

1. PROLEGOMENO

1

El presente estudio versa sobre la educación de los adultos. Esta limitación del campo de consideración está justificada por la manera específicamente distinta como se educan los hombres y las mujeres en la madurez de la vida. Es a éstos a quien atañe esforzarse, siempre y de nuevo cada vez, por alcanzar la plenitud de autonomía y de socialización; porque es tal esfuerzo y tal plenitud lo que hace la madurez y de donde surge la diferencia irreductible del aprendizaje adulto. La madurez biológica se nos da; la madurez propia de una Persona, en ese sentido de plenitud, debe conquistarse.

2

La antropología se pregunta sobre el hombre completo. Y el hombre tiende a su compleción en virtud de las dos razones aducidas:

a) *La plenitud de autonomía*, a la que conduce la educación auténtica. Conducir y educar tienen la misma raíz etimológica. No necesariamente que un edu-

cadador conduzca a un educando -bien puede ser el caso de una auto-conducción, pero sí que la educación sea un proceso que conduce y un camino por el que se va en derechura de la plenitud.

Por la educación auténtica se encamina y llega el hombre al aserto de su autonomía; su acerbo cognitivo y su grado de escolaridad no son sino las condiciones necesarias para ser autónomo, y para participar desde esa posición en la vida de la sociedad, particularmente en la producción y el trabajo.

La interdependencia humana y social no es pérdida de autonomía. Reviste las formas de la transacción y el intercambio; significa reciprocidad y riqueza. Mas cuando la transacción es asistencial o de preponderancia de una de las partes sobre la otra, el beneficiario es un dependiente en un sentido unilateral, e hipoteca parte de su autonomía. Eso pasa tanto entre los individuos como entre las naciones.

b) *La plenitud de socialización*, por la que el hombre se hace partícipe responsable, con ese grado de responsabilidad que le da el ser a su vez plenamente autónomo. En ese grado aporta y enriquece socialmente, de manera que el desarrollo de su personalidad y su cultura adquiere un significado trascendente y social. Esto tiene lugar particularmente por el ingreso plenamente autónomo del hombre en la sociedad de trabajo y producción.

La educación es el aprendizaje de la plenitud, pero de dos maneras diversas. El niño la mira como un proyecto para el futuro, pues en cuanto prescinde por completo de la figura tutelar y asistencial deja de ser niño; el adulto la aprende viviéndola y practicándola, en el momento en que prescinde de una mano providencial y se libera de la necesidad de apoyarse en ella. La educación de adultos es crear las situaciones en las que el hombre vivencie y experimente la plenitud de autonomía y socialización.

3

Plenitud de autonomía y plenitud de socialización hacen al hombre. El desarrollo humano es una dialéctica de autonomía (y por lo tanto de individuación) y de socialización. Ambas -individuación y socialización- son las dos vertientes en que consiste el conflicto de ser hombre. Este llega a su plenitud en la realización de la síntesis.

El hombre completo siempre y en todo está investido de ambas dimensiones: la individual y la social. Todo lo que hace, dice y piensa es una realidad bivalente.

La síntesis de lo individual y lo social es la Persona. Es un error oponer lo personal a lo social. A lo social se opone lo individual. Lo personal es individual/social.

Mientras más afirme una Persona su autonomía individual, más capaz se vuelve de aportar creativamente y enriquecer a la sociedad; mientras más significativa sea socialmente, más confirma su autonomía individual.

La educación es el desarrollo individual y social de la Persona. Es la conversión del humano en Persona, por un proceso de individuación y socialización.

4

La antropología filosófica considera al hombre itinerante como síntesis de personalidad y cultura.

Por la personalidad finca el hombre su identidad individual. Por la cultura asienta su identidad social.

Sin embargo, eso no establece un paralelismo en el que lo cultural es simplemente lo social, y lo personal es lo individual. Esa ilusión no es infrecuente.

Todo en la Persona es a la vez individual y social. Lo es su personalidad, que tiene una dimensión y un valor tanto individual como social; lo es su cultura, que le atañe a él como individuo y es un patrimonio de la sociedad.

Todo en la Persona, además, es expresión de personalidad y cultura, tanto en su individualidad como en su participación social.

La Persona es, pues, una dinámica de cuatro factores interactuantes: el individual y el social, la personalidad y la cultura. De cada uno se llega a los otros tres.

La personalidad es la forma concreta como el individuo asume la cultura, y que lo hace único y diferente; la cultura es la participación y la comunión de los individuos en una experiencia histórica hecha mundo de signos.

Una antropología de la educación, distinta de una sociología y de una psicología, establece sus propias teorías de la personalidad y la cultura. La sociología se refiere a la educación como hecho social; la psicología, como a proceso individual. La antropología considera la educación como síntesis del desarrollo de la personalidad y la cultura.

5

La dialéctica de la personalidad gira en torno a un eje con dos pivotes opuestos: la autonomía y la socialización. El uno se sostiene merced al otro.

En este estudio se considera la personalidad como un proceso de maduración permanente. Esto quiere decir que la Persona debe recrear su madurez en cada

momento de su vida de interrelaciones con el mundo y con los demás. Nunca la puede dar por descontada.

La personalidad es el perfil dibujado por esa vida de interrelaciones del hombre con su mundo. Como el sentido profundo de ese perfil vivo y móvil es la relación humana, bien puede hablarse de una *teoría de la interpersonalidad*. Y como la personalidad es un fenómeno procesual, es decir, un proceso permanente de maduración en cada nueva situación, puede mejor aún decirse *teoría de la interpersonación*.

La educación es un proceso de interpersonación. Toda educación auténtica se orienta hacia la convivencia humana. A nivel de la personalidad, el prototipo de esa convivencia está tipificado en este estudio como el acto mutuo de ponerse en Presencia. Siempre que se usa la palabra en este sentido, está escrita con mayúscula.

6

El estudio propone una teoría (que parece inédita) de la cultura: es ésta el contenido de la conciencia histórica de un pueblo, y todas sus formas de expresión. Como contenido histórico, es un legado y un patrimonio, y es asimismo un compromiso y una responsabilidad para el futuro. Mientras un individuo no llegue a ese nivel, pertenece por gregarismo a su grupo social de referencia, y adopta ciertas manifestaciones “folclóricas” y superficiales de la cultura, que le dan cierto sentimiento reconfortante de pertenecer. Pero sólo por la asunción del compromiso y la responsabilidad históricos se *participa* en una cultura.

Mal entendida (y en el mercado de consumo), la cultura es un cartabón. Originalmente es un reto a la creatividad. El eje de vinculación entre el pasado como patrimonio y el futuro como proyecto es la vivencia plena del presente.

Por analogía con la personalidad (la personalidad es al individuo lo que la cultura a la sociedad), el desarrollo cultural está regido también por los principios de autonomía y socialización. El desarrollo se da en un proceso de comunicación intercultural; como troncos de un bosque, cada cultura se aferra con las garras de sus propias raíces para ser ella misma, y extiende sus enramadas para que todas se toquen y se escuchen. Ese bosque ha crecido en el horizonte de la educación de los adultos: es el *ou-topos* de la educación (———> utopía y esperanza).

El desarrollo se da en un proceso de comunicación intercultural tal, que respeta y refuerza la identidad de las culturas. Entendiéndolo así, la educación es también un proceso de interculturación. Paralela a la teoría de la interpersonación, se plantea la *teoría de la interculturación* -dos ejes de la educación de los adultos.

Finalmente, es menester advertir, ya desde ahora, que el desarrollo de la personalidad y la cultura incluye necesariamente el desarrollo pragmático y técnico. Esa imbricación merece un párrafo *ad hoc* en estos *Apuntes*.

7

En cuanto a la estructura interna, el estudio está dividido en cinco partes. La primera es este prolegómeno: pre-ocupación esquemática que despliega un panorama cuasi-sinóptico del contenido de los *Apuntes*. La segunda, se refiere a la importancia y el alcance del problema antropológico de la educación. En el fuste medular, la tercera parte es la fundamentación crítico-epistemológica de la propuesta del estudio: la educación es un proceso de interpersonación e interculturación. La cuarta parte expone las teorías de la personalidad y de la cultura. Finalmente, la quinta parte esboza algunas ideas sobre el arduo problema de la cultura en relación con la ideología.

La antropología filosófica tradicionalmente se ha distanciado de la filosofía de las ciencias por un lado, por su tendencia fenomenológica; y de la antropología social y cultural por la otra, por desvincular personalidad y cultura. En este estudio se hace el ensayo de una reconciliación. Se sugiere un apoyo crítico-epistemológico, incidiendo en lo que es el campo específico de la filosofía de las ciencias; y se retoman en una síntesis nueva las tesis más preciadas de la corriente fenomenológica y personalista, vinculándolas con la teoría de la cultura.

8

En cuanto a la estructura externa, el estudio separa dos cuerpos: en el primero figura el texto principal, sin notas y sin aparato crítico; en el segundo, se encuentran las notas por punto temático, con sus referencias bibliográficas. Separando el cuerpo principal del aparato crítico, se ha procurado dar a aquél mayor fluidez y hacer más fácil su lectura. A su vez, las notas sustentadas bibliográficamente, en el segundo cuerpo, pueden tomarse como una lectura independiente, complementaria y aclaradora.

9

El estudio no representa más que unos cuantos apuntes. En consecuencia, las ideas son apenas atisbos, y no están desarrolladas. Por lo demás, lo que se dice en estos *Apuntes* y cómo se dice son un lenguaje que puede disonar en la literatura corriente sobre educación de adultos. Por lo menos, puedo afirmar que no repi-

ten lo ya dicho, no que yo sepa. Tienen por marco el proyecto latinoamericano y caribeño de una suerte de Patria Grande: no por integración, no por convenios y tratados multilaterales, no por decretos presidenciales y veredictos internacionales, sino por la unidad dialógica e histórica de nuestras culturas -y entonces el proyecto latinoamericano y caribeño es substancialmente educacional. Hay que situar a los Apuntes en el contexto de un mundo (el nuestro) que pierde cada vez más espacios de autonomía dentro de otro mundo, más grande y en crisis. La crisis mundial es simplemente lo que un historiador tradicional llamaría decadencia, a la que ha dado en llamarse “crisis” para connotar la preponderante atención que se ha prestado a lo económico cuando de la situación actual se trata (quizá esa preponderancia no es sino parte de la crisis misma y signo de nuestra decadencia). Dentro de esa crisis mundial, aun la nuestra está marcada por dos sellos característicos: la pérdida de calidad en todo (incluso en la educación) y la pérdida de autonomía cada vez mayor, frente a la mancuerna cíclopea de brutalidad militar y hegemonía informática que gobierna al mundo, asentada sobre la estructura que gira en torno a los monopolios financieros supranacionales.

Tal es nuestro contexto de la educación de adultos. En nuestra lucha sin fin por la autonomía latinoamericana y caribeña y por nuestra hermandad histórica y cultural, hay muchas instancias: la política, la de acción civil organizada, la laboral, la literaria y periodística... Incluso la de la lucha armada. La instancia educacional es sólo una; pero es la más substancial, la que sustenta a todas las demás, la que específicamente se dirige a la convivencia humana. Porque aun la educación para la confrontación y la lucha termina en el horizonte de la convivencia humana. El problema dialéctico de nuestras autonomías y nuestra unión, y la síntesis de aquéllas y ésta, es antes que nada un problema de desarrollo cultural; porque de nada servirían convenios multilaterales ni estructuras organizativas, si no existe en nuestros pueblos la educación para la autonomía y la unidad, la cultura de la libertad y la hermandad.

2. LA ENVERGADURA DEL PROBLEMA ANTROPOLOGICO DE LA EDUCACION

I. CRISIS

Las crisis no significan un retroceso de la historia, sino el preannuncio de una nueva síntesis. Una crisis social y política generalizada, como la que se produjo a raíz de la caída del Muro de Berlín -sólo un momento en la visión totalizante de la historia-, es un andar hacia una nueva síntesis, que surge del caos. Porque éste es inherente a toda crisis. Y la historia es un proceso de ordenación recurrente a partir del mismo.

La disolución de las izquierdas y el embate neocapitalista, en medio del caos, algunos quisieran que fuera un regreso a como estaba todo antes de la aprehensión dialéctica de la historia. La única salida hacia adelante, en ese supuesto, nos la propone el proyecto de sociedad informatizada, según el cual el cambio social sólo podrá consistir, en el futuro, en continuos desplazamientos de individuos y grupos en las relaciones de poder, con base en “jugadas” comunicacionales. Muerta

la historia, lo único que nos queda es la movilidad agónica de las hegemonías informáticas («agonía» significa lucha).

Pero la historia ni regresa ni cancela etapas como “errores”, que hubiera que sepultar para continuar. No se trata de un “borrón y cuenta nueva”, sólo que ahora con el uso de toda la tecnología postindustrial. La historia, por el contrario, en un proceso no lineal, no unidireccional, con retrocesos coyunturales y lo que se quiera, va escribiendo permanentemente lo nuevo sobre el registro del pasado. No lo borra, pues, pero tampoco lo repite. No prescinde de él: es tradición. Pero tampoco lo repite perfeccionándolo sólo técnicamente: es también creación. Tanto calcar el pasado (aunque ahora con la magnífica eficiencia de la tecnología de punta) como perder su memoria es la supresión de la cultura. Porque la cultura lo recupera, pero para crear lo nuevo, para lograr síntesis inéditas.

Sin la memoria del pasado y la creatividad de lo nuevo, la cultura no existe. Es decir, no existe la sociedad (específicamente humana), no existe el hombre. Así, por ejemplo, la monarquía fue la respuesta a la necesidad de unidad social y política, con la que estaba en conflicto la atomización en feudos. Y después, el régimen de representación parlamentaria no simplemente sustituye y cancela esa respuesta histórica, sino que rescata lo que en ella había de definitivo para los tiempos por venir, y fue la síntesis entre una autoridad central y unificadora, y los derechos individuales y civiles (cada etapa acompañada por una doctrina paradigmática correspondiente: la de la autoridad de origen divino en la monarquía, la de la soberanía popular en la república). Dar una interpretación así a la historia es afirmar que jamás regresaremos a la monarquía pura, y la prueba es que las dictaduras, en el sentido de autoridad que prescinde de la legitimación por el consenso, se consideran una anomalía.

Eso significa, también, que el sentido de la historia nunca será un regreso en la dirección del capitalismo. El paso de la historia es irrevocable. Se creará una nueva síntesis. No será, como se pretende, una nueva forma de capitalismo, un capitalismo formatizado e informatizado. Síntesis no es reforma (no es ni modernización ni postmodernización): es revolución.

Es difícil (¿posible?) predecir cuál será el panorama social bajo la égida de un nuevo paradigma. Pero sí puede leerse entre los signos de los tiempos la exigencia de una nueva humanización. Precisamente porque en la superficie de la atmósfera la pavorosa tendencia a lo contrario es demasiado explícita y vociferante. Surgirá un nuevo principio que, siendo profundamente humanista, suscitará que asumamos la humildad de nuestro puesto en el mundo y de nuestro enclave en la vida. Puede preverse que el cambio social será, en una de sus dimensiones sustantivas, una revolución humanista y ecológica.

II. PARADIGMA

Si revolución es cambio de paradigma, entonces estamos buscando un paradigma social. Y aceptar que la existencia auténtica es un estado de búsqueda permanente es una opción que se nos deja abierta en la historia.

Comenzaremos por lo segundo: la existencia auténtica es un estado de búsqueda permanente. Pensar en un buscar que como tal tendrá un término y que encontrará el remanso de la quietud final, es pensar que la vida será como una muerte, vista por el deseo en forma de utopía escatológica. Pero la utopía es un horizonte hacia el que nos movemos, no es una meta a la que llegamos. No hay más verdad ni más justicia que la búsqueda de ellas.

Vengamos a lo primero: la revolución es un cambio de paradigma. Nuestro indagar un paradigma se inserta en la existencia como búsqueda. No buscamos sólo una utopía, que dejamos en el horizonte. Buscamos algo realizable en el tiempo, orientado hacia aquélla. Pero que se realiza como un principio ordenador, o un conjunto coherente de principios generacionales y transformacionales. Un paradigma es una síntesis reguladora de los cambios. El paradigma social genera y rige las transformaciones incesantes en la sociedad y de la sociedad. Se ha comparado al paradigma, analógicamente, con una *sintaxis* o una *lingüística transformacional*. Así pues, el paradigma es una síntesis dada en el sistema semiótico de una sociedad, que abre la posibilidad de cambio social, que lo genera y al mismo tiempo lo somete a condiciones de transformación. Cuando el paradigma cambia, sucede la revolución.

Porque todo paradigma, por el hecho mismo de ser transformacional, lleva en sí la semilla de su evolución en una síntesis nueva. No simplemente de su superación, de su disolución (“implosión”) o de su cancelación. Sino de su evolución dialéctica. Y a lo largo del proceso histórico evolutivo, cada paradigma deja un sello indestructible en las síntesis ulteriores (por eso es evolución paradigmática, y no simple sucesión de paradigmas en la que cada uno, a la manera de una moda, simplemente desplaza al anterior, alumbrado por una tecnología cada vez más avanzada).

Los paradigmas prevaecientes siempre pasan por una etapa en la que parecen inamovibles e incuestionables. Pero no producen la quietud, por el contrario, generan el cambio constante que tiende hacia una utopía en el horizonte. Y por ser transformacionales, van generando su crisis, a veces insensiblemente, hasta el momento del estallamiento. Mas no por simple “implosión”. La crisis es el momento fecundo, que se experimenta como caos, quizá como sufrimiento y angustia, pero en el que se va gestando una nueva síntesis.

III. PARADIGMA Y ESPERANZA

La historia ha conocido dos categorías de paradigma social fundamentalmente: la categoría de la relación como conflicto, y la de la relación-comunidad. Después de la revolución industrial, la relación-conflicto se condensó, como en un centro estructurador, en los modos de producción (y desde esa perspectiva el marxismo reinterpretó la historia). En el siglo XIX estalló la crisis del capitalismo, que perdura hasta nuestros días y que no tiene solución; no obstante la cual el sistema se mantiene aún, por obra y función de dos superestructuras: 1) *el equilibrio* entre el Estado y otros núcleos de fuerza y de poder, y 2) *las ideologías* como función homeostática, hoy por hoy informatizadas.

En medio de la crisis del capitalismo se había levantado un coloso: Carlos Marx. Este, como aconteció con otros pensadores, debe su estatura más al significado histórico y paradigmático de su mensaje, que a los desarrollos y a las enramadas y follajes de su pensamiento. La semilla que puso es válida; la fronda ha caducado. (La fronda: el llamado «marxismo ortodoxo», con ese horrible adjetivo que lo hace estático, doctrinario, negación de la esencia: la dialéctica.)

Desde el seno de la razón económica, Marx hizo una crítica demoledora del capitalismo, y en su análisis centró la relación-conflicto en la lucha de clases. Pero ésta no estaba en el fondo de su pensamiento. Su intención más bien parece haber sido la de una propuesta de sustituir esa relación de conflicto por una relación-comunidad de seres humanizados por el trabajo. Por la creación del hombre nuevo y la nueva sociedad, en la que no hubiera explotación del hombre por el hombre; en la que brillara la justicia; ¿en la que todos fuéramos hermanos?

Después, todos sabemos lo que pasó. La formación del capitalismo de Estado exacerbó el conflicto en la relación dominación/subordinación, y se pasó de la explotación a la supresión del individuo y el ser humano.

