

Referencia al citar este artículo:

Argüello, A. (2014). Educación: tarea social y proyecto ético. El enfoque de la educación humanista-compleja en conversación con Tomás de Aquino. *Revista TEMAS*, 3(8), 57 - 76.

Educación: tarea social y proyecto ético. El enfoque de la educación humanista-compleja en conversación con Tomás de Aquino¹

Andrés Argüello Parra²

Recibido: 26/05/2014 Aceptado: 15/07/2014

Resumen

El avance del siglo XXI ha implicado una serie de inéditas transformaciones en los distintos órdenes de la existencia. En particular, el ámbito de la educación aparece como una realidad de múltiples convergencias que supera la mirada específica de la escolarización típica de ciertas versiones de las pedagogías modernas. En la medida que avanza la segunda década del tercer milenio, se hace explícita la multidimensionalidad del panorama social al cual se enfrenta la educación, por lo menos en cuatro problemas dominantes que recoge el presente artículo: la política frente a la transformación del poder y los sistemas basados en la jerarquía funcional a partir de un renovado rol de la participación civil para el fortalecimiento de los movimientos sociales; la fuerza revitalizada de la economía centrada en el capital (restablecimiento de los capitales) tras la crisis financiera global de 2008; la constitución de una “ciudadanía informacional” definida como un nuevo modo de ser derivado de los vínculos cibernéticos, las redes y la tecnologización de las sociedades; y, para el caso colombiano, la inviabilidad democrática efectiva por cuenta de la degradación de la guerra, de las instituciones e incluso de las conciencias ciudadanas ante lo público.

De esta manera, la comprensión humanista de la educación no se entiende aquí de una forma genérica, ni desde los valores ideales del hombre metafísico (humanista-clásica), ni desde los supuestos absolutos de una antropología racionalista (humanista-ilustrada), sino desde la capacidad relacional e integrativa que exige la condición viviente, humana y no-humana, ante los desafíos apremiantes del milenio. Así pues, este enfoque de la educación llamado “Humanista-complejo” se define a partir de tres categorías: Biocentrismo, Complejidad y Decolonialidad, desde las cuales se propone la conversación con los grandes postulados del pensador medieval Tomás de Aquino, no tanto para pretender corroborar su vigencia sino como un intento de extender su marco comprensivo ante el panorama de la ciencia social contemporánea.

Palabras clave:

Filosofía de la educación, Educación humanista-compleja, Tomás de Aquino.

1 Texto base de la disertación en el Seminario Permanente sobre el Pensamiento de Tomás de Aquino de la Sociedad Internacional Tomás de Aquino (SITA), Bogotá, Colombia, mayo 15 de 2014.

2 Docente-investigador de la Universidad Santo Tomás de Colombia. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México con estancia de investigación en el *Institute of Sociology University of Łódź* (Polonia). Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Visiting Scholar Duke University*. Líneas de investigación: Perspectiva Biográfica en la Investigación Educativa; Educación para la Paz y los Derechos Humanos; Filosofía (ética) de la Educación, Pedagogías Decoloniales.

Education: social work and ethical project. The humanist-complex approach in conversation with St. Thomas Aquinas

Abstract

The beginning of the twenty-first century signified a series of unprecedented transformations in the different orders of existence. Particularly in the area of education, there appears to be a reality of multiple convergences that exceeds the specific glance of a typical schooling of certain versions of modern pedagogies. As the second decade of the third millennium progresses, the multidimensionality of social panorama that education faces has become clearer than ever, at least in four key problems presented in this article: politics is confronted with the transformation of power and political systems based on functional hierarchy due to a renewed role of civil participation to strengthen social movements; the invigorated force of the capital-centered economy (subjugation of capital) after the global financial crisis of 2008; the constitution of an "informational citizenship" defined as a new mode of being derived from cyber links, networks and the technologization of societies; and, for the Colombian case, the effective democratic infeasibility because of the war degradation, institutions and even, of the civic consciousness in the face of the public.

In this sense, the humanist understanding of education is not comprehended here in a generic way from either the ideal values of the metaphysical man (humanist-classical) or from absolute assumptions of rationalist anthropology (humanist-enlightenment), but rather from the relational and integrative capacity required by living, the human and non-human condition in front of the pressing challenges of the millennium. Thus, this approach to education called "Humanist-complex" is defined from three categories (biocentrism, complexity and decoloniality) from which, a conversation with the great tenets of the medieval thinker Thomas Aquinas is proposed, not only to corroborate its current validity, but also as an attempt to extend its comprehensive framework in front of a contemporary social science landscape.

Keywords:

Philosophy of Education, Humanist-complex Education, St. Thomas Aquinas.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo es una pregunta filosófica. Dicha indagación, en su acepción más clásica, se ocupa de las condiciones de posibilidad de los entes, es decir, de su fundamento o razón de ser. Llevado al plano de la filosofía de la educación, la pregunta tiene un doble movimiento: el escrutinio de las razones o causalidades (*por qué*) y el de los propósitos o finalidades (*para qué*) de todo acto educativo.

Estas cuestiones son bien sintetizadas por uno de los exponentes de la Teoría crítica moderna, Theodor Adorno (1998), en el ciclo de conversaciones con Hellmuth Becker durante el programa de Problemas Educativos Actuales de Radio Hesse, realizado en el decenio que media entre 1959 y 1969:

- ¿Educación para qué?

- ¿A dónde debe llevar la educación?
- ¿De dónde alguien, sea persona o corporación, saca y se adjudica hoy el derecho de decidir para qué tienen otros que ser educados?
- ¿Qué significa educar después de Auschwitz?

La contundencia de las preguntas resulta claramente aplicable al desciframiento de los ejercicios educativos contemporáneos y a la fundamentación de las pedagogías. De hecho, interrogarnos por la razón de ser de la educación, por la definición de sus propósitos, por el establecimiento de sus sistemas de fines, y por el desvelamiento de las estructuras de saber y de poder, desde las cuales se comprende el fenómeno educativo, es –a mi parecer– el punto de partida de toda pedagogía científicamente seria, históricamente pertinente y humanamente responsable.

De este modo, el punto arquimédico de la pedagogía no sería, en primera instancia, la pregunta por los procedimientos, por los *cómos*, sino la pregunta por la fundamentación, es decir, según se ha dicho, por el *por qué* y el *para qué*. Sin embargo, no todo sistema de fines (o teleología) es en sí mismo equiparable. No es lo mismo plantear un fin pedagógico para la selección bélica de castas, como ocurría por ejemplo en el antiguo modelo pedagógico espartano, que sugerir una propuesta educativa para el desarrollo de una comunidad sin estratificaciones, como intentaron las pedagogías activas decimonónicas. Así pues, no basta plantear finalidades estructuralmente válidas, por cuanto todos los fines no tienen el mismo impacto, ni la misma necesidad, ni responden de manera igualitaria a las mismas urgencias. De manera que el acto de fundamentación se completa con el acto de valoración. El primero es un ejercicio ontológico, el segundo es una opción ética.

Esta introducción permite plantear un primer acercamiento a las consideraciones que realizó el pensador medieval Tomás de Aquino (1224-1274), y que en este artículo se plantean a modo de conversación con la propuesta humanista-compleja de la Educación como proyecto ético y tarea social. El acercamiento a la perspectiva tomasiana se procura hacer desde un enfoque subsidiario más que doctrinario³ para escrutar, en primer lugar, las realidades sociales y las plataformas conceptuales donde se inscribe la pedagogía y, desde ahí, conversar con la racionalidad de Tomás de Aquino, sin pretender insinuar su sistema de pensamiento como omnímodo e inmóvil.

Uno de los modos de conocer cierta realidad es *la in-finición*, "que capta su

marcha o proceso hacia su fin (*motus in-finem*): fin que, conocido como proyecto, mueve el proceso de proyección hacia la meta, determina el sentido de la marcha hacia la *finalidad*, hacia el término, hacia lo último, hacia el *Eskaton*. Es el conocimiento existencial, dinámico, vital porque *vivere est se movere in finem*"⁴ (Sedano, s/a., p.1).

