
El hombre educado: un reto para la antropología

Miguel Bazdresch Parada*



Introducción

Pocas cosas tienen tan rancio abolengo como la educación.¹ Quizá sólo la preocupación por el ser es más antigua. Una evidencia intuitiva: el cuidado y la protección de las madres animales a sus cachorros, al menos entre mamíferos, es quizá la raíz más larga encontrable de lo que llamo educación. Intuyo que hay en ese cuidado y esa protección un impulso a la continuación de la especie. No sólo supervivencia sino capacidad de re-vivencia. No sólo repetición de uno, la madre, con otro igual, el hijo/la hija, sino novedad abierta. Este era el supuesto explícito con el cual motivaba hace unos años mi trabajo con maestros, en especial con maestros formadores de formadores. Si los formadores se formaban mejorarían su trabajo de formación de maestros, no repetiría la especie sino que se abrirían posibilidades de innovar y mejorar, lo que para mí quería decir mayor capacidad de contribuir a formar personas de acuerdo con los fines de la educación mexicana. La práctica primero me hizo dudar de tal supuesto, hasta modificarlo de raíz después. Lo que sigue trata de cómo llegué a la modificación radical y cuál fue ésta.

Tema

¿Quién es ese ser formador? ¿Cómo es que un ser humano se puede constituir en formador de otro ser humano para que se forme con la finalidad de contribuir a la formación de personas? Planteo el problema en forma de preguntas frías: ¿qué y quién es ese ser humano con el cual trabajo? Este ser humano con quien trabajo, ¿es educable?; es decir, lo que yo hago, educar, ¿se puede hacer o es sólo

una idea, una intuición, una ilusión? ¿Mi ser humano es, a la manera de la madre del animal humano, quien puede educar?

Problema 1

En los primeros años de mi práctica educativa con formadores me encontré con una sorpresa, al menos para mí: los planes de estudio de los profesores de las escuelas normales públicas no incluían de manera sistemática preparación para utilizar el proceso de recuperación y reflexión de la práctica docente.

Los pocos elementos relacionados con las particularidades de hacer la docencia estaban contenidos en la obligación curricular de hacer prácticas en escuelas concretas. Operaba un supuesto técnico-normativo: el formador debe aprender lo necesario para operar los programas de estudio que establecía la autoridad educativa en uso de sus atribuciones normativas. Usualmente eran diseñados por un grupo de expertos en cada materia por enseñar y, desde luego, en pedagogía.

Por otra parte, desde mi práctica concreta observaba que las propuestas de cambio de las prácticas educativas docentes, incluso identificadas y construidas por los propios formadores, tropezaban con diversas posiciones:

- No puedo cambiar porque... hay datos de la realidad inamovibles; el programa, las presiones del director, de la autoridad educativa, los

* Maestro en educación, profesor e investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO, alumno del Doctorado en Filosofía de la Educación.



Sin título, de la serie "Marca registrada", óleo sobre madera, 12 x 17 cm, 2001, colección Joe Rank.

padres de familia, los alumnos quieren enseñanzas útiles...

- Intento cambiar, pero... hay muchos datos de la situación que se oponen.
- Hago el cambio, pero no logro novedades...
- Quiero cambiar pero no sé los modos concretos.
- Cambio. Logro, pero... me asusto, es mucho trabajo, es ir contra la corriente.
- He cambiado, hago cosas nuevas, tengo base para otros cambios, y novedades... en una clave negociada.
- Desaliento.
- Resistencia inespecífica.
- Poner en duda el quehacer tal cual lo ha hecho siempre, incluso anatematizarlo y... volver a las prácticas anteriores.

Estos hechos me llevaron a preguntarme: ¿puede ser maestro quien sólo opera un programa educativo?, ¿lo educativo depende del programa y sus

contenidos e instrucciones o del maestro y su persona?

Mientras trataba de entender y sacar consecuencias de ese supuesto encontré un texto escrito por el filósofo Juan Bazdresch. Fue inspirador para plantear el problema atrás del supuesto aludido. Lo cito a continuación para luego usarlo de referencia:

Sócrates descubre que conocerse a sí mismo implica conocer y afirmar ciertas verdades, no cualesquiera [...] Sócrates descubre, además, que no cualquier persona está capacitada para guiar a los hombres en el afanoso proceso de dar a luz las afirmaciones sobre sí mismo [...] Sócrates descubre el camino real para alcanzar el conocimiento de sí mismo: examinarse, preguntarse por el propio ser y las propias operaciones. Sócrates descubre y patentiza la reflexión del *sujeto*. No se trata de aprender verdades "objetivas". Se trata de captarse a sí mismo enfrentado a esas verdades [...] "Quién soy yo y qué es la realidad en la que me muevo" [...] Y,

paradójicamente, Sócrates descubre también que este conocerse a sí mismo —que tiene sus problemas específicos, que requiere de maestros cualificados, que exige el arduo trabajo de la reflexión y que implica exponerse a la muerte por escoger la verdad en vez de la apariencia— puede ser enseñado en el foro a todo ciudadano que esté dispuesto a proponerse esas preguntas.²