La postmodernidad propone que ya no hay conflicto, porque pasó de moda pensar en él y preocuparse por él. La crisis misma tiene un valor de signo ideológico.

Pero la esperanza de América Latina es otra. La tesis de la relación como conflicto, que en el inconsciente entraña el deseo de la destrucción y la muerte del opresor, desdobra a la sociedad en dos términos: uno que domina y otro que se somete. Y la oposición se resuelve en una síntesis nueva: un encuentro entre los humanos en el que no haya ni dominación ni sometimiento, sino diálogo y respeto a la plena autonomía y dignidad humana.

Ese panorama es una utopía. El paradigma que buscamos mira hacia allá, será un estado permanente de búsqueda y existencia.

IV. PARADIGMA: IDEOLOGIA Y FILOSOFIA

Después de analizar lo anterior, concluimos que un paradigma social es una ideología o una filosofía. Una ideología cuando corresponde a la percepción en boga de los significados de las cosas y de las relaciones entre grupos y entre personas, y que los individuos introyectan pasivamente; una filosofía cuando parte de la reflexión crítica de esos significados y desenmascara en ellos lo que tienen de inauténtico. Porque se dice de algo que es inauténtico cuando su autor no ha sido quien se considera tal, cuando la obra no es hijo legítimo sino bastardo, pues no ha sido concebida desde la entraña verdadera de la personalidad y la cultura propia. Las concepciones ideológicas son el producto de una violación, a fuer de impuestas a la propia manera personal y cultural de ver las cosas y el mundo. Y es filosofía desvelar esa violación como tal, en su crudeza, ante los ojos de la conciencia de la víctima. Es filosofía hacer patente el veneno enervante de la violación, disfrazada de convencimiento incluso mediante la tecnología más avanzada de la sugestión sub-liminal. La seducción es una forma refinada de violación.

Un paradigma es filosofía cuando es auténtico respecto de la cultura y la personalidad de los individuos del conjunto social que lo alberga. Se sustenta en la autenticidad como principio epistemológico que le da validez. Y es ideología cuando corresponde a los intereses de dominación de sociedades o grupos ajenos. Así pues, la filosofía parte de la crítica y la superación de las ideologías.

Un paradigma es ideología cuando opera como función homeostática en una sociedad, normadora de cambios que se resuelven en equilibrios y dan cierta estabilidad a las estructuras vigentes de poder. Es una filosofía cuando, lejos de la función homeostática, es una crítica, tiende a la crisis del sistema y mueve las estructuras hacia su evolución dialéctica. Todo cambio social se prohija en la auto-crítica (principio fundamental de la educación de adultos: exige el análisis y la superación de las ideologías, es decir, de los esquemas propios de pensamiento).

No es de extrañar que la condición postmoderna dé por sepultada a la dialéctica, y cancele el método dialéctico de análisis y síntesis para explicar el sentido fundamental de la historia. Porque es ideología, también, afirmar que los paradigmas y las culturas desaparecen sin dejar huella, por implosión, negando continuidad a la historia; pero es filosofía desenmascarar la inamovilidad apodíctica del capitalismo, cada vez más autónomo y más extenso, detrás de ese pretendido mundo de fuegos fatuos que se extinguen sucesivamente.

Un paradigma es ideología, en fin, si es alcahuete del sometimiento al cual legitima, y en cambio es filosofía si es pensamiento práxico de la liberación del hombre (aunque hablar de liberación esté pasado de moda); porque la ideología enerva y seduce para la práctica de adaptarse acríticamente a lo dado en la socie-

dad por la comunicación, pero la filosofía no es adaptativa, sino crítica y cuestionadora, y compenetra la praxis transformadora. Ideología es el fruto de la informática como práctica del poder; filosofía es el pensamiento que trascenderá toda cibernética. Esta podrá ser un buen lacayo.

Siendo esto así, puede aceptarse que el paradigma es una superestructura, en el sentido marxista-gramsciano. Pero no acepto el dogma de que la estructura socioeconómica produce orgánicamente la superestructura, unidireccionalmente; me inclino más bien a opinar que estructura social y paradigma son un todo en interacción dialéctica: el paradigma genera la movilidad de la estructura social; el proceso social va dando forma y determinando al paradigma. ¿Qué es primero: paradigma o estructura social? Regresamos al eterno problema: ¿qué es primero, el huevo o la gallina?

V. PARADIGMA Y PRAXIS EDUCATIVA

Un paradigma, pues, puede ser ideología o filosofía. Cuando buscamos un paradigma antropológico que pueda servirnos para la educación de los adultos, nos restringimos al paradigma filosófico -transformador de la realidad social y liberador. En los siguientes apartados de este estudio, pretendo apuntar algunos elementos significativos para la elaboración de un paradigma así. Para entrar en ese campo, hay que hacer dos advertencias: en primer lugar, es preciso reiterar que estamos concibiendo al paradigma como un conjunto coherente de principios transformacionales; genera y rige los cambios sociales, y conduce a su propia crisis y a la revolución o cambio de paradigma en los hitos de la historia. En segundo lugar, el paradigma es o puede ser filosófico, pero no toda filosofía es paradigmática. Porque la filosofía es más amplia y abarca al paradigma. Es una visión del mundo y de la vida en búsqueda de sentido, en la que tiene lugar el paradigma. Articula a éste con la teoría, la metodología y la praxis. Finalmente, se pregunta sobre el valor epistemológico de todos estos componentes y de su articulación orgánica.

En los *Apuntes para una antropología de la educación*, propongo como punto de partida la consideración de los elementos antropológicos fundamentales para establecer una base epistemológica, sobre la que pueda construirse con prudente y considerada probabilidad un paradigma de la educación de adultos, y vincular críticamente ese paradigma con la praxis educativa.

En ciencias sociales (donde se ubica la educación de adultos) preguntarse sobre el valor epistemológico de una praxis educativa, en el marco de cierto paradigma, es lo mismo que preguntarse sobre el valor antropológico de la misma. Es decir: ¿qué valor tiene esa praxis educativa para la vida humana? En las comunidades

mismas en que se desarrolla, ¿qué significa para la calidad de la vida? ¿Qué tan eficaz es en la perspectiva del desarrollo humano integral? ¿De la formación del hombre como ente dotado de una cultura y de una personalidad, que son en concreto potencialidades de maduración y de enriquecimiento? ¿En la perspectiva del proyecto histórico particular de la sociedad y la comunidad de que se trate?

La cuestión epistemológica inquiera el nexo entre la praxis educativa (enraizada en el paradigma) y la vida humana. ¿Qué valor tiene aquella para ésta? Sólo se puede dar una respuesta preguntando a las culturas y las comunidades mismas; el intelectual orgánico se pregunta por qué es válido tomar de ahí la respuesta, y cuáles son las condiciones para que sea válido.

Para dar una respuesta, entonces, se trata de un criterio no de verdad a secas, sino de un criterio donde la verdad es inseparable de la justicia. Se trata de un criterio de verdad y de justicia que pregunta a las culturas, que bebe de la sabiduría de las comunidades y los pueblos, y que tiene que ver con el respeto, la fe y la ternura acerca del hombre y de la vida. Creo que así tocamos la esencia de lo que puede llamarse una cultura latinoamericana en la que todas las particulares se hermanan, y que una revolución latinoamericana no puede andar por otro sendero. Por ahí debe andar la creación de un paradigma latinoamericano de las ciencias sociales y de la educación de adultos.

3. DIALECTICA FUNDAMENTAL

I. SINTESIS PRIMORDIAL

En cuanto piensa y percibe, el hombre no puede prescindir de ser un centro subjetivo desde el que observa un mundo ajeno. El hombre está permanentemente confrontado con lo que no es él. Su existencia es un vivir inmerso en la dualidad de sujeto y objeto. Lo objetivo guarda esa extraña duplicidad de estar fuera de él y al mismo tiempo en él -está en su pensamiento, en su piel, en sus ojos. Su vida consciente es así una superficie de contacto con el mundo, que le afirma inequívocamente la onticidad del fenómeno y de los protagonistas del fenómeno completo: sujeto y objeto. Se sitúa ante el objeto como ante lo que no es él; y el mismo hecho lo circunscribe dentro de su propia identidad y lo destaca como distinto del no-yo. Fondo y figura del mundo perceptual de la existencia, sujeto y objeto pueden intercambiar las dos funciones; según destaque el foco de la atención al uno o al otro, puede el sujeto ora encontrarse a sí mismo en el mundo y ser figura contra lo otro-que-yo como fondo, convirtiéndose en su propio objeto, ora convertirse en el centro del fondo desde el que se dirige al mundo perceptual, y en el que delinea el contorno de una figura. No hay objeto sin sujeto, y viceversa. Son dos entidades relativas.

Este hecho tan sencillo ha sumido al pensamiento en una perplejidad a lo largo de la historia humana. ¿Cómo conocer al objeto tal cual es, es decir, sin mí como sujeto? ¿Cómo llegar al objeto virgen, sin la polución de mi óptica, mi ángulo y mi punto de vista? Lo que en verdad experimento en mi vida es la dicotomía sujeto/objeto, interactuando e influyéndose recíprocamente. Cuando pretendo aislar al objeto, ¿cómo sé en qué grado lo que conozco no es la marca de mis propias categorías y esquemas cognitivos, y de mis condicionamientos adquiridos?

Tal parece haber sido la pasión del mundo moderno: cómo ser objetivo. Pero el sentido de la cuestión encierra una contradicción: cómo conocer al objeto sin sujeto cognoscente. Habría que situar al conocimiento fuera del acto de conocer de un sujeto, haciendo de él un conocimiento hipostasiado, un ser-en-sí independiente de todo sujeto que conoce. Bien sabemos que esa exigencia lógica, puesta la cuestión así, tuvo una respuesta necesaria, muy antigua, en las ideas separadas, inmutables y eternas, de Platón. O en la doctrina ingenua y precrítica de las formas inteligibles, según el hilemorfismo aristotélico. O en la idea absoluta de Hegel.

Parece tan obvio como difícil de aceptar que el hombre en ningún momento de su vida puede prescindir de su subjetividad. La figura desaparecería si desaparece el fondo que la demarca; y sin figura tampoco habría fondo. Sujeto y objeto son, alternativamente, fondo y figura de una misma realidad perceptual; ambos están encadenados sin remedio el uno al otro.

Según una tradición, el valor epistemológico del conocimiento debe buscarse en la adecuación del sujeto al objeto. En eso consiste, fundamentalmente, ser objetivo. Pero eso supondría que conocemos primero al objeto desde la perspectiva cognitiva del sujeto, que lo conocemos después independientemente de esa perspectiva, y que podemos comparar ambos conocimientos.

Existe también una manera común de ver la exigencia ética y social de ser objetivo, según la cual el serlo significa ser razonable. Somos objetivos cuando nos guiamos por la pura razón, haciendo caso omiso de simpatías y antipatías. Tal es la objetividad a la que aspira el administrador de empresas y corporaciones, al tomar decisiones que afectan a los subordinados. En este caso, la objetividad es una virtud en el ejercicio del poder. Pero “ser razonable” (y justo) supone ingenuamente, una vez más, que la razón sí se adecua a la “realidad objetiva”, a diferencia de los sentidos y las emociones, que son engañosos y subjetivos. Esa suposición es lo que nos queda, herencia reminiscente, de las ideas objetivas y separadas de Platón, o de la inteligibilidad destilable de las cosas como su *esencia*, según Aristóteles. Como veremos más adelante, el valor epistemológico no es un atributo del conocimiento tomado aparte y abstracto, sino de la praxis en la que el mismo se incorpora.

Según la manera de pensar tradicional, la realidad es lo objetivo extramentar, incluso los sujetos objetivados por la mente que los considera. Curiosamente,

según esa opinión, el sujeto en cuanto sujeto no forma parte de la realidad. En cuanto conscientemente se confronta y se opone a lo objetivo, en todos los actos de su vida, no forma parte de la realidad. El mundo estaría compuesto de dos entidades: sujeto y realidad. Lo subjetivo nos alejaría de la realidad; lo objetivo nos acercaría. Pero no es así. La realidad es la síntesis de sujeto y objeto. Necesariamente los incluye a los dos. La realidad es dual y conflictiva. Es esta díada la semilla y el principio de toda dialéctica.

II. DEMOSTRACION ONTOGENICA DE LA SINTESIS

En el principio era la materia. Y la materia era el caos. Pero la más insignificante partícula era ya virtualmente pensamiento y amor. Su propia energía marcaba en ella el designio del orden, y era el principio activo de la evolución.

La materia fue la historia vertiginosa del tiempo, tan larga que dejaron de contarse los siglos y los milenios. Fue conquistando formas cada vez más organizadas -epítome bíblico de la creación- hasta aparecer primero la vida, y después el hombre.

Desde la oscuridad del polvo primordial y cósmico, absorta en la elaboración de la insondable astronomía infinitesimal del microcosmos, la materia buscó a ciegas su camino hacia la luz de la conciencia, y en ella realizó el encuentro consigo misma, desdoblada en sujeto y objeto.

En la vida consciente la materia se hizo luz. La historia de la materia es ese viaje hacia la luz; viaje hacia la fisión que la escindió, como al átomo, liberadora de una energía tal que trasciende todas las categorías que precedieron. La materia dividida en sujeto y objeto, para reencontrarse consigo misma en una síntesis, representa una revolución gigantesca, es el principio de la inteligibilidad y el sentido, y al mismo tiempo la consumación de la realidad.

Desde entonces existe la realidad: síntesis de sujeto y objeto. Porque ahora volvemos la mente retrospectiva hacia el principio, perdido más allá de los límites del tiempo. Y al contemplar así la materia -como lo extenso antes del hombre- descubrimos que su realidad es desde siempre síntesis de sujeto y objeto. Gracias al concurso de la mente retrospectiva del hombre. Porque ésta nos declara que no ha habido otra materia sino la que era saeta dirigida, desde siempre, a su desdoblamiento en sujeto y objeto: la realidad completa a través de los tiempos, contemplada en la integridad de su ser histórico. La realidad es evolutiva: es una realización.

La síntesis sujeto/objeto en que la materia se realiza se hizo polvo de luz. Porque los individuos personales, sin los que la síntesis no tiene su ser concreto, se multiplicaron como las arenas. Y nacieron así las culturas, que son síntesis colectivas.

El ser humano se multiplicó, y la multiplicación dio su dimensión a la realidad: la hizo intersubjetiva -entre personas y entre culturas.

En cada ser humano se realiza la síntesis de sujeto y objeto. La multitud de individuos es multitud de síntesis, de lecturas, de realidades; la unidad posible está en el intercambio y el diálogo. Las síntesis individuales nacen al calor del diálogo, se adaptan a las condiciones y las exigencias del diálogo. Su dimensión social les es determinante. Encontramos en la multiplicidad del ser y la unidad dialogal, por la comunicación, la raíz y el fundamento último de la dialéctica.

Las síntesis no se realizan sino embargadas por su dimensión dialogal e intersubjetiva. La vida es, en primer lugar, conflicto entre síntesis, que luchan por el dominio; pero también es la posibilidad siempre abierta de transformar los conflictos en encuentro, basado en el reconocimiento y el respeto mutuo de la autonomía personal y cultural. Tal es el cometido de la educación. El de transformar todos los procesos de dominación (violadora de las personalidades y las culturas) en diálogo y encuentro. La educación en América Latina siempre tendrá ese cariz de liberación cultural.

III. LA SINTESIS PRIMORDIAL Y LOS SUJETOS DE LA EDUCACION

La manera peculiar de ver el mundo que tiene cada uno está estructurada por la síntesis de sujeto y objeto. Esto tiene consecuencias inmediatas en la educación de los adultos. Los protagonistas de la educación son dos sujetos: el docente y el discente. La educación establece el contacto. Según el sentir tradicional, el docente comunica la realidad objetiva; ésta no depende de ninguno de los dos. Pero en su visión dialéctica, la realidad *es siempre una lectura*. Y ésta está conformada por la fisión y la fusión de lo objetual y lo subjetual, en la síntesis primordial de sujeto y objeto. Esta depende, parcialmente y en cuanto subjetual, de la personalidad y la cultura, tanto en el docente como en el discente. En consecuencia, la educación sólo puede entenderse como encuentro y diálogo entre personalidades y culturas -entre lecturas y realidades distintas.

De esa manera, la síntesis primordial nos proporciona una fundamentación considerada del enfoque cultural de la educación. Porque dicho enfoque parecía establecer una disonancia entre el deber-ser de la práctica educativa y la teoría

corriente del aprendizaje y el conocimiento, al subrayar, por una parte, la exigencia de considerar los aspectos subjetivos y culturales del sujeto discente, y por la otra, aferrarse al valor objetivo de lo que se aprende y se conoce por la educación. Se nos proponía una práctica que nadara, ambiguamente, entre dos aguas: el humanismo práctico que enaltece a los sujetos concretos y lo subjetivo, y el rigor de los principios que postulan objetividad; centrarse en las comunidades, las etnias y las “poblaciones reales”, y hacer una educación encerrada en lo micro-social, puramente casuística, sin parangones que permitieran la generalización y la sistematización en el ámbito de lo macro, o insistir en la necesidad de integración social en un mundo que ha borrado las distancias, so pena de quedarse marginados, y para ello desarrollar por la educación un lenguaje universal y por lo tanto objetivo. La solución se antoja que sea, entonces, la de una componenda: no ser ni demasiado objetivos ni demasiado subjetivos, o a veces lo uno y a veces lo otro. Acostumbrarnos a vivir en la incoherencia y a practicar la incoherencia. Tal es la solución del término medio y el equilibrio entre los extremos en conflicto, solución endeble que no resiste el análisis. Pero la realidad es dialéctica y resuelve los conflictos en síntesis -no en el sinsentido del término medio.

Para acercarnos a la comprensión de la síntesis primordial, podríamos considerar que el hombre tiene varias maneras de enfrentarse a su mundo y asumirlo. En el plano de lo pragmático, se enfrenta a un mundo de cosas que son *útiles*, y se relaciona con ellas utilizándolas. Pero como la acción tiene una dimensión social, una dimensión comunicacional, y se hace en común, es necesario ponerse de acuerdo respecto de ella, se establecen compromisos prácticos, es decir, es necesario el consenso. Los consensos son, a este nivel, negociaciones y transacciones con fines prácticos. Son transferibles de sociedad a sociedad, de cultura a cultura; por lo tanto tienden a ser más universales y compartidos en sociedades geográficamente más extensas, y más si se trata de la práctica científica y técnica que de la cotidiana. Esta característica universalizante de los consensos suele tildarse de objetividad; pero el arribo a un consenso está estructurado por el interjuego y la síntesis de lo subjetual y lo objetual.

La manera de relacionarse con cada útil, sin embargo, no es un hecho aislado ni se da en la soledad de un desierto; todas las acciones que involucran lo útil están interrelacionadas y dependen las unas de las otras, sus maneras se determinan mutuamente, y forman una unidad total: constituyen un sistema y un conjunto de subsistemas, y los sistemas varían de sociedad en sociedad, son culturales. Es la cultura lo que da *sentido* a cada útil y cada acción, al darle su lugar dentro del sistema total. Entramos así a la dimensión de sentido que tiene todo lo útil, que lo trasciende y que le imprime características diferenciadoras: la dimensión cultural.

