F. "Ética y persona". En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1990.
- "La normatividad de la filosofía de la Educación". En *Filosofía de la Educación en Europa*. Dykinson. Madrid. 1998.
- Gómez, L. "Educación Intercultural en Chile: ¿utopía o realidad?" En *Revista Intramuros*. Año 2. N° 8. Junio 2002.
- Gysling, J. "Currículo nacional: Desafíos múltiples". En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40. N° 1. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2007.
- Hartmann, N. *Etick*. Walter de Gruyter. Berlin. 1926.
- Heidegger, M. *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria. Santiago - Chile. 1987.
- Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México. 2000.
- La pregunta por la técnica. Filosofía, Ciencia y Técnica*. Editorial Universitaria. Santiago - Chile. 2007.



- Heitger, M. *"Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía"*. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 194. Enero-abril. 1993.
- Horkheimer, M. *Teoría crítica*. Barral. Barcelona. 1973.
- Husserl, E. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. F.C.E. México - Buenos Aires. 1949.
- Ibáñez-Martín, J. *"El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo"*. En *Filosofía de la Educación en Europa*. Dykinson. Madrid. 1991.
- Jiménez, M. et al. *"Educación Ambiental"*. En *MEC: Materiales Curriculares. Transversales. Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Jover, G. *"El sentido de la intencionalidad en la relación educativa"*. En *Revista Española de Pedagogía*. XLV, abril-junio. 1987.
- Ladrière, J. *El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a las culturas*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 1978.
- Lavelle, L. *Tratado sobre valores*. Presses Universitaires de France. París. 1951.
- Lenoir, I. *"¿Cómo las posturas ideológicas, epistemológicas y axiológicas contribuyen a orientar la educación en Francia y en los Estados Unidos"*. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 35. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2004.
- Lipovetzki, G. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona. 1990.
- Lyotard, J.F. *La condición postmoderna*. Cátedra. Madrid. 1987.  
*La postmodernidad explicada a los niños*. Gedisa. Barcelona. 1987.  
*Reescribir la modernidad*. Revista de Occidente N° 66. 1986.
- López, S. *Comunicación y libertad*. Ediciones Paulinas. Santiago. 1984.
- Lozano, V. *Hermenéutica y fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. EDICEP C.B. Valencia. 2006.
- Maceiras, M. *"Paul Ricoeur: una ontología militante"*. En *Paul Ricoeur. Los caminos de la interpretación. Symposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur*. Anthropos. Autores, Textos y Temas. Barcelona. 1991.
- Magendzo, A. *"Alteridad y diversidad: componentes para la educación social"*. En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 37. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2005.
- Marín, R. *Los valores un desafío permanente*. Editorial Cincel. Argentina. 1993.  
*"Valores y fines"*. En *Filosofías de la educación hoy*. Dykinson. Madrid. 1991.

- "*Axiología educativa*". En *Filosofía de la Educación hoy*. Dykinson, Madrid. 1990.
- "*Los Valores Fundamentales de la educación*". En *Teoría de la Educación*. Anaya. Madrid.1981.
- "Autorrealización personal. Fin fundamental de la educación". En *Teoría de la Educación*. Anaya. Madrid.1981.
- Mardones, J.M. *Postmodernidad y cristianismo: el desafío del fragmento*. Editorial Sal Terrae. Santander. 1988.
- Mèlich, J-C. "*Argumento*". En *Anthropos*. N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.
- "*La educación como agonía*". En *Anthropos*. N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.
- Mena. P. "*Unidad, atestación y testimonio en la obra de Paul Ricoeur*". En *Persona y Sociedad*. Vol. XX. N° 1. Universidad Alberto Hurtado. Chile. 2006.
- Merleau – Ponty, M. *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta – Agostini. Barcelona. 1984.
- MINEDUC. *Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en la Enseñanza Media: Seguimiento Curricular*. UCE. Chile. 2001.
- Decreto N° 40. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*. Revista de Educación. Mineduc. Santiago. 1996.
- Decreto N° 220*. República de Chile. Santiago. 1998.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago. 1990.
- Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. 1999.
- Navarro, J. "*Existencia y libertad: sobre la matriz ontológica del pensamiento de Paul Ricoeur*". En *Paul Ricoeur. Los caminos de la interpretación. Symposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur*. Anthropos. Autores, Textos y Temas. Barcelona. 1991.
- Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*. Alianza. Madrid. 1975.
- Núñez, I. "*Profesionalización docente*". En *La Reforma Educacional Chilena*. Editorial Popular. Santiago-Chile. 1999.
- Outón, J.A. "*Paideia: logos y pathos*". ". En *Anthropos*. N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.
- Pagès, A. "*Eros personalista*". En *Anthropos*. N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.
- Picazo V. I. "*La Reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario*". En *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40. N° 1. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2007.
- Puig et alt. *La educación moral en la escuela*. Edebé. Barcelona. 1998.