Según el texto, maestro es quien guía a otro en su reflexión subjetiva sobre su ser, cuando se enfrenta a “verdades objetivas”. Aprender estas verdades es un paso pero no lo central. Los maestros con quienes trabajaba estaban ocupados en “enseñar verdades objetivas”. Por lo tanto, la cuestión era: ese maestro-operador y formado para ser operador, ¿puede guiar la reflexión subjetiva de sus formandos necesaria para formular afirmaciones sobre sí mismo? Por otra parte, ¿el aprendiz estaría dispuesto a hacerse esas preguntas?

Los hechos indicaron algo diferente del supuesto socrático. Quienes se formaban como formadores lo hacían para operar una enseñanza de contenidos, no para guiar el “arduo trabajo de la reflexión”. Los aprendices lo eran para adquirir saberes necesarios para la vida productiva y enrolarse en el mercado laboral, no para adiestrarse en resolver “los problemas específicos” de las preguntas por el sí mismo.

Perturbador, sin duda. Si lo anterior fuera objetivo no quedaba nada de mi supuesto. Debería “apagar y pasar a retirarme”. No lo hice, pero sí modifique el supuesto de mi trabajo con formadores.

Según mi supuesto inicial formar formadores implicaba una preparación para ser guías de la reflexión subjetiva necesaria —como dice la propuesta socrática— para que los aprendices avanzaran en el propósito de realizarse como seres humanos a través del proceso educacional. Suponía que los aprendices estaban dispuestos a conocerse mejor. Y, desde luego, asumía que los formadores ya estaban en el camino de conocerse a sí mismos.

Frente a los elementos de la realidad no quedó sino el recurso a la práctica. Asumí el supuesto siguiente: es en los constitutivos de la práctica de los formadores y de los aprendices donde se da o no la oportunidad de iniciar y desarrollar el proceso de conocerse a sí mismo.

Asumí un camino que privilegiaba la práctica docente. No importa lo establecido sino la posibi-

lidad de formar formadores capaces de suscitar en los alumnos la disposición a hacerse las preguntas por el ser y la realidad. Por lo tanto, la cuestión era formar al formador para que se dispusiera a recuperar y transformar su práctica, enfrentar los conocimientos y aprendizajes surgidos de tal proceso y las consecuencias de lo aprendido.

Surgió una nueva inquietud: ¿qué garantía puede haber de que formar según lo dicho arriba a los formadores no se volverá otro proceso técnico? Aquí es donde ayuda la antropología filosófica.

Problema 2

Regreso atrás por un momento. La propuesta socrática tiene sus supuestos. Se refiere a la tarea humana por excelencia: conocerse a sí mismo, lo cual podría ubicarse muy lejos de un proceso educativo o formativo. Sin embargo, Sócrates supone que existe la necesidad de un guía, un “maestro cualificado”, otra persona formada y no cualquiera, para ayudar a quien se enfrenta a “quién soy yo y qué es la realidad en la que me muevo”. Este supuesto reúne la tarea humana y la educacional. La pregunta cae por su propio peso: ¿cuáles serán esas cualidades del maestro? El texto no da pistas.

La cita socrática da cuenta de otro supuesto: se puede enseñar a conocerse a sí mismo a todo aquel dispuesto a proponerse las preguntas trascendentales. Establece quién puede aprender pero... ¿cómo puede ser enseñado? Sócrates propone un camino para el aprendiz: “examinarse, preguntarse por el propio ser y las propias operaciones”, y un enfoque: “No se trata de aprender verdades ‘objetivas’. Se trata de captarse a sí mismo enfrentado a esas verdades”. ¿Y para el enseñante? Aparte de definir al maestro como guía, nada.

He aquí el problema antropológico: ¿cuáles son las características del ser humano que lo constituyen en maestro calificado para guiar a otro en su búsqueda? De otro modo: ¿bajo qué supuestos antropológicos podemos afirmar la posibilidad de que un ser humano guíe a otro ser humano en su tarea de “examinarse, preguntarse por el propio ser y las propias operaciones?” Mejor: ¿cuáles son las características del proceso de “examinarse, preguntarse por el propio ser y las propias operaciones” que exigen la asistencia de un maestro calificado con caracteres pertinentes al proceso de aprender?