Pero la dimensión de sentido de lo útil, de los utensilios y de las acciones está dada por su relación con las personas, por la manera de referirse a ellas. Y las personas trascienden las categorías de lo útil y lo inútil, no pertenecen a ellas. Este

no poderse explicar la Persona como algo útil está en el fondo de lo que da un sentido al mundo, al referirlo a ella. La manera de relacionar el mundo con las personas es lo que llamamos cultura -con una historia, una tradición, una manera propia de evolucionar, una proyección hacia el futuro. Dicha relación atañe a todo lo humano: los ciclos de la vida y la muerte, las relaciones humanas, el hombre y la mujer, el matrimonio, la procreación, la familia, el trabajo... Por eso todas estas son las categorías privilegiadas de la antropología social.

La cultura es una manera concreta de referir el mundo a la persona. Es esencial y necesariamente homocéntrica. Tal es, también, la educación de los adultos.

Ante la diversidad de culturas, sólo es posible la unidad de consenso y participación dentro de las culturas, y el diálogo intercultural. Este se da, en primer lugar, entre docente y discente. La educación con un enfoque humanista y horizontal no suprime el binomio docente/discente. Eso sería absurdo. Reduciría a ambos a entidades amorfas e irreconocibles. Por el contrario, cada uno de los sujetos tiene una función específica. El docente permite abrir ventanas y tender puentes hacia el mundo que está afuera, más allá de las fronteras que contienen y limitan una cultura. Es el docente punto de encuentro entre una cultura y el mundo de las culturas.

La realidad de ese mundo es una lectura propia en el docente; debe generarse como una lectura propia en el discente. Tal lectura es lo que suele llamarse la *cosmovisión*, desde los ojos de una cultura. Los contenidos del aprendizaje deben integrarse en las estructuraciones sistémicas de la cosmovisión del discente.

Pero la cosmovisión de una cultura no se enclaustra, como hemos visto, en la mera contemplación verbalizada. Se integra en algo mucho más complejo, en donde convergen las dimensiones dialécticas del vivir humano: sujeto y objeto, pensamiento y acción, teoría y práctica, valores y conductas, individuo y sociedad, y que llamamos *praxis*. La praxis es donde lo humano se hace comunicacional en todas las formas comunicacionales -no solamente la verbal. Es el campo del diálogo. Los sujetos del diálogo son las culturas y las personalidades.

Resumiendo: la educación es búsqueda y descubrimiento de los cauces que dan cabida al diálogo y al intercambio de las lecturas, de las cosmovisiones, de las culturas. Es, pues, praxis de la interculturación.

IV. LA EDUCACION COMO INTERCULTURACION

Todas las formas de expresión del sentido del mundo son cultura, cuando ese sentido ha venido siendo configurado por la historia en una sociedad. Transmíti-

do el sentido de generación en generación, transmitida su expresión. Recreados ambos cada vez en la creación de lo inédito, de lo nunca antes existido y ofrendado.

Dentro de ese panorama, la educación asume la forma de un diálogo entre las culturas. Pero en la práctica, la educación ha estado casi siempre muy lejos de la praxis intercultural. Las agencias educativas se adjudican la posesión de la verdad objetiva, y su noble tarea es llevarla a los desposeídos. Los receptores de la dádiva no enriquecen con ella su propia cultura, sino es ésta la que debe fundirse en la cultura nacional. La finalidad de esta educación es que las culturas se integren en una -la oficial- y se nacionalicen, de tal manera que los beneficiarios puedan formar parte de la cultura nacional y de la universal.

Eso es deculturar para uniformar. Siempre se ha confundido la unidad, nacional o de cualquier otro tipo, con la uniformidad.

Según la visión dialéctica de la realidad, el sujeto discente no se absorbe en la cultura pretendidamente nacional y universal del docente. Todo lo contrario: la educación acentúa el sentimiento de la propia identidad, que conlleva el sentirse distinto y el vivenciar con toda su fuerza la otredad relativa de los dos sujetos. En consecuencia, la educación auténtica no se propondrá que se llegue a formar parte del otro, sino que se establezca el diálogo entre culturas distintas.

El diálogo exige la diferenciación de los que dialogan. Mientras más capaz sea un sujeto de la posición asertiva como ser autónomo y distinto, más capaz es también de interrelacionarse e interactuar, eficiente y creativamente. Y mientras más tienda el sujeto a con-fundirse con los demás, a perder incisión en la percepción de su ser-distinto, más caerá en la patología de las proyecciones y las introyecciones: yo soy él, él es yo, casi siempre llevadas al plano desiderativo ineficaz: quisiera ser él, haré mi mejor esfuerzo por parecermele -siempre en la frustración de ser sólo yo. Una situación así fácilmente se admite como patológica en psicología individual; extrañamente, parece natural cuando se trata de la educación y de las culturas.

Uniformar es deculturar y, en ese sentido, un etnocidio. Y éste se perpetra en nombre de la objetividad. Pero muchas veces esa pretendida objetividad no es sino la ideología que racionaliza y justifica la supremacía hegemónica de la cultura dominante.

Si se admite que la realidad puede verse como síntesis de sujeto y objeto, entonces esa síntesis es distinta en cada cultura. No existen sino tantas formas concretas de la realidad cuantas culturas hay. La realidad es plural, puesto que cada cultura es una síntesis colectiva distinta. La realidad es plural e inabarcable por conceptos unívocos y uniformantes. Y hay, por lo tanto, tantas realidades como culturas.

Existen tantas realidades como culturas. Admito todas las consecuencias de esta tesis. Sólo ella puede justificar que se tome en serio y con rigor el enfoque antropológico y cultural de la educación, contra la actitud condescendiente de flirteo con los devaneos subjetivos de las comunidades y etnias, para ponerlos después en su debido sitio a la hora de las sistematizaciones “objetivas y universalmente válidas”.

Admito las consecuencias de mi toma de posición. Pero lo que no admito es que una de las consecuencias sea que hay realidades más acabadas y perfeccionadas que otras. No es válido confundir el nivel de desarrollo técnico de una población, de escolaridad y de sistematización de los conocimientos compartidos, con los esquemas culturales que estructuran ese desarrollo y esos conocimientos, y que les dan su sentido humano y existencial. No es válido calificar *a priori* la deficiencia de nivel como una deficiencia de los paradigmas culturales de estructuración, y atribuir aquella primera a la segunda. Esa consecuencia habría que demostrarla en cada caso, sin negar de todas maneras que el nivel y el grado de información, de reflexión y de sistematización al que alguien llega en el marco de una cosmovisión particular tenga la virtud de repercutir en la comprensión coherente y considerada de los esquemas mismos paradigmáticos de estructuración de la cultura.

Tampoco admito como consecuencia el relativismo cultural. Esta calificación supone que hay una “realidad objetiva”, una especie de meta-realidad (y en este sentido una nueva metafísica), a la que se refieren las culturas. Cada una de éstas sería una lectura de la realidad, la misma realidad para todos los pueblos, independiente de los sujetos. En este supuesto, admitir que cada cultura tiene el mismo rango epistemológico y el mismo grado de *verdad* en su aproximación al mundo y su explicación del mismo, es en verdad relativismo cultural. Pero el supuesto de esa meta-realidad objetiva es precisamente lo que resulta contradictorio. La realidad es plural, multiforme, irreductible, y es *una* dialogalmente. La realidad se da en la multiplicidad de las culturas, compleja, inasible como un todo monolítico, investida de unidad por el encuentro y el diálogo práxico intercultural.

Ahora bien, en la educación de adultos ordinariamente se produce primero el choque y luego el intercambio de dos síntesis sujeto/objeto: la del docente y la del discente. La diferencia entre ambas síntesis proviene de cultura y personalidad. Proviene de la cultura en la que se finca la identidad social de cada uno, y de la personalidad en la que se finca la identidad individual.

El proceso educativo tiene lugar como una evolución en ambos aspectos: evolución en la cultura y evolución en la personalidad. Evolución en los dos niveles de aproximación del sujeto a su mundo.

La evolución en la cultura es un proceso de interculturación, de la misma manera que el desarrollo de la personalidad es un proceso de interpersonación. El hombre se educa y evoluciona por el diálogo y el encuentro. Diálogo entre personalidades, diálogo entre culturas.

La cultura de un grupo humano es de tal índole que exige el contacto y el intercambio con otras culturas. El ostracismo es el estancamiento, la marginación de los sometidos y, finalmente, la extinción. De la personalidad se pueden hacer afirmaciones paralelas: exige el contacto y el intercambio personal.

Nadie puede vivir una cultura y una personalidad a solas. Es decir, una cultura que se aísla es una cultura que tiende a desaparecer. Eso lo vemos y lo palpamos, alarmados, en las etnias latinoamericanas. Por una parte, amenaza devorarlas la deculturación etnocida de los grupos dominantes; por la otra, las amenaza la extinción por ostracismo, por su conversión en islas sin puertos ni contactos (que fueran algo más que los de la contaminación turística y la prostitución por el turismo), sin el espacio de la interculturación para respirar y donde crecer.

En esta perspectiva, la educación es abrir vías al encuentro y al diálogo. Es crear las condiciones para el diálogo, que no diluya ni amalgame, sino que acentúe la identidad propia frente a la otredad. El sujeto docente cumple la doble función de contrafuerte, que afirma la diferenciación cultural, y de puente hacia la interculturación dialogal.

V. INTERCULTURACION O ACULTURACION

La praxis de la interculturación, sin embargo, presenta un escollo inmediato muy grave. Porque puede convertirse en un eufemismo para paliar la penetración ideológica.

Cuando el contacto cultural se da entre un sector dominante de la sociedad y otro subordinado, puede resultar insoluble el problema de demarcar la frontera entre la aculturación, con toda su carga ideológica de legitimación del estatuto de sometimiento, y la interculturación, que significa enriquecimiento y es un factor de liberación.

Es decir, el contacto cultural puede ser aculturante (de un grupo dominante, que proyecta sus formas de vida, ideológicamente superiores, en las formas del grupo sometido), o interculturante (entre dos grupos que establecen su autonomía uno frente al otro, y por el que ambos o uno de los dos enriquece la cultura propia). Sólo en este segundo caso se puede hablar de contacto cultural en el marco de la educación de adultos, dado que la aculturación no es genuinamente educativa, es un contrahecho, una deformación, de la educación.

La educación de adultos implica el contacto cultural. Porque una cultura no se desarrolla ni evoluciona a solas; el proceso de desarrollo humano es un proceso de interculturación. La cultura solitaria se estrangula y muere. Muere por ostracismo. Vivir es encuentro.

En América Latina el contacto cultural puede ser, y ha sido, contaminante. No ha prescindido de la transmisión de elementos culturales ajenos, que permanecen con toda su cualidad de ajenos dentro de la vivencialidad de la cultura receptora. Tal es el fenómeno de la aculturación.

La transmisión se produce por todas las formas expresivas del campo de la semiótica. Lo mismo por la moda y los modismos, y todos los bienes en su doble valor de uso y de cambio, que por el deporte, o por la decoración y el ambiente, o por los enunciados verbales. Todos estas formas de expresión son signos de un referente inmediato, pero que, además, en el fenómeno de la aculturación, son símbolos de algo a lo que se refieren oblicuamente. El símbolo es tal precisamente por esa referencia oblicua a vivencias y actitudes valorativas; no las significa (no directa e inmediatamente): las evoca. Así pues, en la aculturación, la vinculación orgánica entre símbolos y actitudes, estas últimas asumidas como forma de vida, es esencial. La actitud general ante el grupo dominante, evocada simbólicamente, es un sentimiento vago de que aquél está dotado de una forma de vida superior. Se introyectan socialmente los componentes simbólicos de la cultura ajena, se insumen y se reproducen, como única manera posible de reconocimiento y aproximación. Aproximación solamente, porque nunca se podrá llegar a ser como ellos, los reconocidamente superiores; pero se les puede admirar y aspirar hacia ellos a través de las formas espurias de aproximación.

La apropiación de elementos de otras culturas, sobre todo científicos y tecnológicos, en virtud de los fenómenos de interculturación, asimila esos elementos, teóricamente y en principio, en los esquemas y los sistemas de la cultura propia. Esto significa, fundamentalmente, que en la práctica y la utilización misma de esos elementos, el acto de apropiación les imprime un sentido social y humano que se origina en la propia cosmovisión y pertenece a ésta. Y todo ello sin mengua del reconocimiento de la excelencia alcanzada en otras culturas en determinados campos del pensamiento, la ciencia y la tecnología.

En cambio, las formas de la aculturación tienen la función simbólica, en primer lugar, de inducir a la actitud de sometimiento y de dependencia servil respecto de lo que se vive, se practica y se piensa en los grupos dominantes, simplemente porque se trata de esos grupos. Implican, por lo tanto, pérdida de estima propia y de identidad. En segundo lugar, las formas aculturantes inducen a actitudes que son ajenas ante la vida misma, y ante todo en la vida: la relación hombre-mujer, la sexualidad, la procreación, el trabajo, el sentido mismo de la vida... Las formas de la aculturación guardan toda su cualidad de ajenas, porque nunca se asimilan en los sistemas culturales propios. Por el contrario, son incrustaciones introyectadas de otra cultura, que se agregan a la propia por adición, por sustitución o por sincretismo, pero nunca por asimilación.

En nuestra América Latina y el Caribe, el contacto de la cultura mestiza con las culturas indígenas es ineludible y potencialmente enriquecedor. Sin embargo, hay que tomar en cuenta, que lo que los grupos dominantes exponen al contacto son formas fuertemente aculturadas y deformadas de antemano. La contaminación y el daño se reduplican. Los mestizos guardamos en nuestras conductas aculturadas el sello y la marca de la opresión europeo-estadunidense. Expresamos por esas conductas una actitud ante la vida que no es la nuestra y que, al no serlo, la representamos distorsionada y desubicada. Por lo demás, bien sabemos que la aproximación del mestizo al indígena nada ha tenido que ver con la interculturación. Por el contrario, le ha traído al segundo el sometimiento y la explotación redobladamente crueles. Hay un inmenso campo abierto a la educación de adultos en el cambio de actitudes hacia el indígena, y se ha hecho muy poco. Es menester un viraje de la admiración abstracta de culturas antiguas, con las que tenemos contacto a través de ruinas, etnografías y productos artesanales, hacia el encuentro de seres humanos concretos y cotidianos.

En el diálogo intercultural latinoamericano y caribeño nos descubriremos a nosotros mismos. Sólo así podremos dialogar desde esta latitud con la cultura europea. En el encuentro auténtico, no en la pleitesía cultural.

VI. INTERCULTURACION Y PATRIA GRANDE

En América Latina y el Caribe somos tres grandes estirpes culturales. La más antigua y más pegada a la tierra es de cierta procedencia asiática y mesopotámica. Es la estirpe de nuestras culturas autóctonas. Multiforme, distinta y muchas veces ramificada desde el tronco de procedencia, está hecha un mundo numinoso de culturas. Pero la estirpe es reconocible a lo largo del dorso continental y salpicada en las islas.

Otra estirpe es la que nos llegó de Europa Central, de vieja prosapia greco-romana, sobre todo, y con la impronta celta, goda y árabe, principalmente.

Ambas corrientes culturales, la autóctona y la atlántica, guardan su propia diferenciación, aunque se interponga un complejo espectro de estratos intermedios. A veces, también, la influencia asiática es fuerte, pero no dejan de ser dos grandes estirpes por propia identidad.

Junto con la cultura centro-europea nos llegó la opresión y la esclavitud. Existía antes; pero no la esclavitud de las culturas, verdad descarnada de las colonizaciones. Se nos dio entre las sombras de un Medioevo ibérico tardío, en pleno Renacimiento. Y trajo consigo a los esclavos negros.

Nuestra tercera estirpe es la africana, difundida por casi todos nuestros resquicios; es esta estirpe testimonio vivo de la infamia y es riqueza vital en toda nuestra tierra. Le dio a la vida sabor a fruta; nos dio la sensualidad. A ésta la descubrimos asombrados como lo más maravilloso del vivir, pues nos habían acostumbrado a que era un pecado capital. La sensualidad es la ofrenda negra y africana, pura cepa de amor a la vida.

Las tres estirpes, en su variabilidad innumerable, formamos una Patria Grande. No es cuestión de sangre ni de raza; somos estirpes culturales. No abandonamos nuestra esperanza y nuestro proyecto histórico de un encuentro y una hermandad intercultural. Pero, si la educación es una praxis de la interculturación, entonces se trata de un proyecto educativo, cuando hablamos de hermandad de nuestras estirpes. Más importante que un improbable estatuto de unificación política, por encima -o quizá a pesar- de convenios y tratados entre los Estados, la unión de nuestros pueblos se realizará en la comunión de las culturas. Los estatutos jurídicos serán palabra vacía si no reflejan la realidad intercultural, dentro de cada país y a lo largo del subcontinente y las islas.

VII. EL PROBLEMA DE LA OTRA CULTURA

La praxis de la interculturación a menudo se contamina. Es harto difícil discernir en ella por dónde van los hilos de la aculturación. No es fácil saber el punto donde le comienzan a una cultura el desgano de ser ella misma y el sueño con la otra cultura. El sueño del soñar despierto, tierra fértil del mito. El sueño donde, por virtud y gracia de los símbolos introyectados de la otra cultura, ésta se convierte en mito. Porque la convierte en mito el miedo servil a lo que no se comprende bien, parece inasequible y se arroga la misión de dominar y subyugar -el miedo que nos arrebatara la capacidad de respuesta.

Cuando un pueblo sueña despierto consigo mismo encuentra el mundo de símbolos de su propio inconsciente y se explica en el mito de una cosmogonía. Es ésta una forma particular de su propia realidad, que quiere hacerse perdurable y transmisible por la narración. Pero cuando sueña con la cultura ajena y la introyecta en los símbolos que evocan el miedo y el sometimiento hacia aquélla, convierte a ésta en el mito que anula y suprime la propia realidad, la hace vergonzante; el *mundo* se explica por *otra* realidad. La aculturación es la enajenación cultural.

Sin embargo, puesto así, el problema de la otra cultura es extrínseco a la interculturación -pertenece más bien al fenómeno de la aculturación. Pero la praxis de la interculturación en sí misma tropieza, en un sentido más hondo, con el pro-

blema de la otra cultura. ¿Podemos en verdad conocer otra cultura, como el encuentro intercultural lo postula?

El conocimiento dialogal supone, por una parte, la afirmación de la propia identidad, y por la otra, el reconocimiento de la otredad del interlocutor. Siendo esto así, conocer a otra cultura no es confundirse, ni identificarse, ni amalgamarse en una sola. Pero, precisamente por eso, una cultura no puede conocer a otra, genuina y dialogalmente, sino desde la propia cosmovisión, y no desde la perspectiva y la cosmovisión ajena. En ésta no penetramos. No podemos penetrar en la realidad inmanente de otra cultura, la dejamos intacta.

Tal sería la objeción. La cosmovisión de una cultura no es simplemente una argumentación racional; es mucho más que eso, es una vivencia. Y la vivencia es inmanente, es decir, única e intransferible. La dejamos intacta. Con razón se ha fustigado a quienes han pretendido hacer de las vivencias un asunto del que podemos tratar y debatir, como si se tratara de cosas acerca de las que podemos compartir la información. La vivencia, en cuanto tal, es exclusiva de quien la vive. La dejamos, pues, intacta.

¿Existe el conocimiento intersubjetivo? Al conocer a un sujeto, lo convertimos en objeto de nuestro conocimiento, visto por los ojos de nuestra cultura. Conocer es objetivizar. No podemos conocer al sujeto en cuanto sujeto, es decir, vivencialmente.