La pregunta fundante de la pedagogía, que es el escrutinio de las finalidades, se ha de entender desde este sentido del itinerario-proceso típico de la *in-finición*. Por ello, su planteamiento no se agota en una respuesta simplificada, pues un sentido amplio de educación, supera la esfera formal de la enseñanza y de la gestión escolar para situarse en clave de relación socio-cultural con los dinamismos de la historia y leer, desde ahí, la multiplicidad de las realidades humanas. Si existe escuela no sólo será para cumplir un encargo de transmisión del conocimiento o de capacitación para el hacer, lo cual sería reducir la educación a adiestramiento intencionado de fines tácticamente escogidos y transmitidos, sino también para integrar los inevitables procesos formativos anejos a toda instrucción. Se insta, entonces, a confeccionar el sistema de fines densos que exigen las pedagogías del siglo XXI en el afrontamiento de sus misiones sustantivas.

Para el desarrollo del artículo se seguirán dos momentos:

En primer lugar, se presenta un panorama breve de las condiciones históricas, sociales y políticas que no pueden desconocerse para la comprensión de la educación hoy, pues son el sustrato fun-

3 Como ha dicho Umberto Eco (1974) en su ya célebre Elogio de Santo Tomás: "La desgracia que arruina la vida de Tomás de Aquino sobreviene en 1323, dos años después de la muerte de Dante y quizás un poco por culpa suya, es decir, cuando Juan XXII decide convertirlo en santo Tomás de Aquino" (p.1).

4 El pensador medieval establece dos modos de conocer la realidad. Por de-finición y por in-finición. La definición circunscribe o limita una cosa en términos y conceptos precisos en cuanto distinta de otras realidades, que se le pueden parecer pero que no son idénticas. "Es el conocimiento ontológico, estructural, constitutivo en su integralidad" (s/a., p. 1). La in-finición, como se explica arriba, es la comprensión del movimiento de las cosas hacia su propio fin.

dante de toda finalidad pedagógica. En segundo término, se aborda el enfoque "humanista-complejo" como posibilidad para integrar la multiplicidad constitutiva de lo humano y de lo vital en una propuesta educativa tomasiana. Se trata de intentar responder qué significa considerar el misterio humano y planetario desde el horizonte de la educación ante los actuales mundos de complejidad y los emergentes tiempos de incertidumbre, junto a la pertinencia de un Tomás de Aquino capaz de conversar con la historia de cada tiempo y situación.

1. EDUCATIO IN-FINEM. PANORAMAS

¿Cuáles son los principales vectores históricos que no pueden desconocerse en la configuración de los fines de la educación? Sin pretender una respuesta taxativa, basta evaluar el papel resignificado de individuos y colectivos al interior de las sociedades, según se aprecia de manera recurrente y progresiva en la escena nacional y mundial. La consideración de los hechos y sus vinculaciones entre sí manifiesta un inevitable registro transicional, el cual es materia prima del pensamiento social atendido por los trabajos de la pedagogía en sus distintas acepciones.

El panorama puede ser ilustrado desde cuatro ámbitos: realidad socio-política versátil, dominio de una economía del capital, englobe tecnológico y, para el caso colombiano, perplejidades del conflicto y la violencia estructural.

Un primer aspecto por reseñar aquí son los movimientos sociales inéditos que contribuyen a la fractura de los roles tradicionales; por ejemplo, los colectivos de género que han socavado el patriarcalismo como única forma cultural de relación. De igual forma, los movimientos etno-raciales que han corroborado la imposibilidad de estrati-

ficar las razas o de concebir un modelo de Estado sobre la jerarquización étnica y el ideal de la pureza. De ahí, por citar un caso, la visibilidad creciente de los pueblos indígenas, su resistencia a la marginación sistemática y el afianzamiento de los corpus jurídicos que les protegen.

En términos generales, cada vez son más persistentes los sectores ciudadanos que se oponen a la invisibilización deliberada y que ganan territorios en la movilización social. En los distintos escenarios se atestigua la progresiva confrontación de cualquier rastro de autoritarismo, de segregación selectiva, de jerarquías heredadas en los modelos de organización dentro de las instituciones y las comunidades: familias, escuelas, empresas, iglesias, entre otras. La generación paradójica del siglo XXI detesta los imperialismos, aunque viva bajo ellos, teniendo una gran facilidad para detectar sujetos perpetradores, para indignarse y reclamar.

Por fortuna, al menos desde el sentimiento popular y común, cada vez se toleran menos las violaciones a los derechos humanos, indignan los abusos de poder en detrimento de los más débiles, enfurecen los arrebatos imperiales de los gobernantes, exasperan los modelos unidirectivos de gestión y repulsan los viles aprovechamientos del patrimonio público. Una sociedad civil, ahora protagónica, hastiada de abusos y cacicazgos, toma las plazas, pide cuentas, exige justicia y crea lenguajes alternos para expresar su desconcierto. Se ha constituido una nueva "semiótica de la calle" sobre la resignificación del papel de los actores sociales, un nodo de realidades que los modelos educativos clásicos, absortos en las discusiones de la *paedagogia perennis*, nunca imaginaron como enclave sustantivo de las configuraciones pedagógicas.

La realidad socio-política, alterada por insospechadas transformaciones, vive ahora el imperativo de la diversificación y la redistribución del poder. Los otrora sujetos sometidos de los modelos de control hacen vigente su propio posicionamiento programático al tiempo que socavan las formas tradicionales del mandato recogidas en la figura del padre, el monarca, el pastor y el profesor.

Pero el panorama de re-ordenamiento del mundo actual no sólo pasa por estas coordinadas socio-políticas. Otro elemento fundamental para concebir la educación contemporánea es el alcance revitalizado de la economía desde un modelo reciclado de prevalencia del capital. Al mismo tiempo que existe una dispersión de los poderes civiles, hay un afianzamiento de la concentración del poder económico.

A comienzos del año 2014, en vísperas del Foro Económico Mundial de Davos, la organización internacional Oxfam publicó el informe *“Gobernar para las élites: secuestro democrático y desigualdad”*, el cual denuncia cómo “las élites económicas se han apropiado de los procesos políticos y democráticos, cuyos efectos impactan por igual a países ricos y pobres” (Oxfam, 2014, p. 3). La presentación del problema en la apertura del documento es contundente: “Una pequeña élite que podría caber en un vagón de tren acumula la misma riqueza que la mitad de la población más pobre del planeta” (Presentación documento versión digital)⁵. El problema no es sólo la inaudita desigualdad, ya escandalosa de por sí, sino que ese grupo minoritario acumulador de riquezas tiene una enorme capacidad de incidencia en los estamentos que definen la vida pública: “La influencia de los grupos acaudalados da lugar a desequilibrios en

los derechos y la representación política. Como resultado, esos grupos poderosos secuestran la toma de decisiones de las funciones legislativas y regulatorias” (Oxfam, 2014, p. 12).

Ante eso, no son casualidad las crecientes protestas de indignados a causa del modelo económico, desde Nueva York hasta Sao Paulo, desde La Guajira y Boyacá hasta el Huila y el Cauca. Ninguna de las amenazas contra los seres vivientes del planeta y, particularmente, contra la especie humana, sean las guerras, los genocidios, la supervivencia, las pandemias, el polimorfismo de la violencia, en general, podrán ser combatidas, ni siquiera, atenuadas, mientras no se confronte de manera estratégica y real el problema de la desigualdad. Es uno de los principales “escándalos éticos” que llama Bernardo Kliksberg (2011). Pero “el poder económico y político está separando cada vez más a las personas, en lugar de hacer que avancen juntas, de modo que es inevitable que se intensifiquen las tensiones sociales y aumente el riesgo de ruptura social” (Oxfam, 2014, p. 3). Ante eso, ¿cómo hacer frente desde la educación y los sistemas escolares a la creciente desigualdad? ¿No será que la escuela que adiestra para la competitividad y la alta calidad de algunos alimenta al mismo tiempo la educación cómplice de las miserias del mundo? Porque como ha señalado el mismo documento: “La educación de calidad y otros servicios públicos benefician *sobre todo a una minoría*, que cuenta con más oportunidades para desarrollarse” (Oxfam, 2014, p. 21).

Un elemento más en la descripción panorámica de los territorios intervinientes en la conformación de finalidades educativas es el englobe tecnológico. Ciertamente, no se trata sólo de un vertiginoso –y necesario– repunte de artefactos para el uso privado o laboral sino de su capacidad de englobar los modos de

⁵ Consultado el 15/02/2014. Disponible en: <http://www.oxfam.org/es/pressroom/pressrelease/2014-01-20/una-reducida-elite-se-beneficia-de-la-manipulacion-de-las-reglas-politicas-en-detrimento-resto>.

vida, de redimensionar las perspectivas, de alterar la conducción de la existencia.