- Quintana, J.M. *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Editorial Dykinson. Madrid. 1998.  
*Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Editorial Dykinson. Madrid. 1988.
- Ricoeur, P. *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2006.  
*Historia y narratividad*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1999.  
*Sí mismo como otro*. Siglo XXI editores. México. 1996.  
*Tiempo y narración II*. Siglo XXI editores. Madrid. 1995.  
*Tiempo y narración III*. Siglo XXI editores. Madrid. 1996.  
*"Autocomprensión e Historia"*. En *Los caminos de la interpretación*. Symposium internacional sobre el pensamiento filosófico de Paul Ricoeur. En *Revista Anthropos*. Autores. Textos y Temas. Calvo, T. y Ávila, R. (editores). Barcelona. 1991.  
*Finitud y culpabilidad*. Taurus. Madrid. 1969.  
*Los conflictos de la interpretación*. Seuil. Paris. 1969.  
*Lo voluntario y lo involuntario*. Aubier. Viena. 1967.
- Roa, A. *Modernidad y posmodernidad*. Editorial Andrés Bello. Santiago, 1995.
- Rubio, M. *El contexto de la modernidad y de la postmodernidad. Conceptos fundamentales de Ética teológica*. Editorial Trotta. Madrid. 1992.
- Rudzki, S. *La educación como antropogénesis. El tiempo como categoría pedagógica en la obra de Octavi Fullat*. (Tesis doctoral). 2004.  
*Entrevista a Octavi Fullat i Genís*. Catedrático de la Universitat Autònoma de Barcelona. 2002.
- Sacristán, D. "Octavi Fullat y la filosofía de la educación". *Anthropos* N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.  
*"La Filosofía de la Educación en España"*. Filosofía de la Educación en Europa. Madrid. 1992.
- Sarramona, J. *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Octaedro. Barcelona. 2002.  
*"Octavi Fullat: profesor y filósofo de la educación"*. En *Anthropos*. N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.  
*Fundamentos de educación*. CEAC. Barcelona. 1989.
- Sartre, J. P. *El Hombre y las cosas*. Documento sin referencia. 1939.