Somos viajeros distantes y solitarios que vivimos la ilusión de andar el mismo camino. Nos vemos unos a otros; pero como objetos.

A todo esto hay una respuesta tentativa. Hela aquí.

Conocer a una cultura (a un sujeto) parte del acto de reconocerse mutuamente.

Conocerse es reconocerse. Es, en primer lugar, reconocer y aceptar la propia otredad. Es, en segundo lugar, respetar al otro sujeto como otro -impenetrable, intangible en su ser inmanente y vivencial. Es, finalmente, saber otorgar y recibir el don mutuo de la propia Presencia.

Conocerse es reconocerse. El otro estaba ahí; no lo habíamos reconocido. Surge en él aquel a quien, en el fondo, ya conocíamos, teníamos ojos y éramos ciegos (ahora, de repente, te reconozco; sé quién eres). El otro deja de ser *el otro*: surge en su insondable otredad el *tú* de la interpersonación y la interculturación, en el contacto vivencial con su impenetrabilidad.

Reconocerse es un acto mutuo. Yo salgo hacia el otro, él surge hacia mí; la relación cambia profundamente, convertidos ambos en la diada yo/tú, nosotros/ustedes.

Reconocerse es Presencia. O presencial.

La Presencia de una cultura (de un sujeto) llega a nosotros en los actos de comunicación expresiva. Son estos símbolos los que evocan la Presencia -no propiamente la significan. Suscitan en nosotros nuestra propia vibración, según nuestra cultura y nuestra personalidad -no la del otro, impenetrable; pero nos revelan su otredad, su Presencia y su misterio. Nos lo revelan: no lo destruyen, no lo descifran ni violan su cualidad de misterio.

Este sentimiento de que la vida es íntima y misteriosa está en la esencia de las culturas autóctonas latinoamericanas, y se manifiesta en sus formas míticas tradicionales. La verdad del mito es su profundidad humana.

La realidad es compleja. La propusimos primero como síntesis de sujeto y objeto. Pero esa síntesis, multiplicada como el polvo en la multitud de individuos de la existencia, reclama la dimensión intersubjetiva. Se convierte en juego de personalidades y culturas. Es ahí donde tiene su lugar la educación de los adultos.

La educación de adultos se resuelve bajo su aspecto práctico. Es transferencia y fusión de técnicas productivas. Pero nunca será educación, propiamente, si no desarrolla las personalidades y las culturas. Tiene también esa dimensión intersubjetiva de interpersonación e interculturación. La educación involucra la práctica y se dirige a lo útil. Pero no se confina en ese aspecto pragmático. En su dimensión práctica se integra en el desarrollo cultural, dando a todo lo útil un lugar en las estructuraciones del sentido de la vida y de la existencia y del mundo, es decir, dando a todo lo útil un sentido antropológico, y no meramente una dimensión antropométrica y una idoneidad práctica.

En su dimensión práctica -no únicamente práctica- la educación se refiere al enriquecimiento de la propia cosmovisión, a la confirmación de la propia conciencia histórica, que es, también, proyecto de un destino. Pero la conciencia histórica, como elemento esencial de la cultura, se desarrolla en la comunicación intercultural, en el conflicto con la otredad y en la armonía de los encuentros. Existir, como persona y como cultura, es ser-en-relación y es encuentro.

Nuestras culturas latinoamericanas viven el momento histórico de la necesidad de sentir y afirmar la propia identidad, y de defenderla de la agresión supresora. Nuestra frontera entre la autonomía y la opresión fue lo que nos separó de España y Portugal; tal es el pasado para nuestra reflexión histórica. Pero esa frontera tiene actualmente entidad física, y es la que nos separa del imperio nórdico. La ignominia y sujeción de nuestros pueblos la sufrimos como herencia de la conquista, pero sólo tiene permanencia merced a la más cruel y cínica de las sujeciones: la que nos impone el imperio estadounidense, naturalmente con sus cómplices latinoamericanos.

Sin embargo, para crecer en la conciencia de nosotros mismos, de nuestra identidad histórica y de nuestro proyecto de un destino, hemos de llegar de la mera defensa al encuentro intercultural. Que la defensa de lo nuestro sea, al mismo tiempo, la consolidación y el encuentro de todas las culturas latinoamericanas. Sólo en la conciencia de nuestra unidad latinoamericana podremos entablar un diálogo auténtico con otros países y otros confines.

De ahí nuestro proyecto histórico latinoamericano: abolir la relación sometedor/sometido, y surgir en el encuentro de comuniones culturales. Y la educación conforma las venas y los cauces de la comunicación y la Presencia.

Resumiendo: conocer *otra* cultura es una aproximación al misterio de lo humano. Como tal lo debemos asumir. Tener que aceptar el misterio nos puede angustiar; o puede ser el acceso a lo más fascinante de la vida humana. Conocer otra cultura como misterio, por lo demás, no es un acto de la mente contemplativa, ni una abstracción en busca de lo objetivo; es precisamente aproximarse a su realidad concreta y viva, en un encuentro que involucra no sólo la mente, sino a toda la persona. Un encuentro intercultural implica personas íntegras que se ponen en Presencia, no mentes abstractas que se consideran -la objetivización es una abstracción, pues en ella se abstrae de la realidad concreta.

VIII. UNIDAD INTERCULTURAL Y UNIDAD ECOLOGICA

La educación de adultos es un proceso de interculturación. Su proyecto es a la vez emancipatorio de las identidades históricas y generador del encuentro y de las comuniones íntimas y misteriosas.

Tiende, pues, a la unidad. Una unidad enemiga de las masificaciones, de las tendencias uniformantes a golpe de prescripciones dogmáticas. Una unidad galáctica, de estrellas, que turba en su formación las expectativas de lo simétrico y previsible, y que elude por lo tanto todo control, porque es el fruto y la expresión de la libre creatividad humana. Así es la unidad de las culturas. No elimina la pluralidad: estriba en ella. La unidad y pluralidad del mundo, cifradas en la interculturación y a partir del fenómeno humano, es la explicación última de todas las dialécticas.

La unidad intercultural origina la conciencia de otra: la ecológica. Al hermanarnos, descubrimos la realidad común de nuestra casa. Atisbamos que la multiplicidad de nuestros mundos es algo que compartimos en común. Y percibimos ese munéo de los mundos como receptáculo y entorno orgánico de la vida, pero que no se distingue de ésta adecuadamente; porque los seres vivos formamos parte de

la estructura ecológica. El tejido del que está hecha la biosfera es también, y al mismo tiempo, parte de la casa que da albergue a la vida y le presta sustento. Ecología es esa armonía orgánica y activa entre la vida y la no-vida, o también entre cada ser vivo y todo lo demás, que hace del mundo una unidad.

En nuestras culturas autóctonas es tan viva la percepción de la unidad orgánica entre cada ser vivo y el mundo, que reviste tonalidades, en las expresiones míticas, de sagrada, y se hace afín y aceptable al punto de vista pansiquista: el mundo es un organismo vivo, las piedras en el camino viven y hay que respetar su vinculación vital con nosotros. Atañe a la educación el recuperar ese sentir lo sagrado que llevamos en el fondo de nosotros mismos, y que es tan auténticamente nuestro, tan humano. La cultura ecológica es el sentimiento de lo sagrado, o el sentido de lo sagrado.

El proyecto de unidad intercultural de los pueblos nos da el sentimiento de que el mundo que habitamos es patrimonio y responsabilidad común. Cada ser vivo es patrimonio de la humanidad, mucho antes que propiedad de nadie. Porque cada suceso que afecta la vida es una vibración del todo, y llega a través de los hilos de que está tejido el cosmos a todas sus encrucijadas y a la totalidad de su extensión. Cada acto que nos relaciona con un ser vivo altera la vida. Y, en consecuencia, repercute en la totalidad del cosmos: en éste, todo se interrelaciona y todo interactúa. Nuestro mundo es un sistema.

La interculturación nos lleva de la mano al descubrimiento de que el mundo, en el que cada hombre y cada cultura se encuentran inmersos, tiene, en tanto que sistema, una función y un sentido. La función consiste en ser el hábitat de la vida, y el sentido está en su orientación al ser humano -a las personas y a las culturas.

Tal descubrimiento, desde luego, no es objetivo: la realidad es síntesis de sujeto y objeto, de lo subjetual y lo objetual. Porque sin el concurso del sujeto humano como sujeto, sencillamente no podríamos ni pensar ni hablar de función o de sentido -en primer lugar porque no habría quien pensara o hablara de funciones y de sentidos.

En consecuencia, tampoco es subjetivo. La síntesis primordial, explicada por la visión de la evolución de la materia, en cuya historicidad surge la inteligibilidad y el sentido del mundo al momento de aparecer la inteligencia y el pensamiento, es inexorable en la consecuencia de que la razón de esa inteligibilidad y de que el mundo tenga un sentido es el hombre.

El mundo es, pues, un sistema, porque es el hábitat de la vida, de las personas y de las culturas. En otras palabras, es un sistema ecológico. Es su función y su sentido ecológico lo que le da unidad. La unidad de un mundo común, en su integridad, sin la cual no podría generarse la unidad intercultural. El sentimiento

de unidad ecológica tiende actualmente a acentuarse, debido a la amenaza de un desastre total. Bordeamos la situación límite, en la que la única salida será la revolución cultural ecológica, proyecto educativo gigantesco, que cambiará profundamente todo en nuestras formas de vida.

La unidad del mundo no es simplemente numérica. No se trata de la penuria del *uno* aritmético, donde “ser uno” significa negar que son dos, o tres, o más. La unidad en la pluralidad es riqueza en la que las energías de la materia se entrelazan según diversas estructuraciones, cada vez de una manera diferente, cada vez con nuevas dimensiones.

La unidad del mundo tampoco es unidad metafísica. Esta se encierra en la unicidad absoluta, monólogo condenado a la espantosa soledad del estar en sí mismo. La multiplicidad del mundo es apertura a la comunicación, que alcanza u forma más acabada en el hombre.

La unidad ecológica no es ni numérica ni metafísica, sino estructural. Es unidad arquitectónica. Como en un edificio de bloques de cantera, donde no es la mole de masa pétreo lo que constituye la unidad, sino fuerzas y vectores ingravidos en perfecto equilibrio de presiones, tensiones y sustentos. Es este conjunto invisible de fuerzas que interactúan lo que da cohesión espacial al cuerpo del edificio. Pero lograr la condensación de una porción del espacio real, en la masa del edificio, no basta para que se produzca la unidad; han de intervenir la función y el sentido. Sin éstos, todo ese esfuerzo titánico de fuerzas en acción, aunque integrado, sería incoherente y nos llevaría a la náusea sartriana de lo sin sentido. Es la función arquitectónica -la creación de los espacios humanos- la que signa la unidad. Y es el sentido del espacio humano, al hacerlo ser el entorno de seres que sienten y piensan, que son libres y crean y conviven, lo que culmina la unidad arquitectónica. Es esa variabilidad permanente e ilímite de la vida humana lo que imprime sentido y unidad al todo, no la condensación estática de la materia. Ser arquitecto no es levantar muros, sino crear los espacios dentro de esos muros; es revestir los espacios con una corteza de densidad material para crear en aquéllos el hábitat humano. Y, de la misma manera, todo ese sistema que llamamos tierra se nos revela, sobre la marcha de la evolución, como aquello que abre los espacios de la ecología: los espacios de todas las relaciones de los seres vivos, al aparecer primero la vida, y de la relación humana, al aparecer dentro de la vida el ser plenamente consciente. Sólo por la síntesis óptico-fenomenológica del mundo, realizada por el hombre, cobra ese mundo su sentido. Para que el mundo tuviera sentido fue necesario que el hombre tuviera conciencia del sentido. Todo el sistema nos revela entonces su razón de ser: la vida, que culmina en el ser plenamente consciente, en las personas y en las culturas.

En una palabra, a manera de recapitulación, la ecología es la síntesis del mundo, la vida y la inteligencia. Es la reflexión humana (cuando el hombre se refleja,

plenamente consciente de sí mismo) la razón de que tenga un sentido la realidad integral. Esta última es un devenir, un acontecer, una realización. En esta hora trágica de la humanidad, nos toca vivir el momento de la gestación, a punto de alumbramiento, de la realización histórica de una revolución ecológica: la creación de la cultura ecológica, por la educación. En el cauce y el caudal de esta realización confluye con toda su fuerza el proyecto latinoamericano de emancipación; nos toca a nosotros esta página de la historia. El porvenir inmediato será la revolución cultural ecológica. Esta es en primer término un combate contra los depredadores cuya existencia permite y nutre el capitalismo neoliberal; y terminará en la creación del hábitat de la hermandad cultural latinoamericana, y de todos los hombres.

IX. DIALECTICA DE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO

El proyecto latinoamericano de una Patria Grande es un proyecto de interculturación y de educación.

Interculturación: diálogo de culturas que lucharán por seguir siendo ellas mismas en un proceso permanente de evolución y cambio. Siempre fincadas en los orígenes de ayer; siempre mirando al panorama de un mañana por hacerse. Este doble proceso dialéctico se torna dramático en la circunstancia actual de un mundo de cambios acelerados, en el que la divisa de la postmodernidad es ese ritmo de cambio permanente, y que no parece que relentecerá en el futuro.

La educación de adultos ha de ser tal que las culturas aprendan a seguir siendo ellas mismas, y que, no obstante, respondan al reto de un mundo cambiante. Que las culturas no pierdan la memoria de sí mismas, para luchar aferradas a la propia identidad y al propio ser: *continuidad para seguir siendo*. Y que respondan a la exigencia del mundo actual, simplemente para seguir viviendo, porque la vida es cambio y lo opuesto al cambio es la muerte; vivir es participar en el diálogo de las culturas sin restricción alguna: *cambio para seguir viviendo*.

La síntesis entre los dos términos de la oposición es la conciencia histórica: vivir el presente en la plenitud de las dos dimensiones que lo constituyen: el pasado como origen, el futuro como gestación.

Por eso es tan importante en la educación de los adultos vivificar la conciencia histórica. El sujeto docente tiene esa función de memoria de las comunidades y las poblaciones reales. Otorga a las etnias la práctica del derecho fundamental de mirar hacia sí mismas en ese recordarse, y encontrar en la redundancia de la reflexión la propia imagen. Va la educación a contrapelo de la acción destructora de la ideología aculturante, que obra en el interés de las metrópolis, dirigido a que

los pueblos sometidos se olviden: la amnesia es el campo de cultivo para implantar las modalidades y los patrones de vida que exigen los monopolios comerciales.

Pero la conciencia histórica no es añorar el pasado: es vivir el presente. Porque la memoria de nuestro ser de antaño nos explica quiénes somos hoy. Es la inteligencia del presente. La conciencia es precisamente ese fluido a través del tiempo que nos lo hace un *continuum*, merced al cual sigo siendo quien fui ayer. El mismo sujeto de atribución de cuanto hago y me acontece. En el plano fenoménico, la persona no es otra cosa que la continuidad de la conciencia.

Pasado y presente son dos faros que se iluminan y se reinterpretan mutuamente. Y que juntos proyectan el futuro. En la educación de adultos, entonces, la conciencia histórica sería estéril si no implicara fabricar juntos el proyecto histórico particular de cada población y cada etnia. Y en el horizonte de todos nuestros proyectos está la hermandad intercultural de América Latina y el Caribe.

Cultura es el contenido social de la conciencia histórica. Sin conciencia histórica, en cambio, sólo quedan el vestigio y las apariencias de lo que fue una cultura. Quedan entonces ciertas formas gregarias y aglutinantes en la vestimenta, en las costumbres, en las fiestas. Sin conciencia histórica, las señales nos indican dónde estamos, pero nos hacen pertenecer al grupo por necesidad gregaria; y el gregarismo es lo contrario de participar en una misma experiencia histórica, en su memoria del pasado, su vivencia del presente y su proyecto de un destino. A la cultura se pertenece por participación.

Sin conciencia histórica las señales nos indican dónde estamos; pero, al encontrarnos, no sabemos quiénes somos.

El contenido social de la conciencia histórica guarda una doble textura: es la interioridad del ser humano, que penetra y se sedimenta en el inconsciente mismo, hecha sueños y deseos; es al mismo tiempo mundo de signos y de símbolos, en todas las formas expresivas de la cultura. Un solo tejido, una realidad unitaria.

La interculturación es, pues, diálogo de culturas que luchan por seguir siendo ellas mismas, pero dentro de un proceso permanente de evolución y cambio, producido por el encuentro y el roce mutuo. Hacerlo es crear y robustecer las conciencias históricas en las situaciones grupales de la educación, y abrir éstas al encuentro y al diálogo. El mundo de signos y símbolos de cada cultura es también el de la comunicación con otras culturas. Y el proceso histórico de las culturas, abierto al futuro y al cambio, es la interculturación.

X. LA PRAXIS DE LA INTERCULTURACION

La praxis es, en cierta manera, la culminación de la dialéctica. Porque es la síntesis que integra unitariamente todas las formas de relación del hombre con el

mundo, y sobre todo las formas privilegiadas de la relación interpersonal y de la relación intercultural.

Es culminación de la dialéctica, sin embargo, *en cierta manera*. La síntesis no es un punto estático, donde se resuelve finalmente el proceso dialéctico y por lo tanto muere. Al contrario, la síntesis es el punto de concentración de las energías del proceso, con una formidable fuerza expansiva.

Los derroteros por los que se expandirá son impredecibles. Porque en ellos concurre la energía humana. Confluyen seres humanos y sociedades enteras, con un contexto histórico y ecológico concreto; y los seres humanos tienen el privilegio y la virtud para asumir la praxis en cuanto proceso de transformación *impredecible*, es decir, *creativo*.

¿Cuántas son las formas de relación del hombre con el mundo? El hombre se relaciona con su entorno, con las cosas que le pertenecen a éste y con los hombres y las mujeres que, a su vez, se encuentran en el mundo. Y esa relación es *activa*, y en ese sentido cae bajo la categoría de *acción*, en primer lugar. Cuando un hombre y una mujer se abrazan y besan, se trata sin duda de una acción. Pero reducir ésta a ciertos aspectos, como los conductuales, y verla sólo como el resultado de la coordinación psicomotora, es una abstracción, que quién sabe para qué nos sirva. Ese abrazo es polimorfo, es *virtualmente* todo: es pensamiento, emoción y afecto, es sensualidad y es pericia práctica para transmitir todo eso -es, pues, comunicación e intercambio. La acción es todo. Es decir, involucra, por lo menos virtualmente, a todo el hombre, bajo todos sus aspectos y en todas sus dimensiones. Hay algo de manipulación en el abrazo, puede haber incluso manejo de una técnica; pero separar por eso la acción del pensamiento, del alma y del espíritu, de su significado individual y social, de la personalidad y la cultura, es ver el mundo y la realidad a través de una abstracción, anteojos cercenadores que imponemos a nuestra mente. El pensamiento conceptual sólo puede llegar a lo concreto por la vía de las abstracciones; pero éstas serán válidas sólo a condición de que no las confundamos con la realidad concreta.

Así pues, en la realidad concreta, la acción propiamente humana nunca es sólo su exterioridad, aunque la reflexión sí puede ser sólo interioridad. La acción sin reflexión no es acción humana. Hombre y mujer que se enreden en una relación pasional sin reflexionar, de alguna manera, carecen de sentido humano, aunque la relación puramente biológica y animal pueda ser bella. Y al dejar la reflexión para después de la acción, guiándose por el apotegma de que primero es la acción (y entendiéndolo muy mal), pueden encontrar que la reflexión llega demasiado tarde.