Es así como la enorme pertinencia de las aplicaciones tecnológicas, que coadyuvan a la gestión informacional y comunicacional de un mundo complejo, envuelven también factores personales y socioculturales de los cuales no siempre se tiene plena advertencia. En los ámbitos de escolarización, por ejemplo, la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), ha planteado valiosas contribuciones a la didáctica pero, también, interpelaciones al modelo mismo de escuela.

Justamente porque el sistema escolar anticipa y traduce el modo de vivir en la cotidianidad, es menester apreciar la reconfiguración de subjetividades que conlleva la incidencia mediática como valor tecno-científico. Los *smartphones*, los dispositivos electrónicos, los cambiantes productos de la nanotecnología y sus aplicaciones, en general, alcanzan hoy una raigambre esencial en el plano de las relaciones sociales, al punto que se podría hablar de una nueva "Ciudadanía Informacional".

Se llama "Ciudadanía Informacional" al ejercicio de las funciones públicas y al desenvolvimiento de las relaciones sociales que los individuos efectúan según las convenciones simbólicas, las estructuras de pensamiento y las significaciones de lo real derivadas de las TICs en tanto sistema existencial, más allá de un cuerpo aislado de artefactos definidos por su utilidad funcional o su propio uso tecnológico.

Dado que la educación humanista-compleja contempla las emergencias y reconversiones del ser (ciudadanías de frontera) como sustrato de sus teleologías, este modo de vivir codirigido por las TICs exige pensar pedagógicamente desafíos tales como la digitalización de los vínculos y su implícita disuasión de

la presencia como valor supremo de la relacionalidad; la fenomenología de la inmediatez basada en la cuestionada alianza de las tecnologías como servidoras de un modelo económico centrado en el capital, el cual ratifica la comprensión greco-latina del tiempo desde un formato de celeridad y acumulación; la relación entre generación multi-tarea y déficit atencional; y, en suma, los usos de las TIC en todos los niveles de la educación frente a su papel en la democratización del conocimiento.

De otro lado, situar las consideraciones de la pedagogía con sentido histórico en el plano nacional colombiano, complica aún más el panorama por cuenta de unas condiciones estructurales de violencia, corrupción y degradación de lo humano donde todas las categorías del ámbito social, jurídico, político, permanecen en estado de excepción. Nada ni nadie controla la incertidumbre que provoca la ineficiencia del Estado ante el dominio del crimen y del hampa, el reinado de la impunidad, la naturalización de un modo de ser que confunde justicia con venganza, la filtración pandémica de la corrupción como estructura de gobierno y de identidad. ¡País enfermo donde las atrocidades del puerto de Buenaventura no merecen ni un ápice de la euforia, la emoción o la rabia que provoca la selección de fútbol!

Así las cosas, ¿qué significa hacer educación en Colombia con sentido de país, con mirada de lo público, con compromiso cierto hacia la comunidad humana y planetaria? En otras palabras, ¿qué significa efectuar la famosa "educación integral" en un país como éste? ¿Cómo contribuir desde la pedagogía a romper la visión dual del país urbano, pujante, acomodado, por un lado; y por otro, el país del conflicto, bárbaro, mísero y degradado? ¿Qué tiene la educación colombiana que decir ante ello? ¿No es ya significativo el hecho de que sucesivas generaciones, década tras década, no hayan conocido un solo día de paz en el país?

El Informe General de Memoria y Conflicto “Basta ya. Memorias de guerra y dignidad” (2013) del Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante CNMH) ha reseñado importantes dimensiones que ayudan a comprender el problema socio-político colombiano. Entre ellas se destaca la diversificación creativa de la violencia capaz de desbordar la comarca de los actores directamente involucrados y la responsabilidad social no sólo de los perpetradores primarios sino de sus indiferentes observadores:

La violencia contra la población civil en el conflicto armado interno se ha distinguido por la sucesión cotidiana de eventos de pequeña escala (asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, masacres con menos de seis víctimas, secuestros, violencia sexual, minas antipersonal) dentro de una estrategia de guerra que deliberadamente apuesta por asegurar el control a nivel local, pero reduciendo la visibilidad de su accionar en el ámbito nacional. En efecto, los actores armados se valieron tanto de la dosificación de la violencia como la dosificación de la sevicia (CNMH, 2013, p. 15).

La sociedad ha sido víctima pero también ha sido partícipe en la confrontación: la anuencia, el silencio, el respaldo y la indiferencia deben ser motivo de reflexión colectiva (...). Se trata de un requerimiento político y ético que nos compete a todos [...] entre 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas, cifra que sobrepasa los cálculos hasta ahora sugeridos” (CNMH, 2013, pp. 16-20).

Este panorama alimenta la necesidad de un proceso de paz en el país, conjurando los fantasmas del pasado, con el desafío de hacer de él una política de Estado más que una bandera de gobierno partidista o individual. Desde el inicio formal de las negociaciones entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas

Revolucionarias de Colombia, en octubre de 2012, sobre la base del “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, el país asiste a una nueva etapa de interrogaciones e incluso, de callejones sin salida, sobre el presente y el futuro de la Nación.

De esta forma, la Educación para la paz y los derechos humanos, así como la llamada “Educación para el posconflicto”, tendrá que comprometerse con los problemas más acuciantes de aquí derivados. Algunos de ellos se podrían expresar en ciertas preguntas-problema que ayudan a dirigir la discusión y la preparación de los planes educativos correspondientes:

1. ¿Hablar de *Posconflicto* significa ya, por el alcance mismo de un acuerdo técnico, *terminación total* del conflicto?
2. Habida cuenta de los cuestionados marcos jurídicos existentes y de los sistemas prevalentes de administración de justicia, ¿cuál será, entonces, la calidad del acuerdo de paz al que se llegue? ¿Cómo afrontar la revitalización de los poderes públicos con sujeción al derecho y a la justicia práctica, no retórica, para confrontar el imperio de la impunidad?
3. Tras décadas de una barbarie estructural, como la que se ha vivido, más allá de lo político, ¿qué ocurrirá con las fuerzas generadoras de violencia socio-cultural que no hacen parte de los acuerdos de negociación política o que haciendo parte persistan en la guerra? ¿Se puede acaso pensar en un pos conflicto fraccionado o sectorizado sobre la base de una pacificación parcial?
4. Otras sociedades en transición de la guerra a la paz han visto sus acuerdos como una oportunidad para empre-

der una reforma integral, política, económica y social. ¿Hasta dónde llega el compromiso real del Estado para implementar sin corrupción un gasto social fortalecido, un espectro amplio de oportunidades laborales, justamente por el valor que tiene el empleo formal dentro de un proceso de pos conflicto, y la apuesta por un desarrollo socio económico alternativo que integre el campo y las regiones, preserve los ecosistemas estratégicos y la biodiversidad amenazada?

5. ¿Cómo se asumirá en la vida cotidiana, desde los pueblos más pequeños hasta las ciudades más pobladas, la reintegración de combatientes a la sociedad civil? ¿Cómo formar la conciencia interior para asumir sin prejuicios, sin persecución de ningún tipo, que el vecino, que el colega, que el compañero de estudios es un ex militante? ¿O el estigma de "ex guerrillero" simplemente aumentará la ya larga lista de discriminaciones socioculturales que se viven y se practican en el país?
6. En otras palabras, ¿de qué manera contribuir al desarme de las conciencias y la deposición de los odios que, por la vía de la venganza, alimentan los eternos espirales de violencia y destrucción?

Todo el panorama descrito hasta aquí podría hacer pensar la pedagogía desde dos alternativas: la añoranza por el "olvido del ser" y el retorno a una definición pedagógica inmutable, o la apuesta analógica por la educación como tarea social y proyecto ético. Esta segunda opción es la que se quiere desarrollar en la siguiente sección.

2. LA EDUCACIÓN HUMANISTA-COMPLEJA Y LA OPCIÓN TOMASIANA DE LA PERFECTIBILIDAD

Al volver a la pregunta inicial, en torno a los fines constitutivos de la acción edu-

cativa, es menester diseñar una tipología de las intencionalidades que supere las visiones reduccionistas y los intereses refractarios.