- El existencialismo es un humanismo.* Texto impreso sin referencia bibliográfica. 1946.
- El ser y la nada.* Editorial Losada. Buenos Aires. 1976.
- Savater, F. *El valor de educar.* Ariel. Barcelona. 1997.
- Silva, E. "Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica". En *Revista Teología y Vida.* Facultad de Teología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. 1999
- Scheler, M. *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. Revista de Occidente.* Madrid 1941.
- Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. Revista de Occidente.* Madrid 1942.
- Schmitt, R. "Humanismo y autodeterminación. Comentario a Filosofías de la Educación de Octavi Fullat". En *Anthropos.* N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.
- Stern, A. *Geschichtsphilosophie und Wertproblem.* Reinhardt. München/Basel. 1967.
- UNESCO *Hacia las sociedades del conocimiento.* UNESCO. 2005.
- Vattimo, G. *El fin de la modernidad.* Editorial Gedisa. Barcelona. 1986.
- La sociedad transparente.* Paidós. Barcelona. 1990.
- Vidal, M. *La estimativa moral.* PPC. Madrid. 1996.
- Moral de actitudes.* P.S. Madrid. 1974.
- V.V.A.A. *Anthropos.* N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre 1994.
- V.V.A.A. *Biblia de Jerusalem.* Descleé de Brouwer. Bilbao. 1976.
- V.V.A.A. *Educación en Valores.* P.P.C. Madrid. 1997.
- V.V.A.A. *Educación y Valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo.* Narcea. Madrid. 1983.
- V.V.A.A. *Filosofía de la Educación en Europa.* Dykinson. Madrid. 1998.
- V.V.A.A. *Filosofía de la Educación en Europa.* Dykinson. Madrid. 1992.
- V.V.A.A. *Filosofía de la Educación Hoy.* Dykinson. Madrid. 1990.
- V.V.A.A. *Informe de la Comisión para la modernización de la educación chilena.* Editorial Universitaria. Santiago. 1995.
- V.V.A.A. *La Educación en Chile, Hoy.* Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago. 2003.
- V.V.A.A. *La Reforma Educacional Chilena.* Editorial Popular. Santiago. 1999.

- V.V.A.A. *"Octavi Fullat. Filosofía y antropología de la educación". En Anthropos. N° 160. Revista de documentación científica de la cultura. Septiembre. 1994.*
- Vásquez, S. *La cuestión de la educación y de la Identidad según Paul Ricoeur. Pontificia Universidad Católica de Chile. Sede Villarrica. Chile. 1998.*
- Vattino, G. *Ética de la Interpretación. Paidós. Barcelona. 1991.*
- Zubiri, X. *Sobre el hombre. Alianza Editorial. Madrid. 1998.*

#### ARTÍCULOS DE LA WEB.

- Ainza, E. El fin de la modernidad – Gianni Vattimo.  
<http://enric.indexcat.cat/filosofia/f6.pdf>.
- Alcalá del Olmo, M. *Hacia una definición de la educación en valores: los temas transversales del currículum.*  
[http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero5/MariaJose\\_Fernandez.doc](http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero5/MariaJose_Fernandez.doc)
- Begué, F. *El proyecto y la promesa. Aportes de Paul Ricoeur a la fenomenología del querer.*  
[http://www.clafen.org/AFL/V3/677-690\\_Begue.pdf](http://www.clafen.org/AFL/V3/677-690_Begue.pdf).
- Castro, S. *"Los desafíos de la postmodernidad a la Filosofía latinoamericana".*  
[www.robertexto.com/archivo16/desaf\\_posmod.htm](http://www.robertexto.com/archivo16/desaf_posmod.htm).
- Cuenca, A. *Rasgos antropológico-éticos en el pensamiento de Paul Ricoeur.*  
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/10233/1/Rasgos%20antropologicoeticos%20en%20el%20pensamiento.pdf>
- López, V. *La postmodernidad como categoría ideológica.*  
[http://www.google.cl/search?hl=es&q=L%C3%B3pez%2C+V.%09La+postmodernidad+como+categor%C3%ADa+ideol%C3%B3gica.&btnG=Buscar&meta=&aq=f&aql=g10&aql=&oq=&gs\\_rfai=](http://www.google.cl/search?hl=es&q=L%C3%B3pez%2C+V.%09La+postmodernidad+como+categor%C3%ADa+ideol%C3%B3gica.&btnG=Buscar&meta=&aq=f&aql=g10&aql=&oq=&gs_rfai=)
- Maceiras, M. *Paul Ricoeur: una lectura de la condición del hombre contemporáneo.*  
[http://www.pionet.org/Intranet/koinonia05\\_06/7%20paul%20ricoeur%20una%20lectura%20de%20la%20condicion%20del%20hombre%20contemporaneo.pdf](http://www.pionet.org/Intranet/koinonia05_06/7%20paul%20ricoeur%20una%20lectura%20de%20la%20condicion%20del%20hombre%20contemporaneo.pdf).
- Villena, F. *"La postmodernidad como problemática en la teoría cultural latinoamericana. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. 2005.*  
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/posmolat.html>.