Mientras más penetrada esté la acción por la reflexión, más humana será (y más eficiente y eficaz, si se quiere). La acción humana no prescinde de la reflexión; no puede separársele. Al momento de actuar, no abandonamos la reflexión, esta-

mos pisando en ella, recibimos de ella la inteligencia práctica de lo que hacemos; es ella quien hace inteligente a la acción: ésta se entiende a sí misma. En cambio, la reflexión sí tiene un momento en que se separa de la acción y la contempla.

El hombre y la mujer pueden, después de una experiencia erótica, ponerse cómodamente a departir lo compartido, reflexivamente. Y a fuer de departir, la reflexión es ya una acción. Y esa reflexión será sabia que recorra los miembros entrelazados, penetrando la acción ulterior.

Todo esto no son simples digresiones, sino un ejemplo vívido de lo que acontece en el proceso educativo, *mutatis mutandis*. El entrelazo de reflexión y acción, incluyéndose la una en la otra, como síntesis dialéctica, es una condición de la praxis educativa. Pero reducir el proceso dialéctico a la simple alternancia de acción y reflexión, primero la una y después la otra, y qué será primero, si el huevo o la gallina, es una concepción simplista y burda, que está muy lejos de la filosofía de la praxis.

La práctica educativa es en realidad una praxis. Y no lo será sin esa compenetración de la reflexión en la acción. La situación grupal educativa es un ponerse a departir sobre la práctica cotidiana, laboral y productiva o de otro tipo; pero esa práctica que se departe está integrada en una síntesis con la reflexión, y creo que entenderlo así ayudará mucho al proceso educativo en su situación grupal. El “intercambio de experiencias” no se refiere a una “práctica” separada de la reflexión, sino a la praxis que es síntesis de reflexión y acción, y que por lo tanto se refiere a la práctica en cuanto forma y expresión concreta de una reflexión -no necesariamente porque ésta anteceda y predetermine, sino porque acompaña y compenetra. Y nuestro reflexionar entonces, en la situación grupal, por ser un departir y una práctica de la comunicación, es también acción -es, pues, una praxis educativa.

La praxis es síntesis de reflexión y acción. La praxis es, paralelamente, síntesis de teoría y práctica. Por la teoría se recogen los elementos dispersos de la práctica en una unidad coherente que les da sentido. La teoría es la inteligibilidad de la acción social en concreto. La práctica, a su vez, prolonga la teoría en las hipótesis de trabajo, y la pone a prueba al operativizar éstas últimas; y la operación misma es también una forma de conocer la realidad (la mejor manera de conocerla es transformarla). Y el conocimiento práctico incide en la teoría, enriqueciéndola, modificándola o suplantándola por otra. Se integran así teoría y práctica, no por mera alternancia sucesiva y complementaria, sino en una unidad dialéctica. Ni la teoría es solo reflexión, ni la práctica es solo la exterioridad de la acción.

Es importante tener una buena comprensión de lo que estamos haciendo en la situación educativa (puesto que esa comprensión es parte de una praxis auténtica) y en consecuencia crear un lenguaje congruente en el grupo. Por lo tanto, es importante tener una idea fundada de la praxis misma, antes que nada, que se pondrá en acto en la situación grupal de la educación de adultos. Esta buena comprensión

nos conducirá a dar lugar a una simbiosis entre el grupo educativo y los grupos de trabajo. Aquel primero es un proceso de individuación y de socialización: un proceso de aprendizaje práctico de la plena autonomía de los individuos y del grupo, y del diálogo y el encuentro interpersonal e intercultural. Siendo tal proceso, el grupo educativo anticipa y prefigura la situación que se quiere que se dé en los equipos de trabajo; y los equipos de trabajo son, a su vez, la prolongación de la situación educativa, y continúan el aprendizaje.

La praxis educativa es una forma concreta y privilegiada de la transformación social. Esta se realiza a nivel grupal y comunitario, liberada de la ilusión de revolucionar las estructuras macrosociales y los sistemas por acción directa e inmediata; pero es desde ahí, desde el nivel grupal y comunitario, desde donde dará algún espacio autónomo y autogestionario a la vida y al empuje de la sociedad civil, que podrá así convertirse en una fuerza de presión desde la base hacia arriba; y ello por el mismo hecho del espacio de autonomía creativa abierto en el proceso educativo, y no necesariamente por manifestaciones y movilizaciones contestatarias. Por eso es tan importante, también, crear entre las comunidades redes de comunicación que den unidad y fuerza al movimiento social, como parte del proceso de socialización e interculturación.

Es pues, la praxis, un proceso de transformación y de creación de la realidad. Pero si el de *creativa* es un epíteto que le viene por definición a la praxis, no por ello hay que abusar retóricamente del término. Sólo cuando la libertad humana pone en la acción lo nuevo, lo no predeterminado, se puede hablar de creación. Y para ello la condición indispensable es que en el grupo educativo la relación interpersonal implique que las personas se hacen presentes plenamente. No esa presencia de umbral y de penumbra, semi-inconsciente, adormecida, de algunos conglomerados humanos; sino el acto personal de ponerse en Presencia, por el que la situación está presente y el grupo tiene un presente, es un presente, memoria de un pasado preñado de promesas para el futuro. Entraremos, pues, en el problema de la Presencia, a partir del capítulo siguiente.

4. TEORIA DE LA INTERPERSONACION Y DE LA INTERCULTURACION

I. LA PRESENCIA

La Persona no cae en las categorías de lo útil y lo inútil. Las trasciende.

A cada paso hace lo útil, produce lo útil: un servicio, un objeto tal, una manufactura. Constantemente se espera de ella la utilidad. Pero siempre logra liberarse (siempre que es Persona); rompe los límites de necesidad de ese esquema, se coloca más allá, se abre a la libertad y la dimensión de lo ilímite que significa ser Persona.

Le agradecemos diariamente su debida cuota de lo útil. Pero ella sabe imprimirle el *sentido* que no cae bajo esa categoría: el de su Presencia como Persona. Un sentido, pues, antropológico, antropogónico. La esencia de ese encuentro que llamo interpersonación es el acto mutuo de ponerse en Presencia.

Lo útil se mide y se evalúa. La Presencia no. Esta se aprecia, se valora, que es distinto. La Persona vale por su Presencia, esa que imprime en lo útil que pro-

duce y por la que trasciende lo útil. Esa Presencia con que marca lo que hace, como con el sello irreplicable de su personalidad y su cultura.

La Persona se valora. Y nada hay de más valor en el mundo que la Presencia de la Persona.

Sólo la Persona se pone en Presencia. Las cosas están-ahí, forman parte del entorno; la Persona no le pertenece a éste.

El hombre puede abandonarse a la indolencia del estar-ahí de las cosas. O puede elegir el acto supremo que lo constituye en Persona: el acto de ponerse en Presencia.

La Presencia es, pues, un acto. Este se engarza en la acción a la que le da su hondura humana. La acción se evalúa y se sopesa por el producto; pero se valora por el peso del acto de ponerse en Presencia. La acción humana tiene ese atributo *laboral* que recibe del producto; y recibe el atributo *presencial* de ser, al mismo tiempo, el acto específico de la Persona. Además de esa cáscara y esa envoltura de lo productivo y lo útil, la acción es en su hondura lo específicamente personal y presencial.

Eso quiere decir que la Presencia no es algo pasivo, no es lo dado del estar-ahí de las cosas, revestido de disponibilidad utilitaria; la Presencia es un acto del sujeto. Es un devenir. Es la hondura humana y personal de la acción.

Sin embargo, la Presencia puede a veces desprenderse de la acción, y convertirse en Presencia pura. Esta es la esencia de la mística interpersonal, si podemos todavía recobrar el sentido primigenio que la palabra «mística» recibió de la antigua tradición cristiana, y que encontró hondas raíces en las culturas asiáticas.

La Presencia es, entonces, una realidad dinámica, es un devenir. Es ponerse en Presencia. Se deviene en-Presencia. Requiere toda la intencionalidad personal y un esfuerzo. Y es un acto mutuo: es encuentro. El punto de incidencia de dos o más personas que salen al encuentro desde su soledad existencial insondable es la Presencia. Sólo la Presencia rompe la soledad.

La soledad consiste en entrechocarse en medio de la multitud sin Presencia.

La Presencia es a la vez una realización y una promesa. Una realización porque es la cima de la evolución de la materia y el sentido último de la praxis misma; una promesa porque es un devenir en el que nunca se da la plenitud. Porque la Persona no se ciñe a una plenitud: está abierta al infinito de su variabilidad y de sus posibilidades de ser y de expresarse. Siempre promete algo más, una nueva Presencia. Su misterio no se agota.

Por eso el aburrimiento es el fracaso de una relación humana, lo más temible. Cuando se ha perdido el sentido de la Presencia. Por eso vale la pena buscar a quienes son capaces de darse por la Presencia.

Ponerse en Presencia es el acto de la libertad. Nada hay más libre. Porque nadie puede forzar a otro para que se ponga en ella.

La Presencia no se fuerza, no se gana, no se conquista. No se puede merecer o desmerecer. La Presencia se da y se recibe libre y gratuitamente. Es don y es gracia.

La Presencia es darse. Y se ha dicho que amar es dar la vida. Pero, ¿cómo darla? ¿Cómo transmitir lo intransferible? Darse, pues, no es una transferencia del dominio sobre la cosa; darse es Presencia.

Porque darse no es dar *algo*. Bajo la denominación de «algo» podemos dar muchas cosas. Podemos dar conocimientos, podemos dar aquello que sea el contenido objetual de la comunicación. Todo eso puede ser útil y necesario; todo eso puede ser concomitante de la Presencia. Pero darse como Persona no es transmitir un contenido objetual -no es dar información-, ni tiene ninguna referencia a lo útil y necesario. Es ponerse en Presencia.

Dar *algo* puede ser incluso dar afecto, compañía, apoyo. De todo eso se espera un resultado (produce bienestar, tranquilidad, quizá incluso mayor eficacia en lo que se hace), en vista de lo cual lo que se da se toma como útil. Útil y resultado son dos correlatos; lo que no tiene ningún resultado no es útil, y viceversa. La Presencia, en cambio, no se otorga en vista de resultados, sino que vale por sí misma. No se puede decir de ella que sea útil o inútil: trasciende ambas categorías.

El afecto, la compañía, el apoyo pueden recibirse de los otros a manera de un fármaco espiritual: producen bienestar y tranquilidad. De la Presencia no se esperan resultados: vale por sí misma. Aquéllos son necesarios; la Presencia no es necesaria. Sin ella pueden obtenerse resultados igualmente útiles y funcionales. Lo más valioso en la vida no es necesario.

Aun en medio del dolor humano, y sin que por ella disminuya el dolor, la Presencia es lo más valioso en la vida. Otorgar el don de la propia Presencia ante el dolor y la alegría que no son nuestros es *salir*, existencialmente, al punto del encuentro del yo-tú.

El sello de la personalidad y la cultura en las acciones y las cosas es la voz y el testimonio de la Presencia. Y ésta resulta superflua en el mundo robotizado de los resultados prácticos.

La Presencia implica comprometerse. No puede darse sino en el profundo respeto al ser humano, en el mutuo yo-tú de la relación. Implica una alianza tácita de respeto, de autenticidad y de entrega.

Cualquier relación humana puede estar infundida por la Presencia, o hacerse sin Presencia. En la soledad solapada. Porque ponerse en Presencia supone un esfuerzo; supone que aquélla *vale la pena*, es decir, es un valor y vale el esfuerzo

y el riesgo. El sello de la personalidad y la cultura puesto en la acción no es una rutina ni un cartabón de tipo mecánico; se pone si vale la pena del esfuerzo y el riesgo.

II. PRESENCIA Y EDUCACION

En la medida en que la educación se relaciona con el desarrollo de la Persona, está dirigida a la Presencia. Educar es poner al hombre en la situación en que la Presencia sea el medio y la sustancia de la vida.

Ser Persona es el proceso mismo de convertirse en Persona. Tal, también, la situación educativa.

Ser Persona, pues, es una conversión. Consiste en el acto de convertirse el uno al otro de los sujetos del encuentro. Es el acto de la interpersonación.

Siendo esto así, la personalidad -aquello por lo que se es Persona, lo que constituye el ser Persona- debe entenderse como procesual: es el proceso de conversión interpersonal, es decir, de interpersonación.

La personalidad es el perfil cuyo contorno está trazado por el conjunto de relaciones de un ser humano con su mundo. Pero ese conjunto de relaciones con las cosas recibe su sentido ultimadamente de la relación interpersonal de la Presencia. En ella culmina la totalidad de nuestras relaciones.

El estar el hombre en el mundo es relacional. Estoy en el mundo porque me une a éste un mundo de relaciones. Ahora bien, nuestro mundo de relaciones tiene un *sentido* ecológico, que creamos y descubrimos (descubrirlo es crearlo): nuestro mundo relacional es el hábitat de la vida y la Presencia. Es la incubación permanente de la Persona.

Podemos tener una cierta presencia ante las cosas. Así pasa en la comunión con la naturaleza. Las culturas indígenas la viven y la existencian. Pero vivir en un mundo que *siente* nuestra presencia y que reacciona por ese sentimiento es un nivel de poesía mística que no todos participamos. No puede decirse que sea más o menos real; es real sólo en el sentido de una síntesis sujeto/objeto particular, que florece en una cultura. La realidad es cultural.

Pero, de todas maneras, el sentido de las relaciones del hombre está dado por la relación interpersonal. Esta es la realización plena a la que tiende la evolución de la materia.

La evolución de la materia es su búsqueda oscura de liberación, realizada en el hombre. A través de él estalla en la conciencia de sí misma hecha síntesis de sujeto

y objeto. Hacia esa conflagración de la conciencia humana, por su colisión meteórica con el mundo, se dirigía la evolución, dándose un sentido. Y el sentido culmina en la libertad del encuentro interpersonal y la Presencia.

La educación es la búsqueda de sentido. Alarga la evolución de la materia, que se prolonga en cierta manera en cada individuo, y adopta la forma de desarrollo de la personalidad y la cultura. La evolución es saeta dirigida en cada uno al encuentro auténtico de las personas y la comunión de las culturas. La educación es interpersonación y es interculturación.

En ese prolongarse la evolución, la angustia y la soledad existencial de los hombres se encuentra el largo camino hacia la Presencia.

Como conclusión: un aprendizaje que no tome en cuenta el desarrollo de la Persona, en su doble dimensión de personalidad y cultura, no merece llamarse educación. No todo aprendizaje útil es educación. Para serlo, debe llegar a ese espacio donde la Persona trasciende las categorías de lo útil y lo inútil.

La educación niega lo útil, y lo recupera en una síntesis ulterior. Porque es síntesis dialéctica del desarrollo técnico y del desarrollo de la Persona como Persona. No los combina, ni se ubica en un término medio entre ambos: los realiza en un orden y una unidad superior.

III. PRESENCIA Y CONFLICTO

La relación del hombre con el hombre originalmente es conflicto. Así es desde los albores del llegar a ser, cuando el niño empieza a deslindar dentro de su mundo a esos seres imprevisibles que son los humanos. La aproximación de algunos de ellos turba el sentimiento del niño de ser el centro. Hace vacilar la propia seguridad, representa una amenaza, y relacionarse con ellos resulta conflictivo.

Porque el niño es esencialmente egocéntrico. El sentimiento egocentrista infantil nos está dado por nuestra condición óptica y sensorial, que siempre nos coloca en el punto medio de nuestro entorno. Vemos todo a nuestro alrededor; esa percepción inicial nos persuade de que somos el centro de todo. Y el centro lo transportamos con nosotros a dondequiera que vayamos; somos su vehículo.

Aunque nos coloquemos en el rincón del cuarto, nuestra vista y los otros sentidos vuelven a distribuirlo todo en torno nuestro. Nuestro centro fenoménico no coincide con el centro geométrico de la estancia donde nos encontramos. Llevamos adherida nuestra propia centricidad. Sólo la experiencia nos enseña a modificar nuestra percepción original, a corregirla, y nos saca del engaño; madu-

rar es recomponer nuestro campo perceptual de manera que dejamos de ser el centro, o el único centro.

La historia de la humanidad tuvo su infancia. Así, por ejemplo, una de las historias más antiguas es la del pueblo chino. Y el nombre de China, *Jung-guo*, significa El Reino del Centro. Así se consideraban ellos en su primera edad de egocentrismo infantil. Al Japón lo llamaron La Raíz del Sol, puesto que en la ideografía china la raíz es el origen de donde nace el árbol. Japón era el lugar de donde se originaba el sol, allende el Mar Amarillo y la península coreana; así era en los ojos y en el mundo de los habitantes de *Bei-jing*, La Capital del Norte en el vasto territorio chino. Y Tokio, *Dung-Jing*, es La Capital del Oriente, en un mundo que se distribuye en torno a la urbe china. Y Vietnam significa en chino Más allá del Sur...

Todo su mundo de denominaciones nacía del sentimiento de ser ellos el centro de la propia rosa de los vientos. Pero la historia de los chinos y de los hombres de otras latitudes fue una dura y desconcertante lección copernicana: no somos el centro. En la Europa mediterránea, un resabio medieval que insistía en persistir se aferraba a la Biblia, con una hermenéutica primitiva. Pero tuvimos que aprender a ubicarnos en un mundo extraño que nos arrebatava el sentimiento de seguridad, nos hacía sentirnos desamparados en nuestra excentricidad.

Ese tránsito histórico de la infancia a la madurez de las culturas y las naciones tiene un paralelo en la historia individual de las personas. Inicialmente somos egocéntricos. Las demás cosas, incluyendo a los humanos, son entidades periféricas en nuestra rosa de los vientos. Después viene un duro aprendizaje.

Al crecer en años y experiencia, el hombre llega a la bifurcación de dos senderos que se separan: o se devalora y conforma con su encontrarse en el mundo como un ser disminuido y empequeñecido, de identidad vacilante y marginal, o persevera y crece en el sentimiento de ser el centro de su identidad y de su visión del mundo, de su cosmovisión, pero reconoce en los demás hombres otros tantos centros con el mismo derecho, libres y autónomos. La pluricentralidad dialogal y polilogal de la Presencia se abre esplendorosamente en el horizonte. Una teoría antropológica de la personalidad puede reclamar para sí que el proceso de maduración tiene su vertiente climática en ese horizonte.

El egocentrismo infantil es conflictivo. El homocentrismo plural y dialogal es presencial. Como reconocemos en los demás el derecho a comunicarse y expandirse desde su propio núcleo y su propia integridad, así también en las sociedades reconocemos el derecho de otras culturas a ser su centro de identidad y valoración. La Persona es misterio, por su otredad esencial e intransferible. Asimismo lo es la cultura de un pueblo.

El conflicto egocentrista consiste en la lucha por el dominio, que puede revestir una asombrosa variedad de modalidades: desde el abandono del campo de bata-

lla, por parecer esto preferible a tener que afrontar el conflicto, y así mejor sumirse en las profundidades de la esquizofrenia y el autismo, hasta la paranoia propia de un Hitler o de otras prepotencias militaristas, pasando por todos los grados intermedios. Desde el sadismo, que encuentra una solución al conflicto en la anulación y la destrucción del otro como Persona, hasta el masoquismo, que prefiere la autodestrucción a tener que enfrentarse.

Es la dinámica humana de voluntad de dominio y preponderancia. En el homocentrismo dialogal y presencial, en cambio, se realiza el encuentro de personas que respetan plenamente la autonomía y la dignidad de cada uno; el encuentro donde ya no hay quien domina ni quien se subordina, sino la libertad gratuita de seres que hacen el don de su Presencia.