Por todo lo que se ha dicho hasta el momento, parece insuficiente sostener que la educación se reduzca a sistema escolar y que su razón de ser sea un posicionamiento de mercado como se invoca hasta la saciedad con los temas de rankings, pruebas internacionales tipo PISA, política educativa para la competitividad y procesos organizacionales de gestión de la calidad. No se trata de ignorar ingenuamente estos requerimientos de actualidad, pero tampoco de hacer de ellos fundamentos y destinos únicos de toda educación donde bien cabría la crítica de los humanistas por la hipertrofia de los medios y la atrofia de los fines.

El principio de la contingencia humana y vital del pensamiento tomasiano permite situar aquí el eje de esta pedagogía cuyo fundamento ha sido bien por formulado por Schillebeeckx (citado por Sedano, 2012, pp. 54-55):

La vida personal no es un dato, una realidad ya lista, hecha de una vez para siempre, sino un destino, una historia en que diversas posibilidades se encuentran en juego. No es una frase que podría, sin más, transcribir un análisis del lenguaje, sino un tantear: punto de partida de múltiples realizaciones. El hombre no es comparable a un árbol o a un animal que no conocen ni porvenir ni vocación... Es un ser que se *interroga*. Ha de tomar su vida en sus manos y buscarle sentido (Schillebeeckx, 1965, p. 288).

Por eso el educador es un ministro, en términos de Tomás de Aquino, un *Minister naturae*, un servidor:

De la naturaleza integral, de su personalidad, tal como es y cómo vive, cuyas potencialidades favorece, estimula y pone en condiciones de realización [...] El postulado tomasiano, revitalizado luego

por la llamada “Escuela Activa”, es éste: el agente principal humano –el primero, el central, el último– de la formación no es primordialmente el maestro sino el dinamismo de la personalidad humana con su inherente y definidora capacidad de respuesta (Sedano, 2002, p. 65-66).

Desde este presupuesto antropológico, ya una clásica sentencia tomasiana definió la misión cardinal de cualquier proceso formativo: “*Treductio et promotio usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est qui est virtutis status*” (IV Sent. D. 26, q. 1, a. 1 in c.).

La comprensión aquí del vocablo latino *treductio* no es tanto un sentido de “conducir” sino de “conversar”, de propiciar el diálogo histórico con las hodiernas exigencias humanas porque toda educación tiene que afrontar su presente social y su conjunto de demandas. Así lo entendió siglos después el filósofo Hegel al exigir de la educación su integración al respectivo tiempo. Decía, en crítica directa a El Emilio de Rousseau:

Los intentos pedagógicos de sustraer a los hombres a la vida general de la actualidad y de formarlos en el campo (Rousseau en Emile) han sido inútiles, porque no puede lograrse la enajenación de los hombres respecto a las leyes del mundo (Hegel, 1998, p. 55-56).

La dinámica del *treductio* tomasiano responde, pues, a la exigencia de adaptabilidad que se requiere de toda educación para instalar el pensar (*cognoscere*), el hacer (*facere*) y el actuar (*agere*) en un marco específico de tradiciones, de entramados simbólicos, de valores estéticos, éticos y culturales donde la existencia se hace socialmente pertinente.

Pero el “*treductio*” en tanto conversación con el presente no podría quedarse en servir exclusiva y acriticamente a la necesidad del mundo en su momento y circunstancia particular, tal como es pres-

critado por las fuerzas dominantes del poder y del conocimiento, porque la educación no se agota en las razones de moda por más importantes que éstas parezcan. Por eso, justamente para combatir la proclividad al actualismo, al tiempo que se procura “sintonizar”, también se busca “promover” (*promotio*), ir siempre más allá de lo dado, declarar la insuficiencia de lo logrado y perseguir la búsqueda de un bien mejor. Así como a la educación subyace una función conservadora de adaptación, también subyace una tarea transformadora, de revisión crítica y creación, pues la realización posible de la humanidad expresa un dinamismo esencial, una preparación de la realidad no dada todavía pero deseable o posible.

A ella se refirió también la apuesta pedagógica de uno de los más destacados exponentes de la modernidad, E. Kant, quien en su Tratado de la Pedagogía indica que “es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la Humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Citado en Hernández, 2005, p. 122).

Tanto en Tomás de Aquino como en Kant prevalece la noción de que el ser humano no es ya de una vez para siempre lo que está llamado a ser y por ello mismo requiere de la formación. Así, uno de los comentaristas de la obra pedagógica de Kant dice que en él “la educación se apoya, en última instancia, sobre la cuestión de una *realización posible de la humanidad*” (Vandewalle, 2005, p. 15), punto donde la educación kantiana coincide con Tomás al considerar el progreso hacia un estado mejor y el perfeccionamiento gradual de lo humano a partir de sus potencialidades⁶.

⁶ En esta línea de sentido aparece el papel de la persona como primer responsable de su formación. En Kant se traduce en un llamado de la conciencia autónoma ante la incompletitud del Estado: “Esta lenta reforma educativa debe asegurar, entonces,

Traductio y *Promotio* es la tensión entre el presente dado y el mundo posible. Ambas directrices pedagógicas tienen una implicación de crecimiento integral, de convocatoria de plenitud, estado cada vez más perfecto de humanidad. La pregunta entonces sería cómo integrar los elementos sustantivos de la realidad, que se han reseñado en la sección anterior para traducir el tomasiano “estado de virtud” (*virtutis status*) en ejercicios formativos fundantes de un proyecto civilizatorio nuevo abierto a “el otro” y a “lo otro”, donde prime la dignificación de la vida, la promoción de su multiplicidad y la acogida plena de patrones socioculturales emergentes.

Contra la educación convertida en una variable más de los mercados, en una herramienta de los frenéticos afanes consumistas, del esnobismo tecnológico y de los arrebatos desmedidos por la competitividad, el enfoque humanista-complejo y el ideario tomasiano de la perfectibilidad, proponen una educación con cabida para la insuficiencia de lo racional, la relatividad de lo prescriptivo, la carencia de lo legal y canónico.

Este enfoque se define, principalmente, desde tres principios (Biocentrismo, Complejidad y Decolonialidad) que, para el interés de este trabajo, se plantean en conexión con algunas premisas centrales del pensamiento de Tomás de Aquino.

2.1. Postulado Biocentrista: coexistencia y cuidado de los seres

El avance de las primeras décadas del siglo XXI ha hecho patente la amenaza de la biodiversidad como uno de los problemas que mayor atención demanda

la realización de una humanidad integral, la inscripción de la Idea de humanidad en la historia. Pues el Estado no puede por sí solo tender a favorecer la educación moral de la humanidad. Sólo le interesan las dimensiones de cultura y de civilización, en cuanto pueden serle útiles. Por definición, un Estado no puede tener interés en el desarrollo del espíritu crítico y el uso personal de la razón; en resumen, la libre utilización del pensamiento” (Vandewalle, 2005, p. 122).

por parte de científicos y humanistas. La alerta no puede ser más clara, tal como ha sentenciado uno de los principales exponentes del tema, el biólogo de la evolución Edward Wilson:

En los últimos dos o tres decenios, los biólogos han descubierto que la biodiversidad terrestre es mucho mayor que lo imaginado hasta entonces. Esa diversidad se reduce a paso acelerado por efecto de la destrucción de hábitats naturales, destrucción que incluye el deterioro actual debido al recalentamiento del clima. También hay deterioro por la propagación de especies invasoras, por la contaminación ambiental y la sobreexplotación. Si no conseguimos reducir esos fenómenos causados por el hombre, podría suceder que a fines del presente siglo hayamos perdido la mitad de las especies vegetales y animales de la tierra (Wilson, 2006, p. 174).

Por eso, el Panel Intergubernamental de las Naciones Unidas sobre cambio climático (IPCC), en su quinta versión presentada en marzo de 2014, reseñó el drama de las implicaciones sociales del cambio climático como causa del incremento de los flujos migratorios y de los nuevos conflictos territoriales e interétnicos debidos a los riesgos de la seguridad alimentaria y la disponibilidad del agua en distintas regiones del planeta (desplazamientos poblacionales climáticos), en particular, en aquellas atravesadas por los mayores índices de pobreza.