En cualquier caso la compañía del adulto, o del otro en general, pide ser especificada en su

materialidad. ¿Cuáles son las prácticas revisoras, cuáles las de facilitación, cuáles las de corrección?, ¿qué las constituye en tales: una forma, una norma, una(s) característica(s)?, ¿cuál es el criterio de eficacia?, ¿cuáles han de ser las características de la comunicación intersubjetiva (aprendiente-acompañante) a fin de evitar la distorsión que conierta a la comunicación en un fin y lo diluya como medio de acompañamiento crítico?, ¿se trata, a la manera primera, de una transmisión cultural o hay algo más y en qué consiste?

La práctica

La experiencia práctica en la formación de formadores es vasta. Ofrezco una vista a operaciones y resultados en los formadores aprendientes con los cuales he trabajado.

Primero

Un resultado del intercambio intersubjetivo entre aprendiente y enseñante es que ambos pueden entender, comprender e incluso aplicar en su propia práctica destrezas, conceptos y conceptualizaciones; actitudes, hábitos y habilidades propuestos por cualquiera de ellos, novedosos en su inventario individual y social de significados, incluso diferentes a lo sabido o conocido; a veces hasta contradictorios o contrapuestos con el saber previo.

Los aprendientes son capaces de modificar sus saberes e ideas hasta suprimirlas, rechazarlas o abandonarlas; también pueden adoptar otras contrarias a las desechadas.³

Los mismos aprendientes hacen el proceso, cada cual, de muy diversas maneras, con resultados muy diferentes, en tiempos distintos y con diferente capacidad de modificación de sus ideas y conocimientos previos.

Además, un individuo singular no lo hace todas las veces de igual manera. No obstante, si se estudian estas diferencias inter e intrapersonales, revelan la presencia constante de ciertas acciones. Aparecen en todos los casos, sin importar lugar y tiempo, ciertas operaciones del sujeto aprendiente. Véase la siguiente cita:

Jean Piaget descompuso en sus elementos el proceso de adquisición de una habilidad. Todo elemento nuevo consiste en una adaptación a algún objeto nuevo o situación nueva. Piaget distingue en toda adaptación

dos mecanismos: la asimilación y la acomodación. La asimilación pone en juego operaciones espontáneas, o aprendidas anteriormente [...] La acomodación, a través de un proceso de ensayo y error, *modifica y completa gradualmente* las operaciones aprendidas anteriormente.⁴

Una variante observada que diferencia a los aprendientes es el resultado de la actividad de aprender. A veces no se apropian de nuevo conocimiento. Lo reflexionan, discuten y desechan. A veces desde el principio se rehúsan a considerarlo. Parece haber seres humanos interesados y otros no interesados en el aprendizaje. No es cuestión sólo de las acciones necesarias sino de interés subjetivo, aunque parece evidente que tal variable no hace “ser humano” sino que deriva, deduzco, de una característica del ser humano: puede escoger.

Otra variante observada tiene que ver con la índole de las propuestas aprendibles, si las dividimos, arbitrariamente por ahora, en aprendibles de la identidad y aprendibles de instrucción-formación. La identidad implica aprendibles que se relacionan con preguntas existenciales, cuando se verifican en el aprendiente dan respuesta a: quién soy, cómo soy, dónde y con quién estoy, a dónde voy y de dónde vengo. La instrucción-formación implica aprendibles que facilitan las respuestas a: en qué mundo vivo, cómo puedo vivir en este mundo, cómo puedo (debo, tengo que) comportarme (interactuar, relacionarme, convivir...) con otros, de qué soy capaz, cómo han actuado otros, qué productos han conseguido, y otras semejantes. Esta variante permite observar cómo el ser humano, en el proceso de aprender, hace operaciones en las cuales pone en juego el propio ser, es decir, utiliza operaciones con las cuales se inquieta por sí mismo; y tiene así la oportunidad de aprender de sí mismo. Otra cosa es que la aproveche o la deje pasar.

Segundo

La práctica con los formadores de formadores deja ver la necesidad del ser humano de permitirse sentir, a fin de comenzar y operar el aprendizaje. La sensación-impresión experimentada frente a la realidad suscita diversas mociones. Puede ser reprimida y cancelar cualquier acto sucesivo, o ser aceptada como materia de actos sucesivos a la misma sensación-impresión. Aun la represión suscita aprendizaje acerca de la moción de represión



Sin título, de la serie "Marca registrada", óleo sobre madera, 12 x 17 cm, 2001.

misma. Puede tomarse como aprendible o no. En el caso de aceptar la sensación como aprendible se suscitarán actos complejos de la persona. Tales pasos concretos sucesivos serán unos si lo impresionante es cosa, otros si es persona, otros diversos si es sensación interna.⁵

El aprendiente se hace de lo aprendible mediante un proceso de significación u operaciones cognitivas complejas arregladas de algún modo según la intención. Y el acompañante,⁶ capaz⁷ de revisar la sintaxis en la práctica y de avisar de las correcciones necesarias con base en la congruencia entre objeto aprendible, secuencia de operaciones significadoras y búsqueda intencional del aprendiente.