La Presencia es poder sin dominio. Porque es voluntad de poder hacer acto de Presencia comprometida en la convivencia humana; es voluntad de poder renunciar al dominio sin sucumbir al dominio; es voluntad de poder hacer de la contingencia de vivir en tal sociedad, un hecho significativo y trascendente para los demás, enriquecedor.

Tal es el panorama de convivencia humana ante el que se sitúa prospectivamente la educación de adultos. ¿Quién será, entonces, educador? Hemos de aprender la humildad. Porque nadie educa a nadie. El educador lo que hace es crear la situación. Es el artífice que crea las situaciones de la conversión de los humanos en Personas.

La educación parte del corazón del conflicto. Comienza en medio de un grupo de hombres entre los cuales el conflicto egocentrista y la lucha por el dominio es quizá preponderante. La situación educativa tiende a dirigir la voluntad de poder hacia su vertiente creativa y presencial. La dinámica grupal de la situación educativa apropiada tiende a suprimir la voluntad de dominio y la voluntad de sometimiento. Y hay que tener en cuenta que está mucho más extendida y radicalmente enclavada como hábito actitudinal la voluntad de sometimiento. La sumisión como esquema de vida y plataforma de negociación de una supervivencia conveniente y sin riesgos.

La educación primero enseña a los hombres a desaprender la sumisión. Y el camino de desaprender lo mal aprendido es el más arduo de la educación.

Siendo esto así, educador es aquel que, en primer lugar, desaprende la voluntad de dominio y de sumisión.

Dominio y sumisión son la barrera que impide el diálogo y el encuentro. La misma barrera tiene dos caras: por un lado es dominio y por el otro sumisión. El educador debe configurar, como parte de la planeación, cuál es la situación educativa y grupal específica que permitirá erradicar la barrera y propiciará realizar el encuentro.

El camino de la libertad no es primeramente cambio de estructuras. Es en primer lugar educación en la cultura de la liberación y la Presencia. Sin ésta, ningún cambio de estructuras servirá para nada. El mejor sistema y la mejor legislación caerán en el vacío sin la cultura popular de la libertad, la democracia, el sentido ecológico... Sin embargo, también es cierto que una cultura que no se refleja en las estructuras formales es una cultura en cautiverio.

IV. PRESENCIA Y COMUNICACION

La Presencia es un estado de comunicación. En esto difiere radicalmente de una acción comunicativa.

Cualquier acción comunicativa tiene como significado un contenido objetivo, que media entre dos sujetos por lo menos que se comunican. Pero el acto de Presencia da a la acción misma otra amplitud: se comunica *a la Persona* (en acusativo, no en dativo) sin mediación alguna.

El contenido objetivo va del uno al otro, y viceversa, de los sujetos que se comunican. En la Presencia la comunicación es el punto de encuentro de las Personas.

La acción recae de alguna manera en el otro con quien se interactúa; el estado de comunicación presencial es encuentro que toma a la acción como vehículo o como soporte, pero no se explica por la acción, ni como acción. No recae en el otro; pronuncia el nombre del *tú*.

Estado de comunicación, que no se explica por la sola acción comunicativa. Encuentro, que no se engloba en la interacción (aunque *se da* en la interacción, o encarna en ella). Tal es la Presencia.

Esto da a la comunicación dos planos de distinta profundidad. Uno es el plano objetual; otro, el presencial. En el primero hay un objeto que un sujeto transmite a otro como contenido; en el segundo hay Personas que se ponen mutuamente en Presencia. En la acción comunicativa, el primero de los dos planos es necesario; el segundo escapa a la necesidad y se da cuando se elige, gratuitamente y como acto de libertad.

A la luz de esta consideración, el plano objetual de la comunicación ya no puede ser tratado de la manera tradicional. Solía paliarse la dificultad para explicarlo tras el velo de abstracciones esquemáticas, que satisfacen el afán reduccionista y sinóptico de la inteligencia conceptual. Con un esquema en el que se hacía figurar un emisor y un receptor, y entre ellos un mensaje, un código y un ca-

nal, se creaba la ilusión de una explicación, que podía encausarse a justificar lo mismo un enfoque conductista que uno cibernético. Pero si tomamos en cuenta que en la realidad tanto el emisor como el receptor son un complejo de sujeto y objeto, y que cada uno de ellos es un *yo* personal confrontado con un *mundo*, en el que siempre se encuentra irremediabilmente inmerso; si tomamos en cuenta que la comunicación se produce entre dos polos que son síntesis, irreductibles entre sí, de sujeto y objeto, entonces sería ilusorio pensar que se comunica sólo lo objetual, puesto que el sujeto se aproxima a este último sólo en la síntesis óptico-fenomenica, de la que se sigue un *yo* en un *mundo* perceptual y situacional. Ya sea que la atención del sujeto se dirija en su campo perceptual ora a su propio *yo*, al que por el mismo hecho objetiviza, ora a su entorno situacional, el contenido objetual de esa atención así dirigida es siempre síntesis de sujeto y objeto. El hombre se aproxima a la comunicación como síntesis de sujeto y objeto. Y así debe procurarse el camino a la explicación.

El hombre que se comunica está en situación. Esa situación está relacionada, por ejemplo, con su trabajo, o con algún campo de intereses particulares. Por lo tanto, la síntesis sujeto/objeto en comunicación lleva una carga afectiva y valorativa. Esta carga puede ser más o menos intensa, y su intensidad depende de la historia personal, está relacionada con las experiencias, los temores y las expectativas. Cada uno de los que entran en comunicación espera ciertas reacciones determinadas en los interlocutores. Se convierte así la comunicación en un ejercicio de discriminaciones, en el que se calcula, estratégica y tácticamente, qué y cuánto se comunica, se distorsiona a veces, se falsea quizá, se entra en un ajedrez de simulaciones. Incluso se simula ser frío y “objetivo”, cuando en realidad se está cuidando, quizá, una imagen, un *status* o un puesto de trabajo. Se evaden confrontaciones o, al contrario, se asumen. Todo va dirigido a manejar el conflicto. A mantener un equilibrio o una posición de fuerza. Ante la necesidad de proteger un campo de intereses propio, en conflicto con los intereses de otros, la cuestión puesta en la comunicación es quién domina a quién, quién gana cierta preponderancia, o cómo mantener un equilibrio negociado, sin confrontaciones que lo pongan en peligro. La lucha, el conflicto y el deseo de parecer persuasivo pueden estar animados por nobles impulsos, como el deseo de justicia, o la indignación contra la injusticia; pero, independientemente de su calificación ético-social, la comunicación es una palestra, un campo de batalla de la voluntad de dominio. En su polo opuesto, está el correlato, la voluntad de sumisión, como mecanismo de defensa; pero la dinámica social es la misma. De esa manera, la comunicación se queda en el campo de lo puramente instrumental y operativo, y los consensos se negocian como función de intereses particulares, o coincidencia de intereses. Sin embargo, la barrera entre las personas como Personas, libres, autónomas y auténticas es por un lado la voluntad de dominio, y por el otro la voluntad de sumisión.

En este tipo de comunicación, la síntesis sujeto/objeto se transmite por medio de un código. El arte de la codificación y la decodificación, explicado en parte por

la filosofía del lenguaje y la teoría de la inteligencia conceptual, entra en juego. Mediante el código, la síntesis sujeto/objeto que entra en comunicación se objetiviza: se convierte en *objeto* de la comunicación y en *mensaje*. La síntesis sujeto/objeto, objetivizada por la comunicación, es parcial, es decir, es abstracta: consiste en una abstracción que elige algunos aspectos y prescinde de otros y de la integralidad del conjunto. Es esto lo que permite el *juego* comunicacional, el manejo hegemónico de la comunicación, las jugadas estratégicas y tácticas, regidas por una reglamentación convenida.

La comunicación presencial es un mundo totalmente opuesto. Tal comunicación no se realiza por medio de un código, sino por medio de símbolos. Porque símbolo es, en sentido estricto, el signo de lo no conceptualizable -de lo inefable, por lo tanto.

El símbolo es el signo de lo que no se puede circunscribir verbalmente en una definición. Una Persona real y concreta no se puede reducir a una definición; no se puede objetivizar por medio de un código, en su realidad individual, sin destruirla como Persona.

Para evocar a una Persona decimos su nombre. Y éste no pertenece a un código que haya que descifrar: el nombre no *significa* la Persona singular a quien lo referimos. No la significa, sino que la evoca, actúa su Presencia ante nosotros. Tal es la fuerza del símbolo: una fuerza presencial, que renueva y hace actual la vivencia.

En el campo de concentración se codificaba a los prisioneros, según un código en el que cada quien tenía su número. La codificación y la supresión del nombre que la misma implica eran la manera más apta de signar la supresión de la Persona, con su cuota de tristeza existencial en las víctimas, es decir, el sentimiento de la no-existencia. A su manera, el hecho de la codificación (no el número de código correspondiente a cada prisionero) era el símbolo negativo de la no existencia, de la nula presencialidad. Esto pone de relieve la profunda significación antropogónica y presencial del nombre de una Persona.

El estado de comunicación presencial no recae en el otro como pasa con la acción: pronuncia el nombre del *tú*. Es en sí mismo un acto que pronuncia el *tú*, nombra a la Persona, aun en medio del silencio. Porque el nombre como palabra hablada es acción; es sólo el soporte de la palabra presencial, cuando alguien elige otorgarla.

En medio de la Presencia, pronunciar con los labios el nombre de la Persona es una acción simbólica. El símbolo es en su sentido primario una acción (como por ejemplo un rito), y sólo en sentido secundario y derivado puede ser un objeto, o la palabra hablada. Pronunciar, pues, el nombre simboliza el acto de ponerse en la relación yo-tú, que es la Presencia mutua, cuando ésta se elige libremente.

Quizá el ejemplo de la acción simbólica de nombrar es el más inmediato y simple; pero hay otros muchos que se multiplican indefinidamente. En la tradición cristiana, el convivio es un símbolo presencial privilegiado. La acción de partir el pan y pasar el vaso de vino tiene esa fuerza de evocar la mutua Presencia y suscitar la comunión. El símbolo se vive, no se descifra ni se decodifica. Se integra en la realidad cuyo signo es, y en este sentido el símbolo es el signo y la realidad misma de lo que signa, actualizando esa realidad.

La comunicación presencial rompe todas las categorías de la objetivización. Cada una de las síntesis personales se percibe como un centro que da razón de su propia autonomía, y atribuye una centricidad análoga a las Personas en Presencia, no por un asentimiento conceptual y razonado, no por consenso, sino vivencialmente. Se acepta y se respeta plenamente la identidad propia y la otredad. No existe la confrontación por el dominio; en vez de dirigirse a éste, la voluntad de poder se vierte en la capacidad de darse y aceptarse por la Presencia. No hay una codificación que abstraer algunos aspectos de la realidad y renuncia a otros; es la Persona real, concreta, en su integridad, la que se pone en el acto simple de la Presencia. Ponerse en Presencia es un acto de toda la Persona -no de su racionalidad, o de algún otro aspecto igualmente noble, pero parcial. Podemos abstraer características o aspectos de una persona, y entusiasmarnos por su belleza y elevación o, al contrario, reprobarlas e impugnarlas; pero la suma de características nunca nos dará la simplicidad ni la totalidad de la Presencia, porque las características no son la Persona. Así, ante las Personas con quienes misteriosamente elegimos ponernos en Presencia, sabemos que conocemos características de ellas, ora positivas, ora negativas; y que a veces destruiríamos la relación si externáramos nuestro juicio. Pero lo importante no es resguardarnos del sentimiento de culpa que eso nos proporcionaría; lo importante es vivenciar que lo que vale más allá de todo enjuiciamiento es la Presencia, y que ésta no se refiere a las características, ni a la suma o al balance de las mismas. La Presencia es el sentido último de la relación y la convivencia entre los hombres.

V. EL DESARROLLO DE LA PERSONA Y LA FORMACION TECNICA

El desarrollo de la Persona es un proceso de interpersonación y de interculturación. Un proceso que tiene lugar desde una realidad homocéntrica, y por lo tanto pluricéntrica; desde el bosque humano de núcleos de identidad individual y colectiva, núcleos que se afirman y se confirman al extender sus ramajes y entrelazarse los unos con los otros por la comunicación. Interpersonación e interculturación son una red de comunicaciones, íntimamente presenciales, y cuyo sentido y razón última de ser es precisamente la Presencia entre las Personas y entre las culturas.

Si la educación es una función, ultimadamente, de la convivencia humana, si la educación consiste en el desarrollo de las Personas y las culturas, entonces podrá alimentarse de estos principios y sustentará en ellos su epítome.

Pero el desarrollo de la Persona no es algo aparte de la formación técnica. No se trata de establecer un funcionalismo en el que haya que resolver si el desarrollo personal es *para* la formación técnica, o al contrario, la formación técnica *para* el desarrollo personal, y el desarrollo socio-económico a partir de cuál de las dos fórmulas. Por el contrario, por la educación se pone en acto la síntesis de ambos aspectos de los individuos y las sociedades, el humano-cultural y el técnico-sistémico. Y para esa síntesis se prestan, de modo particular, la tecnología apropiada y la tecnología alternativa.

Pero es menester advertir bien: la síntesis de ambos aspectos de los individuos y las sociedades no quiere decir dosificación equilibrada, ni tampoco una acción educativa que busca el punto medio entre ambos. La cuestión no es cómo resolver el conflicto de énfasis que ha de darse a un aspecto y al otro. Si lo que se preguntara fuera cómo dar el énfasis adecuado al desarrollo de la Persona, sin descuidar por ello la formación técnica; o cómo responder a la necesidad de adquisición de técnicas y habilidades calificadas, sin echar por ello en el olvido el desarrollo de la personalidad y la cultura, entonces buscaríamos la respuesta en un término medio, en un punto de equilibrio dosificador de la atención a los dos aspectos. Pero no se trata de un problema de énfasis equilibrado: se trata de una síntesis. Y la síntesis se logra creando en la acción educativa las situaciones grupales que la propicien. No es un problema programático, curricular, ni de énfasis dentro de los programas y los currículos; es un problema situacional, grupal y de síntesis.

Ahora bien, la manera de aproximarse la educación a la tecnología es muy variada, y depende en gran parte del sector de la población al que va dirigida. La transferencia y la creación de tecnologías avanzadas y de punta son atributo de la educación superior y la educación media terminal, así como de las instancias de investigación de algunas grandes empresas. De hecho, dicha educación suele estar concentrada en los sectores urbanos. Tratándose, en cambio, del sector rural, tienen preponderancia la tecnología apropiada y la tecnología alternativa.

La tecnología apropiada recibe su apelación de un acto de apropiación de la comunidad que la pone en práctica. Es un acto de apropiación cultural, que ajusta las técnicas recibidas a la medida de necesidades y condiciones reales, y según los recursos locales no financieros con que se cuenta.

No hay una diferencia nítida y tajante entre la tecnología alternativa y la apropiada. Se puede decir que la tecnología alternativa es más un acto de creación que de apropiación. La comunidad la crea, con el apoyo y el asesoramiento de los intelectuales orgánicos y multidisciplinarios que suministran las agencias educado-

ras. Nace, no obstante, del acto educativo y de desarrollo cultural por excelencia: el contacto y la comunicación con otras culturas. Se apropia, pues, ella también, de elementos de otras culturas, con un sentido pragmático; pero aporta de su propia cosecha, recuperando elementos de la tecnología tradicional, que se prolongan y desarrollan creativamente. El proceso educativo se identifica con el de creación misma de la tecnología alternativa en que se involucran las agencias educadoras y de desarrollo.

El sentido profundo de esa creación tecnológica es el de armonía con la propia cultura, con las formas tradicionales de hacer las cosas y de vivir, y con el entorno natural y el medio. Porque ese sentido de armonía con el propio ser y con el mundo está entrañado en las cosmovisiones de nuestras culturas antiguas. Y hay en las culturas no autóctonas latinoamericanas una nueva convergencia con ese sentimiento de armonía consigo mismo y con el mundo, al tender al regreso hacia nuestras fuentes primeras, en el surgir embrionario de una cultura ecológica. “La primera relación del hombre con el mundo es de comunión, y no de dominio y propiedad”, ha dicho Leonard Boff.

La síntesis del desarrollo de la Persona y la formación técnica se realiza en dos instancias grupales:

- a) el grupo de aprendizaje, y
- b) el equipo de trabajo.

Si se busca la vinculación entre ambas instancias, puede decirse que en el grupo de aprendizaje tiene lugar la educación vivencial para el equipo de trabajo, al crearse una situación análoga a la de este último y propiciarse formas de trabajo semejantes; el equipo de trabajo, a su vez, tiene una fuerza educativa propia, se amalgama con la educación y prolonga la vivencia del grupo de aprendizaje. Cuando se trata de la creación de tecnología alternativa, el grupo de aprendizaje y el equipo de trabajo se fusionan en uno.

Pero para que la vinculación sea algo más que un buen deseo configurado en el plano de lo ideal, el secreto está en la creación de la situación vivencial, tanto en el grupo de aprendizaje como en el equipo de trabajo. Y es necesario repetir: no es un problema primariamente curricular y programático, sino situacional.

La situación a la que me refiero puede tipificarse como la horizontal. Y la esencia de la situación horizontal está en el compromiso interpersonal. Una vez más, el educador de adultos es el creador de situaciones en las que se suscite un compromiso interpersonal vigoroso.

Para ser educador de adultos, entonces, conviene detenerse a elaborar una teoría, claramente conceptualizada y delineada con precisión, de la situación horizontal (si es cierto que «teoría» de la acción significa lo ideal operatizable). Y creo

que pueden anticiparse algunas sugerencias conceptuales básicas para la elaboración de una teoría.

La disposición grupal jerarquizada y vertical, de dominio y subordinación, se caracteriza por el hecho de que cada uno de los miembros bajo una autoridad tiene que responder a ésta por órdenes y disposiciones cumplidas. En cada caso se crea una bilateralidad de individuo a individuo: el subordinado ante la autoridad. En la situación horizontal, en cambio, los miembros del grupo o del equipo responden a todos y cada uno de los demás (no sólo a la autoridad), por el compromiso abrazado y puesto en efecto (no por órdenes cumplidas). El alma y la fuerza de inspiración es la Presencia interpersonal, que implica, por síntesis, la libertad y el compromiso. En efecto: la Presencia es el acto de libertad por antonomasia; la Presencia, en cuanto que auténtica, es comprometida. Y la esencia de la libertad humana es el hecho del compromiso -sin éste sólo se da la arbitrariedad.

Una vez más, acecha el peligro de confundir la situación horizontal con la doctrina del término medio. Según esta doctrina, hay dos posiciones que se oponen radicalmente: en un extremo está el autoritarismo (imprecisamente concebido: ¿exceso de autoridad? ¿Abuso de autoridad? ¿Modo brusco y dictatorial de dar las órdenes, que podrían darse -las mismas- dulce y amablemente?) En el otro extremo está una autoridad ineficaz, blandengue, que permite la anarquía *de facto*. El "ideal democrático" consistiría en un término medio: una autoridad media entre la muy fuerte y la muy débil, ni demasiado autoritarismo ni demasiada condescendencia. Tal "ideal democrático" nada tiene que ver con la situación horizontal. Y ello simple y sencillamente porque la autoridad que disimula y condesciende es tan vertical como la despótica e impositiva, sólo que reblandecida; y por lo tanto el término medio es un punto de equilibrio dentro de la misma verticalidad, entre sus dos extremos. Que la autoridad sea débil no la hace horizontal.