En Colombia se ha visto ya esta situación de manera lacerante, en los recientes episodios medio ambientales del Casanare ante la pérdida irreparable de miles de especies por cuenta de una “sequía programada”, y la desertificación de los Llanos que anuncia la crisis de selvas, páramos y otras latitudes del país y del continente. Eventos climáticos extremos son síntomas irreversibles de profundos cambios en la habitabilidad de la Tierra, aunado a una autoridad ambiental ca-

maleónica que ha favorecido prácticas como la minería extractiva a gran escala y la ganadería extensiva, que se permite secar humedales o quemar bosques indiscriminadamente⁷.

La consecuencia no puede ser más alarmante según lo registró uno de los informes periodísticos al respecto:

Lo grave es que la foto de los chigüiros agonizando que conmovió al país es el retrato de lo que podría venir. Las escenas de tierra árida y animales muertos parecían más propias de África que del segundo país más biodiverso del mundo, rico como pocos en recursos hídricos (Castro, 2014, p. 31).

Por eso, el postulado Biocentrista, como un eje del enfoque de la educación humanista-compleja, debe ser de tipo sistémico, en el sentido que implica una vigilancia de todos los órdenes de la existencia: el económico, contra los modelos extractivos depredadores de las fuentes hídricas y los recursos naturales; el industrial, contra la inadecuada gestión de desechos químicos y orgánicos, la contaminación del aire y los sistemas productivos centrados en el lucro; y por supuesto, el ético, por el exterminio de la especie humana por cuenta de ella misma, sea por los productos sociales de la violencia o por la depredación de hábitats insustituibles como los océanos, las selvas y las reservas forestales.

El biólogo Wilson (2006) reseña que no es posible llamarnos a engaño, ni como científicos ni como humanistas, “no es hora ya de entretenernos con la ciencia ficción sino de aplicar el buen sentido y atenemos a una única regla: sólo podremos salvar los ecosistemas y

las especies si comprendemos el valor de cada una ellas y si convencemos a los seres humanos que tienen poder sobre ellas de que deben ser sus guardianes” (p. 139). La búsqueda de la plenitud no puede asumirse a costa de la supervivencia de las otras formas de vida porque –colige el experto– “somos sólo una entre muchas especies de un planeta casi desconocido” (Wilson, 2006, p. 178).

Aquí se contiene el programa de una educación biocentrada. Como ha señalado el aludido informe de la ONU, los cambios climáticos y, por ende, sus afectaciones, se deben principalmente a la actividad humana. Y por cuanto la enseñabilidad se sustenta en la posible modificabilidad de las acciones humanas; la educación eco-ambiental aparece como el llamado a un nuevo modo de ser en el escenario público-planetario, es decir, como una verdadera *ciudadanía ambiental*.

Teniendo en cuenta que en Pedagogía los fundamentos formativos se transverbalizan, es decir, desbordan la comprensión estricta de un plan de estudios o de una asignatura específica para convertirse en un *ethos* socio-pedagógico traducido en un determinado sistema de prácticas, lenguajes y creación de mitos, la educación biocentrada constituye su relato como conciencia, como comprensión y como agencia.

Conciencia para entender, desde la primera infancia, que todo lo que se hace contra una especie considerada “menor”, revierte a la vida humana y la compromete; para entender sin disuasiones que ecicidio es suicidio, que la agonía animal deliberada anticipa la masacre humana y que el agotamiento provocado de los recursos conduce a la inanición. Aquí el desafío para la educación es evidenciar que la destrucción del planeta implica la devastación de la humanidad. Ante la tendencia de querer entender sólo cuan-

⁷ Así se puede apreciar, por citar un caso, en el crecimiento exponencial de los índices de deforestación que, a nombre de proyectos de desarrollo o “locomotoras de la industria”, cuentan con el beneplácito de las autoridades ambientales: “Según el IDEAM, entre 2010 y 2012 la tasa de deforestación duplicó la de las dos décadas anteriores, y llegó a 1.332 hectáreas anuales” (Castro, 2014, p. 31).

do el caos se impone, esto es, cuando ya se han depredado los recursos vitales, la educación para una ciudadanía ambiental exige volcar los esfuerzos a una auténtica alerta temprana de conciencias.

Asimismo, la educación biocentrada es *comprensión* porque se hace preciso conocer el valor intrínseco de las especies y de los ecosistemas, sus modos constitutivos, sus múltiples universos posibles, sus conexiones entre sí y sus infinitas vinculaciones con la humanidad y con el cosmos. Para el caso de los sistemas formales de enseñanza, los currículos cumplen aquí un papel sustancial por su capacidad de provocar estrategias de conocimiento en torno a la generación de núcleos problemáticos que recojan las complejidades de la vida. Para tal fin, un esfuerzo urgente es afrontar el desafío de la transdisciplinariedad, el tránsito de los contenidos a los problemas sostenidos en el diálogo paritario continuo entre ciencias, técnicas y humanidades.

De igual forma, la educación biocentrada es *agencia* por el compromiso práctico que suscita la conciencia y el entendimiento del ser humano, como especie entre las especies, para hacer primar la convocatoria del cuidado antes que la del saqueo, el provecho indiscriminado y la depredación. Esta "fraternidad cósmica" comprende la incidencia en la política pública, en la opinión común y en las organizaciones civiles para superar la etiqueta falaz del "desarrollo sostenible" o simplemente del "ser amigable con el medio ambiente", mientras las prácticas reales privilegian el afán de lucro para una pequeña élite. Por eso la agencia ecoambiental, preparada educativamente, abarca el terreno de la acción ciudadana que, al preservar la vida, se resiste a la obstinación o a la estulticia de los poderosos para hacer exigibles los derechos planetarios, para repudiar la crueldad contra los animales silvestres y domésticos,

en suma, para proteger las especies y los recursos de la naturaleza.

Asistimos aquí a la necesidad de un cambio de mirada en la racionalidad, en la manera de entender el mundo: no desde el teocentrismo medieval, como sistema omnicomprendido fundado en determinada idea de Dios; ni desde el antropocentrismo moderno, que exalta el individuo como ser racional por encima de otros seres; sino desde una convergencia de tipo antro-po-cósmica o cosmología existencial donde la ruta hacia el tomasiano "estado de virtud" abarque la conexión de lo humano con la multiplicidad de los que viven. Esto quiere decir que la responsabilidad ética necesita integrar el espectro de todos los vivientes y no sólo de los humanos entre sí.

Es preciso apuntar que todo este enfoque de la educación biocentrada resulta afín a la comprensión teológica tomasina del universo, principalmente por dos principios claves que sólo se enuncian aquí:

Primero, la idea del *destino común del universo y de lo humano*. Un llamativo planteamiento expuesto en los comentarios bíblicos de Tomás de Aquino, concretamente, en su comentario de Romanos 8, 18-25, *In Epistolam ad Romanos*, según lo retoma Sedano (s.a, p. 2).

La in-finición del universo depende de la in-finición humana; la realización del universo depende de la realización humana; la plenitud del universo de la plenitud humana; la perfección del universo, de la perfección humana (...) El cosmos, el mundo material, creado para el hombre participa de su destino que es la plena liberación y glorificación en Cristo.

El segundo aspecto es el examen de la relación de poderío absoluto hombre-naturaleza. Porque "sólo Dios tiene dominio total y absoluto que, por lo demás, lo ejerce en beneficio de los hombres (II-II, q. 66, a. 1). El hombre tiene ciertamente

un dominio natural de estas cosas pero el poder de ponerlas a su propio servicio (a. 1, ad 2) no puede ir en detrimento del poder de administración y gestión en beneficio de todos, sin discriminaciones (a. 2). Porque:

Las cosas del cosmos están ordenadas a la satisfacción de las necesidades del hombre, de todo el hombre, de todos los hombres. Es éste el derecho divino que no puede ser derogado por ley alguna ni por costumbres, por más tradicionales que sean (a. 6 c.).

Como anota el comentarista Sedano (s.a, p. 4):

La insistencia tradicional y tomasiana en la 'potestas procurandi et dispensandi' se dirigía a socavar la 'potestas o ius utendi et abutendi', es decir, la propiedad absoluta del derecho romano. Análoga es la insistencia actual en la potestad de gestión y administración de los bienes ecológicos, precisamente para ir anulando el pretendido derecho de usar, abusar y manipular la naturaleza hasta la destrucción.

Entender el ser humano más como una especie entre las especies que como dominador absoluto sobre ellas, es el presupuesto de la concordia vinculante entre antropología y cosmología. Bien recuerda Tomás en su *Contra Gentes* que "minimizar la perfección de las creaturas nos llevaría incluso a minimizar el poder de Dios" (*Contra Gentes* III, cap. 69).