Este proceso se constituye, así, centrado en la incertidumbre.⁸ Enseñante y aprendiente intercambian comunicaciones cuya racionalidad no está en el contenido de lo comunicado solamente sino en la pertinencia respecto al proceso de intelección y su complementación y modificación según el avance reflexivo del aprendiente y, claro (aunque no siempre consciente), del enseñante.

Tercero

La experiencia indica que existe en la educación una influencia social, incluso de una valoración social buscada o necesaria. La experiencia deja ver que el aprendiente tiene ideas sociales acerca de qué y cuáles son los aprendibles, del para qué del aprender. Es evidente que estas ideas son y se conforman de distinta manera según la edad de los aprendientes. Por ejemplo, en el caso de la formación de adultos las ideas están muy relacionadas con las necesidades y carencias en el desempeño laboral. No es frecuente encontrar aprendientes con un propósito formulado en términos de compromiso y búsqueda personal. La relación con la educación está muy revestida del discurso sociocultural que asigna-invierte a la educación de un papel práctico en la vida social: necesito "algo" que me sirva, o ¿para qué me sirve lo que me enseñas?⁹ Algunos ejemplos de las expresiones generalmente usadas (y aceptadas) para referirse a la educación y el aprendizaje en nuestro medio social: educado igual a productivo, edu-

cado igual a calidad, educado igual a capaz, más educación igual a saber más; no educado igual a desertor, no educado igual a infeliz, no educado igual a flojo, conformista y atrasado, y lo que el lector guste añadir; siempre sin distinguir entre educación y escolaridad, mientras más se dice educado y sólo se puede sostener y ocultar a la vez escolarizado.

Interludio

Los modos primeros de educar-aprender se centran en el ensayo y error de las instrucciones y en la imitación de las acciones de los adultos, casi siempre en situaciones de sobrevivencia; los niños imitaban a sus mayores en los actos necesarios, por ejemplo para pescar y cazar; o ejercitaban los movimientos necesarios, por ejemplo para descansar, rezar o comer hasta hacerlo correctamente, es decir, hasta que alcanzaban cierta eficiencia mínima en su objetivo y podían pasar al perfeccionamiento de dichos movimientos. La presencia correctiva del adulto permitía identificar los errores y ensayar variaciones pertinentes en la secuencia, los tiempos y los procedimientos en los mismos movimientos para alcanzar la perfección, o al menos la eficiencia. La evolución impactó también este proceso y ahora existen instituciones formales especializadas con procedimientos sionormativos (¿de clase?) para enseñar-aprender mediante acompañantes, guías especialmente preparados, incluso con recursos técnicos para facilitar el contacto de los aprendientes con los aprendibles.

Este cambio sociocultural pone al profesor en el eje de la acción educativa, el proceso enseñanza-aprendizaje como proceso clave y la escuela-institución pasa a ser el espacio educativo por excelencia, ahora para intervenir normativamente con base en un saber técnico del educar. La re-ubicación sociocultural del profesor, del proceso enseñanza-aprendizaje y la determinación social de la normatividad educativa homogeneiza las búsquedas intencionales de las personas aprendientes, es decir, borra las intenciones individuales, las descalifica si no son las esperadas y normadas; y a la vez fija de manera heterónoma los aprendibles válidos. Por lo tanto, fija normativamente, en un intento muy cuestionable, los significados válidos y los no válidos, y también los modos ¡ortodoxos! de acompañamiento del otro, es decir, establece un lugar para el maestro: sancionar la validez de

los significados, no de la significación. Más aún, se da un desplazamiento del saber verdadero hacia el saber técnico: lo verdadero es lo establecido, no lo que se construye con un método de validación del conocimiento. Peor todavía, se confunde saber con conocer. Así, la verdad se separa y aísla de la ciencia y del pensamiento. “Aprender de sí mismo y de la realidad” hoy no tiene parte en el imaginario social. El aprendiente tiene una idea social, así sea vaga e incierta, de lo que quiere aprender, en el sentido de oír de otros (saber, diría Villoro) y del para qué lo quiere. La eficacia social es hoy un sobredeterminante de la educación. ¿Se puede, se debe (¿es ético?) proponer a los aprendientes aprendibles no validados por su probada eficacia? O, de otro modo, ¿qué idea de ser humano sustenta una propuesta de aprendibles validados sólo por su predecible eficacia social?