La autoridad horizontal es fuerte, es poderosa. Es la manifestación de la voluntad de poder, dirigida no al dominio, sino al encuentro interpersonal, a la creación de la situación. La autoridad horizontal es el poder de crear, y es el poder de la Presencia. La situación horizontal no es un término medio ni una componenda, sino síntesis en el conflicto dialéctico entre la necesidad de organización (—→ de autoridad) y la necesidad de libertad individual y social. Bajo otro aspecto, síntesis del aspecto humano-cultural y del aspecto técnico-sistémico de los individuos y las sociedades, de lo presencial y lo productivo de la vida y el trabajo.

VI. TECNICA, PERSONALIDAD Y CULTURA

La creación de la situación horizontal es el acto procesual medular de la educación de adultos. Sólo una situación así puede dar cabida a la síntesis del

desarrollo de la Persona y la formación técnica. Y sólo ella puede amalgamar el trabajo con la educación, continuando ésta en aquél. La humanización por el trabajo es un proceso educativo. Como, además, traducir la situación en técnicas grupales y en formas organizacionales concretas, con las que vaya al unísono, es algo que debe estudiarse cuidadosamente. Pero, de cualquier manera, los sistemas organizacionales obedecerán a un principio básico: la autogestión de los grupos y de los equipos de trabajo, o de la comunidad.

En la praxis educativa, el desarrollo de las Personas consiste en la síntesis dinámica de personalidad y cultura, en un proceso interpersonal y comunicacional. Pero ahora podemos ya tomar el desarrollo de las Personas en su sentido más comprensivo, en el que se conjugan dialécticamente el aspecto trascendental y presencial de la Persona por una parte, y por otra el aspecto técnico y operativo. Ya no podemos pensar en dos educaciones paralelas, la humanista y la técnica, compitiendo cada una por una proporción mayor de atención y de tiempo, en un conflicto sin resolución dialéctica. Si la educación es el desarrollo de la personalidad y la cultura, tanto en su dimensión individual como en la social, esto se entiende ya en el sentido de que el desarrollo de la persona como Persona incluye y privilegia la formación técnica, laboral, profesional y productiva. Un concepto así de la praxis educativa y del desarrollo personal postula y exige que la situación grupal educativa esté constituida por las condiciones que permitan y susciten la síntesis de factores humanizantes y técnicos, de manera que cuando las condiciones no se presentan la educación es deficiente.

El concepto de Persona incluye lo presencial y lo técnico, porque las Personas sellan todo lo que hacen y laboran con el sello de su personalidad y su cultura. Todo acto creativo es personal y cultural; denegar la personalidad y la cultura es segar la creatividad. Para expandirse y darse en plenitud, la Persona exige las condiciones en que pueda ser libre, creativa y trascendente en su grupo de acción inmediata, sobre la base de una Presencia comprometida. Cuando las condiciones no se dan, las acciones se desintegran, se desgajan de la unidad de personalidad y cultura, no les pertenecen, no las reconocen como origen fontanal ni como padres legítimos; y lo espurio, lo inauténtico de tales acciones se vive y se sufre como alienación. Los individuos que actúan no son ellos, ni personal ni culturalmente; la necesidad de realizar tales acciones no es una necesidad que nace en el corazón como propia, sino advenediza y una necesidad de prescripción ajena. Antes de la alienación respecto de los productos como valores económicos, está esa alienación cordial y fenoménica, más íntima y deprimente, por el efecto desintegrador de las acciones en la Persona. Pues la integridad de ésta estibaría en la unidad de personalidad y cultura, como fuente creadora de todo lo que se hace. Alienación es desintegración. Es pérdida de identidad, personal y cultural, en las acciones que el sujeto, sí, ejecuta, y que sin embargo no le son propias.

La praxis educativa pone en juego todas las dimensiones de la Persona: la individual y la social, la cultura y la personalidad. No necesariamente se ponen en juego todas las facultades de la Persona, pero sí las dimensiones que la conmensuran y que están presentes en todo y en cada porción de lo que es auténticamente actividad humana.

Dentro de la praxis horizontal, tanto en el trabajo como en la educación, la puesta en práctica de habilidades para el manejo de las técnicas es una actividad cultural, así como de la personalidad de los individuos. Toda actividad auténticamente humana es cultural -también la actividad técnica. En esa imbricación de técnica, personalidad y cultura consiste la síntesis situacional. Dado que es una unidad sintética, los tres factores no permanecen mutuamente extrínsecos ni simplemente complementarios.

Resumiendo: cuando la síntesis no se logra, el individuo se desintegra. Y en esa desintegración consiste la alienación. Porque la actividad alienada es lo opuesto a la actividad auténtica. La palabra «auténtico» nos remite a la idea de *autor*, de la que es un derivado. Algo es auténtico cuando su autor es verdaderamente aquel a quien se le atribuye. Un “Rembrandt” es auténtico si su autor es Rembrandt. Pero cuando el sujeto está impedido de poner personalidad y cultura tanto en su actividad como en los productos de esta última, no es entonces el verdadero autor ni de la una ni de los otros. Y el sentimiento de alienación se instala, con todas sus secuelas de angustia y desesperación. La vida y la existencia pierden sentido. El viajar del hombre itinerante por el mundo queda trágicamente escindido en dos: tiempo de vida y tiempo de trabajo. No hay reconciliación posible, el segundo devora al primero.

VII. PRESENCIA, PERSONALIDAD Y CULTURA

Hay una oposición infranqueable entre el estado de Presencia y la acción comunicativa. Sin embargo, aquélla suele encarnar en la acción. La Presencia es un acto de la Persona no desnudo y abstracto. Encarna en las acciones cotidianas, útiles y productivas, y les imprime las características diferenciantes de una personalidad y una cultura, las convierte en signo expresivo de una personalidad y una cultura.

Pero esta cualidad de las acciones de expresar una personalidad y una cultura y de encarnar una Presencia no les viene gratis y aun sin nosotros siquiera pretenderlo. Por el contrario, la Presencia es un acto que requiere de toda nuestra intención y esfuerzo, que nos abre al encuentro en el que damos la vida interpersonalmente. Y dar la vida no es fácil. Requiere la máxima generosidad y la máxima libertad. Es el acto existencial de la Persona auténtica. Esta sale del encerramiento en la propia soledad y vacío existencial hacia el punto de encuentro

entre Persona y Persona. Así, todas las acciones expresivas de la Persona son auténticamente personales.

Una vida sin Presencia no es auténticamente humana. Quien no ha aprendido, esforzadamente, a darse en la Presencia está muerto en cuanto Persona. No existió nunca.

Un poco arriba he sugerido considerar que los signos de la Presencia personal son acciones comunicativas de carácter simbólico. Son manifestaciones en ese plano y esa esfera de lo simbólico, que envuelve a la manera de una capa esa otra esfera de las significaciones obvias y prácticas de cualquier acción.

La Presencia de una Persona se sirve de la acción, convirtiéndola por el mismo hecho en su símbolo. Hince en ella el pie como en un estribo; y, a horcajadas sobre ella la horquilla de personalidad y cultura, da un nuevo sentido a tal cabalgadura y soporte. Es la Presencia la que da un sentido humano a la acción.

La acción es el signo simbólico de la Presencia de una Persona. Esto implica que la acción no *significa* la Presencia, en virtud de algún código convencional. Independientemente de su significado obvio y convencional, la acción *simboliza* y encarna la Presencia, recibiendo de ella su sentido.

A manera de ejemplo: decir el nombre de una Persona, vocativa o evocativamente, es la acción simbólica de la Presencia -a condición de que ésta se dé, libremente; y la Presencia da su sentido a tal acción. La Presencia es, pues, el sentido de la acción, no su significado. Porque, en el encuentro interpersonal (otra cosa es cuando se habla en tercera persona), decir el nombre del *tú* dialogal no significa *esa* Persona que tengo ante mí; más bien el sentido de tal acción es la Presencia mutua.

He querido no salir del ejemplo de decir el nombre porque quizá da un poco más de claridad darle continuidad. Pero las acciones que implican el manejo de una técnica y resultados prácticos pueden servir también. Tienen un aspecto y un valor comunicativo y social, y por lo tanto una función significativa: se explican por un código convencional, formal y, por consensos comunes, están rodeadas de un halo de significados; pero, amén de todo eso, cuando las acciones tienen algún margen de creatividad, son expresivas de la personalidad de los individuos y de la cultura en que participan los mismos, y encarnan así un sentido personal, cultural y presencial.

Estas consideraciones nos llevarían a detenernos en la diferencia que hay entre «significado» y «sentido». Significado es el relato de un significante; pero para que éste llegue a aquél es menester un código, y un proceso de codificación primero y de decodificación después. Pero la decodificación es un proceso conceptual, y entonces el resultado, es decir, el significado, es un concepto abstracto. Requiere todavía de un referente, o sea, de un objeto concreto al que se refiera. El objeto concreto al que se refiere un significado puede hallarse presente a la percepción sensorial de los sujetos que se comunican (“esa mesa que está ahí”), o bien pue-

de estar ausente. La presencia del objeto le es indiferente al significado, puesto que éste no cambia.

Comparemos entonces, parte por parte, con lo que es comprender un sentido. Aquello que tiene un sentido encarna en el símbolo: se hace presente y actual en el símbolo. Ahora bien, si el símbolo hace presente aquello que le da sentido a una acción, la presencia ya no le es indiferente. En verdad, el sentido de la acción puede ser la Presencia de una Persona. A ésta no se llega por una decodificación, es concreta, no se define en las determinaciones de un concepto, se vivencia presencialmente. La Presencia se vive. Y la vivencia se evoca por el símbolo, no se conceptúa.

* * *

En la expresión artística y artesanal encontramos de una manera peculiar la síntesis de personalidad y cultura.

La manufactura de un objeto artesanal es una expresión cultural. De esa manera, el objeto mismo encarna la cultura de un pueblo. Nos entrega el misterio de su Presencia. La artesanía es una epifanía de la cultura (su fenómeno y manifestación), que nos revela el misterio de su unicidad inefable sin pretender descifrarlo.

Elaborando el artefacto, participa el artesano en la cultura de su pueblo. Participar es crear. Porque a la cultura no se pertenece por *consenso*, al que se llega laboriosamente mediante raciocinios y sucesivas aclaraciones; a la cultura se pertenece por *participación* vivencial. Y participar no es introyectar pasivamente patrones comunes, ni aceptar la obscura tiranía de la colectividad; es más bien aportar creativamente.

La artesanía es expresión cultural. Mas en cuanto se conjuga en ella la expresión de una personalidad, participa ella misma en la categoría de lo artístico. Cuando el artesano comunica a su obra el aliento de su intimidad única e irrepetible, es sin duda también un artista.

Quizá no hay artesanía que, siendo auténtica, no sea artística al mismo tiempo. Es, entonces, síntesis de personalidad y cultura. Como no hay una personalidad que se desarrolle sino culturalmente, es decir, como participación de una cultura y engarzada en ésta, así tampoco la cultura se desarrolla sino por la expresión creativa de las personalidades individuales.

Es muy distinta la artesanía espuria, de cartabón. Porque ésta, con producir a mano, asemeja sin embargo los resultados a los de la producción en serie. Les pone una dedicatoria al mercado turístico. En la artesanía auténtica el artesano se

ofrenda como Persona, se da. El está puesto ahí, en su obra. Tal artesano es reproductor en cierto sentido, pero en otro es también creador.

Es reproductor del artefacto, estructural y funcionalmente unívoco con todos los de su género. Una vasija es siempre una vasija. El artesano es asimismo reproductor simbólico. El artefacto conlleva la expresión y el símbolo de una cultura. Pero si el artesano asume personalmente el símbolo, si lo vive y lo siente en su calidad de símbolo, entonces es también creador: da a su obra el hálito único de esa vivencia, se expresa, se da. Esa manera individual y única de asumir y transmitir la reproducción del símbolo cultural, como vivencia propia, es un acto de su personalidad. La expresión artística es, pues, la síntesis más acabada de personalidad y cultura.

El arte como creación no es reproductor, ni del utensilio, en la univocidad de su estructura y su función pragmática, ni del símbolo en que encarna una cultura; el arte es creación en la transmisión de lo único y lo que no se puede repetir de una Persona en una situación concreta.

Y sin embargo hay en toda obra de arte auténtica algo de reproducción. En ella aparecen los rasgos tradicionales de una fisonomía cultural. Por eso podemos distinguir el arte de una cultura del de otra, podemos ubicar al objeto de arte en una cultura y una época.

La obra de arte que no es cultural no es auténtica. Puede un europeo imitar la pintura china; pero, si no tiene personalizada la cultura, producirá precisamente eso, una imitación. En cuanto imitación, no es auténtica. Puede ser, también, que alguien haya asumido *otra* cultura hasta infundirla en su personalidad propia. En ese caso hay autenticidad, el artista se expresa a sí mismo. Una vez más, la expresión artística es síntesis de personalidad y cultura.

Además, el artista pone en juego el talento de su habilidad técnica. Maneja el instrumento y la materia que modela y transforma. La precisión de la mano expresa al espíritu en la exactitud de la forma. El artista es uno solo en la integridad de tres factores: personalidad, cultura y destreza técnica y profesional (es un trabajador). Pero la creatividad se explica por el primero de los tres.

Por eso el contacto con el arte y las artesanías es tan importante en la educación. En todo lo que he venido diciendo subyace que en la educación, en cualquier educación, es imprescindible aprender a expresar la propia personalidad y cultura.

No es necesario que la palabra «educación» aparezca en cada renglón para no salirse del campo; al contrario, se puede descubrir en cualquier disciplina social la vena educativa. Ahora bien, el desarrollo por la educación de la expresión de personalidad y cultura, creativamente, a través del arte, las artesanías, la técni-

ca y la cotidianidad, tiene lugar precisamente como diálogo y encuentro, como procesos de interpersonación y de interculturación.

Podemos, además, anticipar algunos lineamientos para una teoría de la estética, a partir del fenómeno artístico. En efecto: el acto artístico consiste en darse como Persona. El artista pone su Presencia en su obra. Es un acto de toda la Persona.

De toda la Persona, porque en la obra de arte podemos abstraer rasgos y características propios, compararlos y encontrar similitudes y oposiciones con otros artistas. Pero la suma de todas las características no constituyen el fenómeno artístico, ni lo explican. El fenómeno artístico está constituido por varios factores. En primer lugar, por una vivencia situacional del artista, es decir, por ese contacto de su *yo* con su *mundo* concreto bajo alguna forma, síntesis completa de sujeto y objeto; en segundo lugar, por la concreción de esa vivencia en la elaboración de alguna apariencia dada a los sentidos, por ejemplo una pintura o una escultura, y, en tercer lugar, por la percepción de algún modo de la misma vivencia por parte de quien recibe y aprecia la apariencia sensorial. Este último percibe la vivencia como una vibración íntima, en su propia realidad inmanente, intrasferible -no la del artista; pero en ella está dada la Presencia del artista. Por eso el arte no cae en las categorías de lo útil y lo inútil: las trasciende. Tiene un valor puramente personal y cultural (y el valor económico le viene por añadidura, sin modificar aquél). Es decir, el arte tiene un valor presencial.

VIII. HACIA UNA TEORIA DE LA CULTURA

La cultura es el contenido de la conciencia histórica de una sociedad. Es, en primer lugar, memoria histórica que nos recuerda quiénes somos. Tiene como referente un origen, encontrado de algún modo; reviste la forma de narraciones cosmogónicas y antropogónicas, ora míticas, ora factuales, pero que siempre cumplen la función de explicarnos nuestra propia realidad. La memoria histórica nos dice quiénes somos, y nos permite decidir qué queremos en la vida.

Memoria histórica es *tradicción*. Y para serlo, para entrañar esa entrega («traditio» significa *entrega*), en estafetas generacionales, de la sabiduría de los ancianos, los contenidos revisten formas de expresión. Acaso el mito, el artefacto artesanal, la vestidura. Todas tienen esa hondura simbólica, en la que encarna el *sentido* del propio ser histórico; y es en el sentido en el que van aprendiendo a participar, en un proceso de inculturación, los jóvenes receptores.

En cuanto comunicación presencial, la cultura se expresa en sus símbolos. Las formas de expresión cultural dan un sentido histórico particular y concreto a las grandes *categorías antropológicas*. Por ejemplo:

- la visión y la vivencia de la vida y de la muerte;
- el nacimiento y los funerales;
- el matrimonio, la familia y el parentesco;
- la educación y las iniciaciones;
- el trabajo, la producción y el comercio;
- la magia, los mitos y la religión;
- la defensa y la guerra;
- las clases sociales y su organización...

El conjunto de categorías antropológicas constituye el sistema de relaciones de una sociedad con su mundo, y suele llamarse *cosmovisión*. Es decir, el contenido de la conciencia histórica es una *cosmovisión*.

Las formas de expresión se formalizan en códigos normativos, o *normas (patterns, modalidades)*. Tales son, por ejemplo, las costumbres, las festividades, los roles sociales. Por otra parte, las mismas formas de expresión cristalizan y se fijan en los llamados *monumentos* culturales, es decir, los testimonios de una cultura, cuales son:

- las obras de arte y los productos artesanales;
- la tradición oral y la literatura;
- la lengua y el lenguaje;
- los monumentos conmemorativos y las tumbas...

La expresión normativa de la cultura se refiere al deber-ser, donde cabe la distinción obvia entre valores formales y valores operantes; los testimonios dan cuenta de ambas clases de valores, así como de los orígenes y la tradición histórica.

Como contenido histórico, la cultura está vinculada a un origen, una antigüedad y una tradición. Pero como cultura viva se vive en el presente. La Presencia de la cultura es su cualidad de presente. El sistema de signos de la cultura no es una colección de antigüedades o un museo de momias; por el contrario, la cultura hace el don de su Presencia en símbolos vivenciales.

En la medida en que una cultura está en proceso de extinción, tiende en el presente a sólo reproducir las formas del pasado; y en la medida del vigor con que

se mantiene viva, tiende a vivir el presente como un proyecto lanzado al futuro. En la tesis de este estudio, la condición para que una cultura se mantenga viva es la interculturación. Es decir, una cultura viva es un proyecto en proceso de diálogo y encuentro intercultural.

Asimismo, las formas de expresión cultural, vaciadas de su sentido de conciencia histórica, y sin esa triple dimensión de pasado, presente y futuro, son solamente la exterioridad de una cultura, son un cascarón vacío que se mantiene artificialmente y puede romperse en cualquier momento, son artificio de la sobrevivencia. No es concebible una educación auténtica, a cualquier nivel que sea, que no tome en cuenta despertar la conciencia histórica, acaso sacarla de la dormecencia del inconsciente o del preconscious de un pueblo. La conciencia histórica es la base de la identidad social y del delicado aparato de auto-estima de un pueblo, sin el cual la interculturación es imposible.

La diversidad cultural radica en la vivencia de los símbolos, única e intransferible. Esta sólo se comunica presencialmente y se revela como misterio. Es lo más lejano del ridículo y el absurdo de rápidas imágenes televisadas, desnudación sin sentido que profana la realidad de una cultura. Al aspecto vivencial y diversificante se debe la polisemia del término «cultura» y lo analógico (opuesto a lo unívoco) del concepto. En el proyecto latinoamericano y caribeño, el encuentro y el diálogo intercultural tenderán quizá a su plena profundidad presencial, en una comunión de las culturas.