2.2. Educación, complejidad y analogía

Investigadores del Instituto Internacional para el Pensamiento afirmaron desde principio de siglo que "la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civiliza-

ción planetaria" (Morin, Ciurana, y Motta, 2002, p. 122). El mismo trabajo sugiere la diversificación de la educación –aunque aplicado sólo al ámbito de la escuela– en tanto efecto inevitable de las sociedades multidiversas del tercer milenio:

El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida (Morin, et al, 2002, p. 122).

El tema de la complejidad en la educación ha tenido, particularmente desde principios del siglo XXI, diversos exponentes, allegados y también contradictores. De igual forma, sus objetos de conocimiento han tratado de recoger aquello que su misma definición plantea: la multiplicidad de las realidades. Pero en medio de estos desarrollos lo que resulta patente, tal como lo expresan sus teóricos, es que la educación del siglo XXI, al ser una educación para una civilización planetaria, es decir, para un nuevo proyecto de comunidad humana-vital, se ha complejizado porque el mundo mismo afronta vertiginosas transformaciones, en todos los órdenes posibles, los cuales han superado la ilusión pedagógica de la modernidad de entender la educación como enseñanza para el estricto desarrollo del conocimiento y de la técnica, la preservación cultural sostenida y la preparación de mano de obra para los capitales.

Por su parte, la educación de la complejidad implica que vuelve a hacerse explícita la insuficiencia de la razón ilustrada como factor determinante de todos los procesos cognoscitivos, afectivos, existenciales, emocionales, y como comando rector de los planos históricos, sociales y culturales. El problema de la educación, entonces, ya no es sólo la cuestión de

la enseñanza, de las didácticas, de los procesos curriculares, de pensar las escuelas, de la transmisión de contenidos, en suma, de la escolarización (siendo éste un elemento de vital importancia), sino el hecho de configurar la pedagogía como ciencia social capaz de formar conciencia ante los múltiples problemas contemporáneos, de escrutar las tramas conformadoras de subjetividades en el mundo digital, en el mundo de las ciudadanía transfronterizas, de las realidades acuciantes que conlleva el trasegar del presente siglo.

Ese sentido de las “educaciones en tramas” es lo que permite hablar de una complejidad desde lo que su misma etimología representa y que es el presupuesto de la comprensión tomasiana: *complexus*, “lo que está tejido en su conjunto”; no la multiplicidad caótica, autodeterminada y autosuficiente, sino el plexo de realidades plurales en interacción para un fin digno en sí mismo.

Tomás de Aquino señaló en su tiempo la conexión de todos los seres vivientes para una armonía cósmica –unidad en la multiplicidad– que sirve de fundamento para tratar el actual principio pedagógico de la complejidad. Un elemento de partida es la respuesta a la cuestión de si el conocimiento es causa del amor, anticipando ahí los inéditos territorios epistémicos de la inteligencia, es decir, los *modos de conocer mixtos* que sin ser exclusivos de la pura razón devienen fundantes de la experiencia humana:

Algo se requiere para la perfección del conocimiento que no se requiere para la perfección del amor. En efecto, *el conocimiento pertenece a la razón, de la cual es propio distinguir lo que se encuentra unido en la realidad y reunir en cierto modo lo que se encuentra separado, comparando unas cosas con otras*. Y, por eso, para la perfección del conocimiento es necesario conocer singularmente todo lo que hay en la

cosa, como las partes, las potencias y las propiedades. Pero el amor, en cambio, reside en la facultad apetitiva, que mira a *la cosa como es en sí*. Por lo cual, para la perfección del amor basta que se ame la realidad según se aprehende en sí misma. Por esta razón, pues, sucede que una cosa es más amada que conocida, porque puede ser amada perfectamente, aunque no sea perfectamente conocida (I-II, q. 27, a. 2, ad. 2).

La acción del entendimiento exige conocer todo lo que hay en la cosa, conocerla en sus partes, sus virtudes y propiedades, esto es, en tanto elementos integrantes de una sola realidad (multiplicidad convergente), que no es inerte sino que se halla en continuo movimiento (virtus) ordenado a su progresiva perfección, y que cuenta con una diferencia específica (caracterización de partes). De ahí que las funciones del conocimiento son análisis y síntesis.

Pero el amor, o mejor aún, el solo *conocimiento del amor* no requiere de análisis y síntesis al modo racional. Es un Yo-Tú. Un enfrentamiento que devela la realidad del otro, la realidad otra, que no necesita conocerla totalmente para amarla pues se acoge tal como se presenta en la relación: es *prosopon* (delante-todo).

De forma que, en las funciones y modos del conocimiento (el de la razón y el del amor) se instala el sentido que une lo distinto, que hace uno lo múltiple: es el terreno de la analogía. La analogía es el método de la complejidad. Se trata de la dialéctica que busca “distinguir para unir” de modo inter-retroactivo. Por eso Tomás dirá que la “analogía es un caminar”: el paso presente recoge el anterior y prepara el siguiente. Distinguir no es quedarse en la mera disección de propiedades, virtudes y partes porque la finalidad del pensamiento no es realizar el conocimiento mismo de las cosas, sino articular sus propiedades, virtudes y partes en una unidad de realidad. Esa “unidad de

realidad” se denomina identidad, que en filosofía de la educación viene a responder la pregunta por el *te/os*.

Cierta entidad se presenta en su realidad concreta cuando se pone a trabajar en movimiento-convergente, no porque aparezca diseccionada. De ahí que la audacia de la complejidad no sea la condición múltiple en sí misma sino la interconexión para un fin plausible. En el lenguaje aristotélico-tomista toda realidad es acto y potencia. No existe una realidad de sólo potencia, ni solo acto. Acto puro es solamente Dios, recuerda Tomás. Entre tanto, la potencia es esa capacidad que tiene la realidad en sí misma, sus virtudes y capacidades, para llegar a su propia perfección. Por ello, toda realidad creada, distinta de Dios, tiene capacidad de moverse a sí misma para llegar a su propia realización. Llevado al plano antropológico, la acción de Dios es para promover la acción humana, no para sustituirla o anularla. De hecho, este será el fundamento de la antropología pedagógica tomasiana: *usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est*.

En Tomás de Aquino, Dios crea todas las cosas no sólo para que existan sino para que sean causas reales, capaces de moverse por sí mismas, de activar su propio movimiento⁸. Aplicado a la formación humana significa que Dios potencia nuestra capacidad para que obremos autónomamente (Sedano, 2012, p. 164). Por eso, el papel del maestro es dejar que el otro sea. Que sea quien tiene que ser, según su complejidad constitutiva, al modo de la afirmación pindárica: “Atrévete a ser quien eres”.

El trabajo del pensamiento se puede resumir, entonces, en la dialéctica *intellectus rationis / intellectus amoris* necesaria para escrutar la complejidad: unir, por la síntesis, lo que está separado y distin-

guir, por el análisis, lo que está unido. A la analogía le interesa captar lo distinto a través de lo semejante, a través de las semejanzas de la propia experiencia, por lo que siempre se planteará la realidad como dinámica, sobre la cual es preciso un trabajo de comprensión y encuentro permanente con las cosas.

En el tratamiento analógico de la complejidad, “el ser humano juega la suerte de su destino y del destino del mundo en una tensión permanente, dialéctica, entre semejanza y des-semejanza, entre continuidad y novedad radical, entre inserción y arraigo en el mundo (inmanencia) y superación sobre el mundo (trascendencia)” (Sedano, s/a, p. 3).

Se expresa aquí el pensamiento universalista y cósmico de Tomás atento a la multiplicidad de las cosas y de la distinción de la naturaleza, donde todo ente o realidad que exista tiene una función para la unidad, para la armonía en el universo. Unidad que, por supuesto, no es uniformidad. Es atribuirle a cada uno lo propio, activándolo y dinamizándolo para el bien común. Por esto, la complejidad se realiza subsidiariamente. Porque es preciso estimular las distintas capacidades, condiciones y naturalezas de las diversas asociaciones, personas e individuos que la componen, creando las condiciones requeridas para la realización de todos. El bien común es la perfección de lo social, pero no hay bien común sin favorecimiento de lo particular. De esta forma, la unidad de lo diverso conduce a la perfección que corresponde a cada entidad. Subsidiariedad es promover, en lo colectivo, las distintas capacidades e identidades que revierten en perfección para cada uno. No basta distinguir especulativamente sino poner a trabajar la diferencia individual y social para el logro del bien común que es, a su vez, crear las condiciones para el bien de cada una de las personas o entidades.