Cuarto

La experiencia me dice que al mismo tiempo que hay la sobredeterminación existe la realidad de cruzarla o romperla cuando el aprendiente cae en la cuenta de que es él y sólo él quien aprende lo aprendible y que el objetivo no es satisfacer a alguien, cumplir un mandato, prepararse para “algo”, sino “gustar la cosa”.

Entre atender a la eficacia social y a la formación-acompañamiento del ser humano se produce una lucha por los contenidos, tiempos y lugares. Los discursos exaltan el debe ser, y el quiero para, mientras que los procesos de validación no son precisamente científicos sino argumentativos. Hay diversas maneras de enfrentar la lucha pero casi siempre una sola de resolver el conflicto: con un currículo, es decir, con una validación heterónoma normativa desde la asunción de una cierta función social autoasignada. En la práctica la norma y sus raíces ocupan en el imaginario del enseñante un lugar tal que no puede escapar de su determinación sin un proceso de resignificación de la tarea de acompañar-formar muy profundo.

La práctica educativa se articula a la política educativa mediante el componente normativo, y éste determina una práctica prescriptiva, no necesariamente coherente, por sí misma con las operaciones propias de un aprendiente preocupado por las preguntas existenciales; o congruentes con las acciones del acompañante, de quien desea conocerse a sí mismo. Por eso el “hombre educado” constituye todo un reto práctico y político para la

antropología. No basta asegurar la posibilidad de educación del ser humano, o la posibilidad de compañía humana a quien, siempre humano, quiere conocerse sino que es necesario observar las prácticas a fin de identificar las modalidades congruentes con las posibilidades antropológicas, identificar las prácticas opuestas a las condiciones políticas de la educación. No basta porque una antropología meramente teórica es irrelevante para la educación.

Los autores

Revisada la práctica, los autores pueden ayudar a enriquecer la discusión y enfrentar el reto. Repaso cuatro aportaciones, que presento a modo de síntesis incompleta de las ideas de cada autor.

*Juan de Sahagún Lucas*¹⁰

En apretada síntesis, de Juan de Sahagún Lucas retomo: la antropología filosófica trabaja sobre la base de elementos sistemáticos de la experiencia humana, esto es, en mi caso la práctica educativa con formadores de formadores. Esta práctica es el dato fenomenológico. Con ese material se ha de hacer una reflexión racional para encontrar su sentido profundo: hacernos del ser de la cosa. En el caso, encontrar el sentido de la formación de formadores y los afanes involucrados, encontrar el ser de la cosa llamada educación, todo mediante hallar elementos de respuesta a la pregunta-problema acerca del ser del maestro calificado. De Sahagún Lucas propone que esta tarea es intersubjetiva. Por ejemplo, lo aquí dicho y, sobre todo, los hallazgos del futuro deberán ser materia de discusión con otros y desde otras perspectivas y formas de ver. El diálogo es clave para discernir, en la propuesta de ser humano sahanuniano.

*Xavier Zubiri*¹¹

Podemos decir que para Zubiri el ser humano está abierto al estímulo de las cosas por los sentidos, que le impresionan, y esa es una impresión de realidad que le hace identificar la realidad de las cosas como “de suyo”. Tal impresión tiene un contenido y un momento de realidad. Así, el ser humano puede aprehender las cosas como realidad: tener aprehensión de realidad, el acto elemental y radical de la inteligencia.

El proceso de aprehender implica un estímulo de las cosas ante el cual el ser humano puede

suspender la respuesta para operar frente a ellas y hacerse cargo de la realidad, de lo que son los estímulos y de la situación que han creado. Aprehende los estímulos como “de suyo”, como realidades estimulantes ante las cuales puede escoger una respuesta. Así, la inteligencia está ante la continuidad del sentir y forzada a concebir y juzgar. Aparece al superar el puro sentir y suspender lo estimulante del estímulo y aprehender las cosas en su formalidad de realidad. Al sentir-inteligir en un solo acto aprehensor de la realidad, aprehende la formalidad de las cosas. Todo lo cual, en relación con el problema planteado, nos posibilita tener un proceso de referencia para aprehender la estructura del acto educativo en cuanto subjetivo e intersubjetivo.

*Pierre Bourdieu*¹²

A las aportaciones de Bourdieu las ubico entre los elementos de respuesta a la pregunta por la constitución de la relación entre los sujetos y entre los sujetos y la sociedad.

Bourdieu hace una crítica tanto del supuesto idealista intelectualista como del materialista positivista, y propone una “vuelta a la práctica”, que se puede hacer inteligible con el concepto de *habitus*. No es un concepto fácil, pero Bourdieu lo reconstituye a modo de piel entre el sujeto y lo social.

Habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructura estructurante, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez, que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.¹³

El *habitus* permite referirse conceptualmente al momento en que el sujeto enfrentado al mundo puede responder o no, decir o no, hacer o no...