⁸ “Deus creat res non solum ut sint sed ut causae sint” (CG, L 3, c. 70; cfr. I, q. 105, a. 5).

El método de pensamiento de Tomás de Aquino frente a la complejidad de lo real, prepara la tercera categoría para la fundamentación educativa que aquí se propone: la imposibilidad de las hegemónicas del saber.

2.3. Decolonialidad y facientes veritatem

La transformación de racionalidades para entender la educación desde la complejidad y el Biocentrismo, requiere un soporte epistémico que las sostenga. Aparece aquí el enfoque de la Decolonialidad. Para el interés de este trabajo se alude sólo la Decolonialidad Epistémica pues ésta es el presupuesto de todas sus posibles extensiones en el plano de los estudios sociales y culturales, desde los cuales se comprende también la Pedagogía.

El punto de partida de la Decolonialidad Epistémica es confrontar la georeferenciación ideocultural del saber. Así lo indica Sedano (2012):

No vivimos en el siglo I, ni en el siglo XIII, ni en el siglo XVI; ni en Europa, ni en Estados Unidos, para que tengamos que adoptar su realidad como nuestra. Vivimos aquí y ahora, en esta historia, dentro de nuestra problemática, la de nuestros pueblos, hambrientos de liberación y de justicia en todo orden: económico, social, político, cultural, religioso y eclesial, entre otros (p.175).

Es el mismo postulado que los exponentes del pensamiento decolonial han invocado como premisa de sus múltiples abordajes. Mignolo, por ejemplo, sitúa aquí el proyecto de decolonización del conocimiento y el ser para establecer una *historia-otra*:

Una teoría crítica que *trasciende* la historia de Europa en sí y se sitúa en la historia colonial de América (o de Asia o África, o incluso en la perspectiva de los inmigrantes que, *dentro* de Europa y Estados Unidos, han quebrado la

homegeneidad) pasa a ser una *teoría decolonial* (Mignolo, 2007, p. 25).

La educación humanista-compleja se estructura en este sentido de decolonialidad, que opera sobre distintos ejes de conocimiento y de acción, y exige plantear el problema de los modos de conocer como disposiciones del espíritu humano y no sólo como modelos de apropiación de "realidades objetivas externas".

En efecto, la clásica teoría del conocimiento estableció una radical diferenciación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, distinción que desarrolló un modelo centrado en la epistemología dual, reedificado posteriormente por la ciencia experimental y las adaptaciones positivistas. Sin embargo, el problema del conocimiento en las llamadas "ciencias sociales" y, dentro de ellas, la epistemología de la educación, no es sólo una manera de conocer que para responder a criterios canónicos de rigor y objetividad, tiene que ser fragmentada y, en consecuencia, desapasionada, impoluta de humanidad, aséptica de historia.

La epistemología como "punto de mira" significa reconocer el "lugar mental" y el "cosmos afectivo" desde el cual se posiciona la construcción del conocimiento, los modos de problematización, los estilos de pensamiento. Ese "lugar mental" es también "punto de afección", es decir, "lugar de valoración" que exige una manera de entender las relaciones del conocimiento con la sociedad, la cultura y la constitución de lo humano. Porque no hay epistemologías inocentes, que no impliquen un modo de afectar el orden social sea para legitimarlo, sea para cuestionarlo, sea para re-crearlo.

Por eso Tomás de Aquino pone en cuestión la inmutabilidad de la verdad (humana), al punto que, en la búsqueda de razones por las que la verdad no permanece después de todo cambio, concluye:

Lo verdadero y el ser son convertibles. Por eso, así como el ser no se genera ni se corrompe en cuanto tal, sino sólo accidentalmente, esto es, en cuanto que se genera o se corrompe esto o aquello, como se dice en I Physic., así también *la verdad cambia no porque en ella no permanezca ninguna verdad, sino porque no permanece la verdad que era antes* (I q. 16, a. 8, ad 2).

Y complementa De Aquino en otro lugar: *“a cada uno de nosotros corresponde añadir lo que faltó en la consideración de nuestros predecesores”* (In I Aethic. Lect. 11, nn. 132-133; Marietti, 1934, In II Methaphysic; Lect. 1, nn. 276, 287-288; Marietti; III Gent. 48). Docilidad a la búsqueda de la verdad que es docilidad a la tradición, pues ningún conocimiento parte de la nada: *“Su completo desarrollo depende del esfuerzo humano, es decir, de que el hombre atienda solícitamente, con frecuencia y con respeto a las enseñanzas de sus antepasados, en vez de descuidarlas por pereza o rechazarlas por soberbia”* (II-II, q. 49, a. 3, ad. 2).

De manera que justamente por la condición dinámica y compleja de la realidad, de la naturaleza, de las identidades humanas, del conocimiento mismo, la perspectiva decolonial implica el gerundio de la búsqueda de la verdad, o mejor aún, de las verdades, de ahí el adagio latino del *facientes veritatem*. Desde tal horizonte, Sedano (2012) afirma:

La verdad no se dicta. A la verdad se la busca y se la encuentra allí donde está: en la realidad de las cosas, en la realidad de las personas y en la realidad de nuestro mundo, hecha historia; en la realidad de hoy a la que tengo que enfrentarme (p.174).

Así, pues, la Decolonialidad Epistémica afronta el problema de las racionalidades científicas, de las imágenes y giros del conocimiento que van de la unidad totalizante al pluralismo convergente de

las realidades, del ser-uno a la complejización de los fenómenos en el mundo. Estamos, entonces, ante una perspectiva que afronta dinámicas de pluralismo, situacionalidad, exigencias de inversión social, tránsitos del conocimiento y negociación crítica de alteridades. Es en este momento post-racionalista o post-colonialista de la ciencia, donde se reivindican de manera especial las brechas forjadas por los esquemas fragmentadores del pasado en la pretensión de un cuerpo compacto y exclusivo del dogma científico.

Karl Popper (1995), uno de los preclaros exponentes del “Perspectivismo de la Verdad”, lo decía en estos términos:

A pesar de mi admiración por el conocimiento científico, no soy un partidario del científicismo, pues [éste] afirma dogmáticamente la autoridad del conocimiento científico; mientras que yo no creo en autoridad alguna y siempre me he resistido al dogmatismo; y sigo resistiéndome, especialmente en la ciencia [...] El problema que me interesa es el de los *motivos racionales críticos en sentido objetivo* para preferir una teoría a otra, *en la búsqueda de la verdad* (pp. 21-22).

En este marco de consideraciones se entiende la conexión posible entre el método tomasiano y el falsacionismo científico. Así lo insinúa el comentario de Sedano (s/a. inédito2, p. 1) a propósito del fallecimiento del intelectual vienés:

Ha muerto un hombre epistemológicamente humilde y, por ello mismo, coherentemente rebelde contra todo fundamentalismo: Karl Popper. Contra el pesimismo de los escépticos y la desesperada postura de los agnósticos decía que “es posible una aproximación a la verdad”. Y contra el positivismo lógico y su “optimismo seudocientífico” afirmaba que “el saber seguro nos está negado: nuestro saber es una conjetura crítica, un retículo de hipótesis, una trama de

suposiciones”. Suposiciones o hipótesis confiables en la precisa medida en que sean sometidas a la prueba de la verificación [...] Ciertamente que a Karl Popper le ha pasado lo mismo que a Tomás de Aquino: el estilo de su método, siempre abierto a la revisión crítica, ha hecho que le considere superado o, por lo menos, superable: sometido su método de falsación a la prueba de falsación, ha resultado ser provisional, mientras no se consiga otro mejor (Popper, 1995b). En realidad, ésta ha sido la historia de las ciencias y de todo conocimiento humano: un avance en la búsqueda de la verdad es solo una aproximación a la verdad, no una conquista definitiva, y esto a través de ensayos y errores: “of trial and error.