Debido a que el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos, pensamientos, percepciones, expresiones y acciones que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad

condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los acondicionamientos iniciales.¹⁴

Según tal propuesta el *habitus* es la llave para explicar las prácticas. Cómo, entonces, reconocer la práctica real o la realidad de la práctica si el *habitus* la engendra y a la vez la explica. Recurriendo a lógica de la acción: “A la visión dualista que sólo quiere conocer el acto de consciencia transparente a sí mismo o a la cosa determinada desde el exterior, es necesario oponer la lógica real de la acción que confronta dos objetivaciones de la historia, la [...] de los cuerpos y la objetivación de las instituciones”.¹⁵

Bourdieu explica en su texto cómo el *habitus*, en cuanto organizador de la práctica, tiene una virtud paradójica: es el principio no elegido de toda elección. Según él este punto es importante para entender la interacción entre sujetos, pues ayuda a entender cómo el intercambio de acciones-reacciones entre dos sujetos (individuales o colectivos) no se dan según una mecánica sino por la “producción de un mundo de sentido común, cuya evidencia inmediata es redoblada por la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo...”¹⁶

Este *habitus* explica, según Bourdieu, cómo se renueva-reactiva, en sus términos, el sentido de las prácticas para escapar de una circulación permanente de las mismas.

El *habitus*, pues, no es una mano mágica que reproduce la historia en cada acto presente o que determina de antemano toda interacción. Es una estructura estructurada para operar sin estrategia acordada subjetivamente y, a la vez, es una estructura estructurante que permite hacerse cargo de la realidad dentro de los límites de lo pensable, pues “las prácticas dependen de las probabilidades específicas que posee un agente singular o una clase de agentes en función de su capital, entendido como su instrumento de apropiación de las oportunidades, teóricamente ofrecidas a todos”.¹⁷

Resulta valioso disponer de un concepto como *habitus* para estudiar las prácticas y las prácticas educativas. Permite identificar cómo las acciones de educadores y educandos se dan en un marco de disposiciones históricamente construidas, soportadas en forma individual, acerca del sentido de la educación; el lugar de las acciones de los agentes y la textura de las interacciones en los intercambios

educativos. Inclusive permite disponer de una vía de acceso a cómo se adquieren, significan, resignifican, activan y reactivan las disposiciones estructurales acerca de la educación. Por ejemplo, se puede pensar en la identificación concreta del *habitus* educativo y de las prácticas que hoy estructura en educadores o en educandos.

La antropología filosófica permite cuestionarnos acerca de las características formales y esenciales del ser humano-maestro, el *habitus* nos puede revelar la construcción-constitución del carácter educativo de las prácticas que se consideran tales. Y una posibilidad: el *habitus* puede explicar la relación entre los ideales de la educación en el discurso de la educación nacional y sus políticas y las prácticas reales de los agentes de la educación.

*Bernard Lonergan*¹⁸

Este autor proporciona una espléndida reflexión acerca de la comprensión humana y del método indagatorio filosófico.¹⁹ Es vasto. Por ahora incluyo aquí sólo una pequeña referencia a la intersubjetividad. Bourdieu es científico y no se detiene en este problema.

Considero necesario llamar la atención sobre ese aspecto de la práctica porque justamente es constitutivo de la práctica educativa, pues es la forma de la interacción cuando de sujetos se trata.

Lonergan afirma que “la significación desempeña en la vida humana funciones diversas y nos abre a campos completamente diferentes”, y se encarna y se sustenta, entre otras acciones, en la intersubjetividad.

Para él la intersubjetividad es obvia. Se manifiesta de manera espontánea en los actos espontáneos de defensa o de ayuda. “Uno no lo advierte antes de que ocurra sino cuando está ocurriendo. Es como si “nosotros fuéramos miembros unos de otros antes de distinguirnos unos de otros”.²⁰ Además, la intersubjetividad se manifiesta en la comunicación de sentimientos. Sea comunidad de sentimientos (dos personas o más responden con el mismo sentimiento frente al mismo objeto), sea simpatía (una persona responde con un sentimiento al sentimiento manifestado por una segunda persona), hay una respuesta intencional.

En el contagio psíquico y la identificación emocional hay una base vital. En el primero uno comparte la emoción sin saber el fundamento de ella (sonreír cuando otro sonríe). “En la identificación emocional, o bien no se ha desarrollado la diferen-

ciación personal, o bien se abandona para volver a la fusión vital".²¹ Del primer tipo es la identificación del bebé con su madre; del segundo, la identificación de los fanáticos con su equipo.

Lonergan propone un tercer tipo de intersubjetividad, la de significación, que supone una situación interpersonal y los antecedentes vividos en encuentros previos. La significación no se refiere aquí a ningún objeto, revela al sujeto de manera transparente. No es como la significación lingüística, que es objetiva. Este tipo es intersubjetivo: si no hay dos o más sujetos en presencia y agencia no se produce. Lonergan la ejemplifica con la fenomenología de la sonrisa,²² con la cual arriba a su propósito: señalar la existencia de un soporte especial de la significación, que es la intersubjetividad.

Con este solo elemento de la intersubjetividad humana trato de poner un antecedente conceptual para trabajar más adelante sobre la índole del acto educativo, del cual tendrán que derivarse las características del ser humano formador-acompañante calificado. En el soporte intersubjetivo de la significación descansa la posibilidad de que las prácticas educativas habituales no sean solamente reproductoras de las condiciones de existencia y de producción del *habitus*, sino de resignificación y, por lo tanto, de reactivación del sentido del *habitus* con sus revisiones y transformaciones implicadas, para lo cual debe estar dotado un formador-acompañante.

La política²³

La práctica educativa con formadores, en específico los problemas concretos para modificar la práctica de formación de formadores, llevan a la pregunta por las determinaciones de la política educativa nacional. De otro modo será imposible saber cuáles son en verdad las posibilidades y probabilidades del *habitus* educativo. Habrá que reconocer la política educativa en cuanto la orientación, los supuestos y las previsiones de la autoridad en el ejercicio de su responsabilidad de gestionar un valor constitutivo de la nación, y en cuanto conjunto de decisiones y acciones tomadas por las mismas autoridades con el propósito deliberado de cambiar los insumos y procesos productos del sistema educativo. Escudriñar acerca de la relación entre políticas en cuanto acciones y en cuanto mandatos para efectuar acciones y conseguir elementos que identifiquen si la política manda acciones o es un marco para orientar las acciones.

Además, será necesario revisar cuáles son políticas implícitas (las que por omisión equivalen a decidir cuáles aspectos del sistema se deben mantener en el estado en que están) y cuáles las explícitas (las que se diseñan para producir estados de equilibrio en el sistema y corregir así los desequilibrios identificados entre actores, sujetos y agentes).

En este segundo tipo habrá que revisar al menos tres dimensiones de la política educativa: las declaraciones, el diseño de la instrumentación y los resultados.

Los elementos que aportan en este campo de estudio los trabajos antecedentes²⁴ permiten conocer que la formulación de políticas implica análisis técnico, esto es, tomar en cuenta el *habitus* escolar, e identificar y reconocer la existencia de diversos actores cuyos intereses deben considerarse, es decir, la identificación de las probabilidades del *habitus* social. Sin duda es un campo conflictivo porque hay factores y condiciones cuyas dinámicas son contrapuestas, cuando no contradictorias entre sí. Por eso, en el trasfondo, escudriñar la política educativa implica una suerte de análisis de la realidad social, de la estructura de la realidad y el lugar que tiene en ella el cambio.²⁵

Esta indagación remite a la pregunta antropológica. Supuesta la posibilidad del cambio del formador, una vez ubicada su probabilidad, ¿cuál ha de ser la orientación del mismo, en términos de adquisición, cultivo, conocimiento o aprendizaje de las características del ser humano calificado, propias del que ha de acompañar a quien quiera "examinarse, preguntarse por el propio ser y las propias operaciones" o, en términos más latos, educarse?

También remite a los supuestos filosóficos de la norma en la estructura de la realidad (*habitus*), pues la política educativa es una norma en algún aspecto. ¿El ser humano es normativo? ¿Requiere de la norma la política educativa para cambiar su práctica docente? ¿Lo puede hacer sin norma? ¿En qué medida la norma constituye la realidad? ¿Qué tanto autoridades, formadores, enseñantes y aprendientes están inmersos en el supuesto normativo: la realidad se controla con normas, basta formular las mejores para que las acciones se faciliten?²⁶

Además, pide explicar la idea de educación. Si defino ésta sin tocar el problema de quién es el ser humano corro el riesgo de dar por sentado en la definición algún elemento de ese ser humano; o de asumir la educación en cuanto ente extraño al ser

humano, lo cual hace imposible reunir ambas realidades. La educación es concreta, dice Lonergan. No se ve en la definición, sino cuando sucede. Es en la práctica donde vamos a encontrar qué es y, por lo tanto, donde encontraremos la política educativa en cuanto tal.

¿Cuál es la política, cómo se formula, cómo se aplica, cómo se ejecuta? ¿Cuáles son y han sido las políticas? ¿Se ejecuta o se simula? Ello supone analizar el *habitus* socioeducacional. El análisis ha de decirnos qué ser humano está ahí y qué realidad es esa (y si es educativa en concreto) en la que está ese ser humano.