Perspectivismo de la verdad que no sólo abarca el plano de la ciencia natural o social sino que, en clave tomasiana, es premisa de la ciencia divina según exponía Garrigou-Lagrange con su clásica metáfora de la pirámide para explicar que sólo Dios conoce la totalidad de una sola vez, a lo cual sólo se puede aproximar asintóticamente el espíritu humano desde la función de la síntesis del conocimiento en tanto capacidad de explorar las caras de tal pirámide, dando la vuelta en torno a la realidad, escuchando a las otras consideraciones y buscando acuerdos para apreciar el vértice que une todas las caras de lo real:

Esta ciencia en efecto, no está medida por el tiempo, no aguarda la llegada de los sucesos para conocerlos; sino que está medida, como el ser de Dios, por el único instante de la inmóvil eternidad, que abarca la duración entera de los siglos: *aeternitas ambit totum tempus*. Así el vértice de una pirámide corresponde a cada uno de los puntos de su base y un observador situado en la cumbre de una montaña ve con una sola mirada todo un ejército que desfila por el valle (Garrigou-Lagrange, 1946, p. 122).

De esta manera un enfoque pedagógico fundado en la comprensión humanista-compleja no pretende dar respuestas acabadas o comunicar pseudo-verdades con pretensión de ser definitivas. Las verdades no son informaciones y conocimientos paramétricos sino itinerarios de búsqueda, de conocimiento y realización. Por eso la acción pedagógica se entiende ordenada a promover el intelecto y el afecto para que cada maestro, cada estudiante:

Responda por sí mismo, enfrentándose con la realidad: *‘Porque no consiste la perfección de mi entendimiento en saber qué deseas o qué piensas sino en escrutar cómo es la realidad de las cosas’* (I q. 107, a. 2c). Aquí en nuestra realidad, la realidad de nuestra Colombia y de nuestra América, en donde tenemos que ejercer nuestra misión [...] en equipo y comunidad de búsqueda, ‘Ecclesia quaerens’, una comunidad unida en la misma fe, en la misma esperanza, en el mismo amor” (Sedano, 2012, pp. 174-175).

Podría colegirse, en un sentimiento común de reordenamiento ético donde reine efectivamente la concordia y la justicia.

3. COLOFÓN

Al iniciar este trabajo se ha planteado la necesidad de fundar las comprensiones y acciones de la educación a la luz de una pregunta teleológica que sea efectivamente orientadora del papel de la pedagogía en esta coyuntura de la historia que manifiesta tan singularmente la precariedad de la existencia, la amenaza de las especies y la progresiva imposibilidad de la vida misma.

Para afrontar estos desafíos, dos grandes componentes –relacionados entre sí– podrían recoger las intuiciones que aquí se han formulado. Por un lado, el apego al texto de la historia para entender

el mundo que pasa como el mundo que *nos* pasa, con cuanto ello implica para una agencia ética corresponsable del destino común de la humanidad. Lo segundo, es la vigilancia permanente sobre los modelos mono-rationales y hegemónicos de la educación que responden a una visión incompleta de ser humano, de mundo y sociedad, normalmente definidos por patrones de funcionalidad económica.

La educación como tarea social y proyecto ético se entiende, ante esta encrucijada, como fuerza histórico-cultural – y no sólo escolar– capaz de afectar la (re) construcción de las civilizaciones y de las biografías, y de las tradiciones comunitarias y las relaciones con el cosmos. Contiene la potencialidad de *encaminar*, en lo cotidiano, un *proyecto de civilización bio-centrada* como convergencia de múltiples realidades. Una civilización donde cada varón, cada mujer, cada pueblo, sea capaz de avanzar hacia un pacto ponderado de las múltiples interpretaciones que habita (conversación analéctica); donde se logre sobrevivir entre los filántropos (amantes de la vida) y los necrófilos (los amantes de la corrupción y de la muerte); entre los nuevos y viejos fanatismos, tan amenazantes como siempre; entre los arrebatos ecocidas de mentes conquistadas por el delirio de consumo y de riqueza; entre las ambiciones por el poder megalómano y maniático que, bajo la falacia de ser función política o servicio comunitario, arrasa las iniciativas de toda libertad, justicia y bien público.

Educación humanista-compleja que “distingue para unir”, no para dejar separado, ni para idolatrar intencionadamente cierto factor y socavar o ignorar otros. No podría ser de otro modo en medio de una sociedad como la colombiana donde los monstruos de la barbarie, quizás duermen por momentos, pero nunca se han ido; donde cunden los necios que decía Wilde, aquellos “que saben el precio de todo y el valor de nada”; donde dominan

cotidianidades marcadas por las formas sociales de la mafia y el crimen; sociedades del atajo y del “yo no me dejo”, donde el insulto y la descalificación reemplazan la discusión para fomentar el estigma; donde se asesina por un celular o por otras nimiedades; se desfiguran personas con ácido; se saca provecho del más débil, seres humanos u otros animales; se extermina al adversario ideológico con la muerte; se acomoda la ley y el derecho para pasar por encima de todos en razón de egolatrías desaforadas. Retorno continuo del horror en un ambiente lacerado y depravado, que produce víctimas en cada esquina, bajo al imperio de los psicópatas de la muerte, con la complicidad de impunidades estructurales de instituciones fallidas donde muchas veces reluce una amañada e ineficaz administración de justicia.

Aquí, en el meollo de esta abatida historia, la propuesta pedagógica por una Educación humanista-compleja muestra también la vigencia de un Tomás de Aquino que tiene una palabra para enriquecer los principios de Biocentrismo, Complejidad y Decolonialidad, más allá de un intento de escolasticismo estrictamente especulativo en conversación con las ciencias sociales contemporáneas.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Castro, C. (2014). “Muertos de sed”. *Revista Semana* n. 1665, marzo – abril, pp. 30-31
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Informe General de Memoria y Conflicto ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Garrigou-Lagrange, R. (1946). *La síntesis tomista*. Buenos Aires: Desclee de Brower.
- Hegel, G.W.F. (1998). *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, E. (2005). Introducción Sobre la Pedagogía. En Hernández, F., Beltrán, J. y Marrero, A.. *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant lo blanch.

Kliksberg, B. (2011). *Escándalos éticos*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Gedisa: Barcelona.

Popper, K. (1995). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Paidós.

Popper, K. (1995b). *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Paidós: Barcelona.

Sedano, J. (2012). *Hacia una pedagogía de la respuesta. Horizonte tomasiano para la formación integral de la persona*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.

Sedano, J. (2002). *Pedagogía de la Respuesta. Testimonium Veritatis n. 7*, Bucaramanga: La Bastilla.

Sedano, J. (s./a). *Perspectivas y sugerencias ecológicas en Santo Tomás de Aquino*. Inédito. Bucaramanga, Colombia.

Sedano, J. (s./a). *Apuntes y puntadas al desgaire. Lecciones de un intelectual humilde*. Inédito. Bucaramanga, Colombia.

Vandewalle, B. (2005). *Kant. Educación y crítica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Wilson, E. (2006). *La creación. Salvemos la vida en la tierra*. Buenos Aires: Katz Editores.

Oxfam. (20/01/2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Recuperado de <http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>.

Eco, Umberto (1974). *Elogio de Santo Tomás*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=3096>.

Citas de Tomás de Aquino (TdA)

IV Sent D. 26, q. 1, a. 1 in c. Libro IV de las Sentencias, distinción 26, cuestión 1, artículo 1, en el cuerpo del texto.

In Epistolam ad Romanos Comentario a la Carta a los Romanos.

II-II, q. 66, a. 1: Summa Teológica, segunda sección de la segunda parte, cuestión 66, artículo 1.

I-II, q. 27, a. 2, ad. 2. Summa Teológica, primera sección de la segunda parte, cuestión 27, artículo 2, respuesta 2.

I, q. 16, a. 8, ad 2. Summa Teológica, primera parte, cuestión 16, artículo 8, respuesta 2.

II-II, q. 49, a. 3, ad. 2 Summa Teológica, segunda sección de la segunda parte, cuestión 49, artículo 3, respuesta 2.

CG, L 3, c. 70; Contra Gentiles, Libro 3, capítulo 70.

I Physic. Libro Primero de la Física.

In I Aethic. Lect. 11, nn. 132-133 Libro Primero de la Ética, Lección 11.

Marietti, 1934 Edición Marietti de la obra tomista.

In II Methaphysic., Lect. 1 Libro Segundo de la Metafísica, Lección 1.

III Gent. 48. Contra Gentiles Libro 3, capítulo 48.