Reflexión final: el asombro

Ante la práctica con formadores, sus resistencias y probabilidades (las prácticas dependen de las probabilidades específicas que posee un agente en función de un capital, como instrumento de apropiación de oportunidades) surgen varias líneas de cuestionamiento: lo instituido, ¿qué del *habitus* está en las instituciones políticas y educativas?; lo instituyente, ¿qué del *habitus* educador reactiva y renueva las prácticas, intersubjetividad y diálogo mediante?; el *habitus* escolar, por ejemplo escudriñar el supuesto de acceso a la escuela igual a acceso a la sociedad de la abundancia; el *habitus* educador y cómo determina-posibilita las prácticas educativas, por ejemplo el conflicto entre el *habitus* social y el *habitus* educativo es “un conflicto entre dos condiciones de existencia con distintas definiciones de lo probable, lo posible y lo imposible”. Cómo es que del preguntar, acompañado por una persona calificada, se puede llegar de la sensibilidad a la acción en libertad.

Preguntar por una simple reacción de los formadores nos ha llevado a la pregunta por ¿el ser humano! La educación es asombrosa sin duda. El aprendiente que se pregunta por sí mismo y la realidad aprende frente a él mismo pero requiere de compañía calificada, el enseñante, quien realiza ciertas operaciones sólo para que el aprendiente haga las operaciones propias del conocimiento, pueda empezar por el sentir inteligente y cuestionarse acerca de lo sentido y de lo sensible; pasar de la mano de la curiosidad y, por la tortuosa ruta del pensamiento, de la sensibilidad a la intelección, a la reflexión, a la crítica, a la valoración, a las decisiones; a enfrentar los misterios de la realidad; a responder las preguntas existenciales, a actuar en libertad.▲

Notas

1. Si lo vemos desde el punto de vista pedagógico, el *Génesis*, uno de los libros más antiguos, se ocupa de la educación de sus lectores.
2. Bazdresch Parada, Juan E. “Cómo, para qué, por qué piensa el alumno de la Universidad Iberoamericana”, en *Umbral XXI*, núm.9, Universidad Iberoamericana, México, Verano de 1992.
3. “Aprendizaje [...] es una acumulación de intelecciones en la cual cada acto sucesivo complementa la exactitud y suple la deficiencia de aquellos que lo precedieron”. Lonergan, Bernard. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Universidad Iberoamericana/Sígueme, México, 1999, p.254.
4. Citado en Lonergan, Bernard. *El método en teología*, Sígueme, Salamanca, 1988, p.33.
5. En todo caso la impresión es mía y la realidad es externa, es de la cosa, a menos que sea interna, un sueño por ejemplo.
6. [...] la enseñanza es la comunicación del acto de intelección. Destaca las pistas, los indicios pertinentes que conducen al acto de intelección [...] Plantea las nuevas preguntas que revelan la necesidad de las nuevas intelecciones en orden a modificar y complementar el acervo adquirido”. Lonergan, Bernard. *Insight, op. cit.*
7. El maestro es quien ya “aprendió” lo “aprendible” que está en juego en el “aprendizaje” del “aprendiente”.
8. Véase Schon, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona, 1997.
9. ¿Dónde quedaron las preguntas socráticas?
10. De Sahagún Lucas, Juan. *Las dimensiones del hombre*, Sígueme, Salamanca, 1990.
11. Incluyo aquí los aportes del autor consignados en *Siete ensayos de antropología filosófica*, Universidad de Santo Tomás, Bogotá, 1982, especialmente el dedicado a la inteligencia humana.
12. Las citas en este segmento se toman de *El sentido de la práctica*, Taurus, Madrid, 1998.
13. *Ibidem*, p.92.
14. *Ibid*, p.96.
15. *Ibid*, p.98.
16. *Ibid*, p.100.
17. *Ibid*, p.108.
18. Aquí me refiero a textos de *Método en teología, op. cit.*
19. Sobre el método será necesario volver, en otro momento, para debatir con las propuestas de los autores precedentes.
20. *Ibidem*, p.61.
21. *Ibid*, p.62.
22. *Ibid*, p.63
23. En este apartado se esboza un programa de investigación para hacer el recuento de las políticas educativas del país y su necesaria relación con la práctica educativa.
24. En este tema hay una amplia bibliografía. Aquí sólo recordaré a Pablo Latapí, Emilio Zorrilla-Vázquez, Carlos Muñoz Izquierdo y Silvia Schmelkes.
25. Utilizo aquí la palabra en un sentido lato. Habrá que precisar el conflicto entre *habitus* y sus consecuencias para precisar a qué cambio debemos referirnos.
26. Para una discusión amplia desde la educación (*habitus* educativo) véase Coulon, Alan. *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona, 1995.