5. CULTURA E IDEOLOGIA (casi como corolario)

Dentro de los sistemas semióticos de diversas sociedades, han sido muchos los autores que han analizado redes organizadas de signos que tienen una función social determinada: la función homeostática de legitimar y racionalizar las estructuras vigentes de dominación, a fin de consolidarlas y darles permanencia. Y a esas redes de signos, definidas por su función social, las han llamado «ideología». El hecho social de la función de algunos signos, que precisamente por esa función se reconocen como *elementos* de un conjunto bien definido, autoriza el empleo del término «ideología» restringido a ese significado. Y ese es el empleo que se le ha dado en estos *Apuntes*.

Se trata, pues, de redes de signos con una función social determinada, muy difundidos en los diversos planos de comunicación social: el arte, el folclore, la literatura, la publicidad, la propaganda política (la abierta y la disfrazada, por ejemplo la de los noticiarios televisados), las relaciones de mercado y de consumo, la religión, la filosofía, el lenguaje creado del “sentido común”. Y en un plano más general y categórico, que abarca todos los demás, la cultura.

La cultura no es un plano más de la comunicación social entre los demás, puesto que todos los demás son cultura. Pero la cultura no es simplemente la suma

y el conjunto de todos los demás: la cultura es el *sentido* antropológico y antropogónico de todos y cada uno; vinculador de todos, enraizado en una conciencia histórica particular.

Ninguno de los planos de comunicación, ni los mencionados arriba ni otros que pudiera haber, son ideología. La obra de arte no es, simple y llanamente, un signo ideológico, no agota su ser-arte en un significado ideológico; pero, inseparable del haz de significados que tenga, unido a él, está, o puede estar, el significado ideológico. Un significado intruso, parásito, dado por una significación oblicua y no declarada de los signos.

Una catedral, por ejemplo. Nos puede sobrecoger como obra de arte. Pero, ¡qué difícil es que nuestro inconsciente nos permita verla sólo como obra de arte! La elevación de la bóveda y la verticalidad enhiesta de las columnas y las pilastras son el lenguaje, así hemos aprendido, que nos habla de la dimensión trascendental de la vida humana y del ser. Pero hay algo más. La catedral es una sede pontificia. Entonces el significado de grandeza trascendental se asocia, en nuestro inconsciente, con la “grandeza” de una jerarquía, tan por encima de nosotros, simples pecadores, y con la “majestad” de una institución que nos subyuga. Se ponen en juego los profundos temores y deseos que remueve y exalta la imaginaria religiosa; y el signo ideológico implícito, infiltrado, los asocia en el inconsciente con el sometimiento reverencial a la casta sacerdotal. Y, detrás de la jerarquía, la metrópoli imperial: donde las catedrales se levantaron encima de los monumentos religiosos de los sometidos.

Un mural pintado no para los museos o las colecciones, sino para la plaza o el patio de un edificio público, y hecho así del pueblo, con su carga de contenido y tendencia social y política, tiene una intención libertaria. No obstante, sin saberlo cumple la función homeostática de la ideología con su mensaje contestatario mismo, al aliviar tensiones sociales que podrían verterse hacia la subversión. El mural mantiene viva la flama; si libera, es arte auténtico; si disfrutarlo es un desenfadarse de la sociedad civil, que se afirma en sí y por sí misma, tiene un profundo valor humano y presencial, también entre los hombres y las mujeres que se sienten unidos ante él; pero en su mensaje encierra la infición ideológica, que ayuda a mantener el *status quo*. Es necesario desenmascarar por la crítica la función ideológica. Y el contexto de una crítica así es la liberación cultural y la revolución cultural.

La obra de arte tiene un sentido y un valor presencial. El artista trasfunde su Presencia y se da en aquélla. Hay un misterioso encuentro interpersonal entre quien crea y quien goza la creación, tácito, sin más identificación, acaso, que el arte mismo intangible en el objeto artístico. Pero el signo ideológico se levanta como una barrera que impide el encuentro y la autenticidad del arte.

Sin embargo, la crítica consciente puede superar la ideología: eso es lo que hará la educación, tomada como liberación cultural y como revolución cultural. La

crítica consiste en desenmascarar, a nivel de los grupos y las comunidades, la función de la ideología al servicio de las estructuras de dominación. Y descubrir que es posible ponernos en camino, creativamente, hacia la utopía de una nueva sociedad. Esto tendrá lugar sobre todo en los procesos de educación popular, y cada vez que el impacto de la educación sea el despertar de la sociedad civil, que se abre espacios de vida y trabajo autónomos y propios.

Proponernos la crítica de las ideologías en el contexto de proyectos de educación de adultos nos exige deslindar cuidadosamente, en la trama de acciones comunicativas de una sociedad, los campos respectivos de la ideología y de la cultura. La autocrítica comunitaria penetra como un bisturí que hiere, desgarrar y taja; y libera la cultura, es decir, libera al hombre. El costo es dolor y crisis.

La primera tarea es, entonces, aclarar los conceptos operativos de cultura e ideología. Como punto de partida, puede servirnos considerar que la cultura es el signo del sentido humano y presencial tanto de las acciones como de los objetos implicados en ellas; la ideología es el signo consolidatorio de la dominación y el sometimiento.

La cultura es una fuerza de liberación, puesto que nada hay tan libre como la Presencia, cuya vivencia y realidad evocan y suscitan los símbolos culturales. La ideología reblandece la capacidad contestataria con su labor subrepticia de convencimiento de que el sometimiento es “natural”, es “lo debido”, se debe a causas que la ciencia reconoce ser independientes de las voluntades y los designios humanos, y por ende es inevitable.

Pero el problema radica en que tanto la ideología como la cultura se hallan presentes en todos los planos de la comunicación. Para avanzar en el análisis, podemos establecer lo siguiente:

El signo ideológico simboliza una función social. Da a las acciones y las cosas la carga de una función social estabilizadora.

El signo cultural simboliza el sentido humano y presencial de las acciones y las cosas.

Eso quiere decir que las acciones y las cosas tienen, además de su valor instrumental y práctico, un valor de símbolo:

símbolo de *legitimación* del sometimiento y la dominación -y entonces es ideológico y pertenece a una ideología-;

o símbolo de *sentido* humano y presencial -y entonces es cultural y pertenece a una cultura.

Podemos aducir, a manera de corolario, que la cultura es un patrimonio de energía que tiene el poder de liberar al hombre y abolir todas las formas de

dominación. La esencia de la revolución cultural está en la superación de la ideología en todos los planos de la comunicación.

No es posible, si se quiere defender el valor cultural de la educación y del desarrollo de las poblaciones reales, seguir calificando de culturales a ciertas prácticas, tradicionales en algunas etnias, de humillación y destrucción del ser humano, y en particular de la mujer. La mutilación y la castración, ya sea de la personalidad o del cuerpo, son un contrasentido de la virtud liberadora de la cultura en cuanto tal. La opresión y el maltrato a la mujer son modalidades ideológicas, y en cuanto tales sirven de signo que indica e induce la dominación y la posesión por el varón. La educación y la praxis de la interculturación deben destruir esas prácticas y abolir la dominación.

Una cultura no es encadenamiento a un destino llamado “tradición” o “costumbre” inveterada: es liberación. Quizá sólo es cultura auténtica cuando es, esencialmente, revolución cultural.

Quiero terminar esta reflexión con una referencia a la revolución cultural en China. El pueblo chino ha sido tradicionalmente fatalista. El destino es irrevocable. Quien pertenece a una familia de campesinos pobres lo debe al designio de un destino ciego, arbitrario y sin rostro. Por todas las generaciones los descendientes de ese campesino serán campesinos pobres. Pero cuando Mao Dse-dung tuvo que traducir la palabra «revolución», eligió decir *ge-ming*. *Ming* es el destino. *Ge* quiere decir transformar. De conformidad con el carácter dinámico y narrativo de la lengua china, «revolución» no es un sustantivo. Es acción: tomar en las manos el propio destino y transformarlo.

NOTAS. Aparato crítico del marco conceptual

INDIVIDUACION/AUTONOMIA/SOCIALIZACION/MADURACION

Los autores que han tratado el tema de la individuación y la socialización hablan generalmente de un sólo proceso en el que se conjugan dialécticamente las dos tendencias. Al disertar sobre ese proceso, **Fromm** (1941) observó un interesante paralelismo entre la evolución filogenética y la ontogénica del ser humano. “La historia social del hombre -nos dice (46)- se inició al emerger éste de un estado de unidad indiferenciada del mundo natural, para adquirir conciencia de sí mismo como de una entidad separada y distinta de la naturaleza y de los hombres que lo rodeaban”. Es decir, la historia social del hombre (la socialización) está íntimamente ligada al proceso de individuación (separación y diferenciación) y depende de éste (de la misma manera que lo contrario es también cierto: la individuación depende de la socialización).

Tal proceso bicéfalo es, a los ojos de Fromm, una maduración. Cuanto más crece el niño, en la medida en que va cortando los vínculos primarios, tanto más tiende a buscar libertad e independencia. Pero el destino de tal búsqueda sólo puede ser comprendido plenamente si nos damos cuenta del carácter dialéctico del proceso de la individuación creciente (*Ibid.*: 50).

Piaget (1965: 77), en el campo de los esquemas cognitivos, considera también que el progreso del individuo tiene una relación social necesaria:

El progreso del conocimiento individual no consiste, pues, solamente en una integración directa y simple de los esquemas iniciales en esquemas ulteriores, sino en una inversión fundamental de sentido que sustrae las relaciones de la primacía del propio punto de vista para reunir las relaciones en sistemas que subordinan este punto de vista a la reciprocidad de todos los puntos de vista posibles y a la relatividad inherente a los agrupamientos operatorios.

[...] El trabajo colectivo que conduce a la constitución de las nociones racionales y de las reglas lógicas es una acción ejecutada en común antes de ser un pensamiento común: la razón es algo más que comunicación, discurso y conjunto de conceptos; primeramente es sistema de operaciones, y es la colaboración en la acción la que conduce a la generalización operatoria (*Ibid.*: 80).

Como Fromm lo hiciera explícitamente, Piaget a su vez connota un paralelismo entre lo filogenético y lo ontogénico:

Abandonado a sus propios recursos, el individuo no conocería más que la inteligencia práctica y las imágenes, mientras que el juego de los conceptos, de las categorías del espíritu y de las reglas del pensamiento consisten en 'representaciones colectivas', productos de la vida social continua que prosigue desde los comienzos de la humanidad hasta esos hogares de creación espiritual que son las grandes civilizaciones contemporáneas (*Ibid.*: 166).

Piaget también nos hace ver, como muchos otros autores, que el estado de socialización es mayor y más satisfactoriamente logrado en la medida en que se da cabida a la individuación, a la diferenciación personal y a la autonomía: "Existen [...] dos tipos extremos de relaciones interpersonales: el constreñimiento, que implica una autoridad y una sumisión y conduce así a la heteronomía, y la cooperación, que implica la igualdad de derecho o autonomía, así como la reciprocidad entre personas diferenciadas" (Piaget: 168).

Cabe advertir que estos textos de Fromm y Piaget no son meras incidencias en el tema que nos ocupa, sino pensamientos fundamentales de esos autores en las obras referidas. Pensamientos, por otra parte, bien fundamentados experimentalmente.

SOCIEDAD INFORMATIZADA

Lyotard (1984) hace un análisis de la cultura postmoderna, que constituye uno de los puntos referenciales más importantes para la crisis contextual de la educación de los adultos. Según él, el campo de la postmodernidad es el del saber en las sociedades informatizadas (es decir, dominadas por la informática electrónica). El problema es la legitimación de ese saber. Y la hipótesis de solución es ésta: el saber

es y será *producido* para ser vendido, es y será *consumido* para ser valorado en una nueva producción. En ambos casos, para ser cambiado. Es decir, el saber se legitima si tiene valor de cambio.

El problema de la legitimación del saber está inmediatamente relacionado con la cuestión del poder en sociedades que tienden a la globalización. Quienes dominen las informaciones (quienes posean los medios, acumulen el saber y lo administren) detentarán el poder. Los sujetos identificables de ese dominio son los capitales multinacionales, cada vez más autónomos e independientes del Estado. Saber es poder. Quien domine las informaciones asume el rol de “legislador”, es decir, prescribe lo que es legítimo. Saber y poder son las dos caras de una misma cuestión: ¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decir (a través de los medios), cuándo y cómo? Las decisiones se toman en función del valor de cambio (del valor económico) de lo que se sabe.

Para Lyotard, esta nueva manera de vincularse saber y poder cambia el sentido de las relaciones sociales. En la cultura postmoderna, dichas relaciones consisten en “jugadas” de “lenguaje”, con base en la informática, y el cambio social viene a ser, solamente, continuos desplazamientos de individuos y grupos en las relaciones de poder. Esta es la perspectiva social postmoderna, que desplaza y cancela el dilema moderno, entre un concepto homeostático de la sociedad considerada como un todo integral (Talcott Parsons) y la tesis de una sociedad que implica conflictos y contradicción (Marx).

PARADIGMA

El término «paradigma» ha sido transferido de la lingüística estructural a la filosofía de la ciencia. Ahora bien, en lingüística se le define por oposición a sintagma. Para **Saussure** (1915: 209-213), la conexión sintagmática es lineal en el discurso, y “se apoya en dos o más términos presentes en una serie efectiva”. La relación paradigmática, en cambio, se refiere a *posibilidades de construcción*, ya sea ésta fonética, sintáctica o morfológica.

Para **Martinet** (1970: 27), las unidades de un sintagma se relacionan por *contraste*, mientras que las de un paradigma se relacionan por *oposición*.

Podemos decir, apoyados en ambas autoridades, que *sintagma* es una cadena de dos o más unidades simples (fonemas y/o lexemas) que integran una unidad de discurso compuesta. Entre las unidades que se hayan linealmente presentes en una cadena hay *contraste*, mas no *oposición*, puesto que no se excluyen.

Paradigma es un conjunto ordenado de unidades simples, entre las cuales hay que elegir una para estructurar un discurso, dependiendo de su valor fonético, sintáctico o morfológico. Las unidades paradigmáticas son excluyentes (hay que elegir una), es decir, se relacionan por *oposición* (Cfr. Ducrot, 1972).

En filosofía de la ciencia el término «paradigma» se ha puesto en boga gracias a la contribución de Kuhn (1962), y en las ciencias sociales procede de la misma fuente. Kuhn cuestiona el punto de vista tradicional según el cual la ciencia avanza por un proceso de acumulación de los conocimientos, y afirma que lo hace por una progresión (dialéctica, aunque él no usa el término) de paradigmas, que van predominando en el seno de las comunidades científicas a través de etapas diferentes. Tales paradigmas son modelos, particularmente coherentes y compartidos, proporcionados por la práctica científica real. “Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos -nos dice Kuhn- están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos para la ciencia normal, *i.e.*, para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica”.

Creo que podemos tomar el término «paradigma», salva toda ulterior controversia, en este sentido mínimo de modelo proporcionado por la práctica real, y que constituye un conjunto de “reglas y normas” “particularmente coherentes”, por las que se rige dicha práctica en una comunidad, hecha tal por el consenso y el compromiso precisamente en torno al paradigma. Así es como entiendo el término en este estudio.

En cuanto a los cambios de paradigma -cambios que, según Kuhn, son los mojones que van marcando el progreso científico- nos dice el autor del que nos ocupamos:

[...] Cuando la profesión [en una rama de la ciencia] no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas, se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de la ciencia. Los episodios extraordinarios en que tienen lugar esos cambios de compromisos profesionales son los que se denominan en este ensayo revoluciones científicas.

El estudio de Kuhn se apoya en un concepto estructural de las revoluciones científicas. Se trata de una estructura procesual, cambiante, que niega la necesidad pretendida de escoger entre explicaciones dialéctico-evolutivas o estructurales y estáticas. Tal pretensión es simplemente un malentendido. El paradigma es una estructura y es cambiante y generador de cambios, y esto es lo que constituye la estructura de las revoluciones científicas. Esto nos acerca al pensamiento auténtico de los estructuralistas (y de paso nos aleja de lo que piensan de ese pensamiento algunos de sus detractores). A este propósito podríamos escuchar a Pouillon (1966: 12):

[El estructuralismo] consiste, por consiguiente, en descubrir bajo los hechos observados esta razón oculta de su apariencia, en poner al descubierto esta configuración subyacente, que puede entonces llamarse estructura. En todo caso, es preciso no olvidar que, siendo subyacente a la organización, también la desborda, puesto que la convierte en una variante cuyas transformaciones explica, y esta es la razón de que se haya comenzado por definir la estructura como una sintaxis.

Y más adelante (17) nos aclara que cuando se habla de estructura “puede tratarse de estados sucesivos de un mismo conjunto: la estructura es entonces la historia de las transformaciones históricas reales, la explicación de un funcionamiento y de un devenir”. Yo sólo advertiría a este texto que el devenir es un continuo, y no “estados sucesivos” discretos; éstos son abstracciones de la realidad, válidas para el análisis de algún *momento* de concreción.

IDEOLOGIA

“Rara vez se piensa hoy, con el nombre de «ideología», en un concepto pregnante”. Esta observación de **Horkheimer** (1962: 43) bien pudiera aplicarse al uso que se le da a esa palabra en el discurso político en boga, donde se le hace significar simplemente ideario, doctrina o plataforma política. A las veces, se le emplea como mero *gadget* o estandarte cuasi-nemotécnico, bajo el que se engloba como referente la causa por la que se milita. Para algunos, en cambio, es un adminículo de disquisiciones academicistas hinchadas de erudición informática cancerosa, al más puro estilo de la postmodernidad (véase **Duvignaud**, 1979). En ocasiones se le hace significar acervo común de conocimientos y opiniones en un grupo social, con lo cual se le convierte en un término demasiado general. Este último uso corresponde al dedillo a las definiciones diccionarescas del término, acerca de las cuales **Bourdieu** (1973: 27) advierte que al sociólogo le es necesario y difícil “cómo encontrar en su herencia teórica los instrumentos que le permitan rechazar radicalmente el lenguaje común y las nociones comunes” del “saber inmediato” y de la “sociología espontánea”. Al intelectual orgánico le es tan necesario tenerlo en cuenta como saber regresar al lenguaje que parezca indicado en cada caso en concreto de la práctica educativa.

Haciendo a un lado las acepciones, útiles por otra parte, que no tienen una significación para las ciencias sociales y la educación, **Lefebvre** (1966: 55) nos hace una breve relación del origen del término:

Es sabido que el término «ideología» procede de una escuela filosófica (empirista y sensualista, con una tendencia al materialismo) que tuvo influencia e importancia en Francia a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Para los filósofos de esta escuela (**Destutt de Tracy**) hay una ciencia de las ideas, es decir, de los conceptos abstractos, que estudia su génesis y

puede reconstruirla íntegramente a partir de las sensaciones (**Condillac**). Esta ciencia de las ideas se denomina ideología, y los filósofos que profesan esta doctrina se denominan a sí mismos ideólogos.

En cuanto al significado del término en sociología actual, es difícil escapar, de una o de otra manera, a la influencia de **Marx**. Frecuentemente se toma como básico un texto del prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política* (1859: 182), que a continuación transcribo:

Mi investigación desembocaba en el resultado de que, tanto las relaciones jurídicas como las formas de Estado no pueden comprenderse por sí mismas ni por la llamada evolución general del espíritu humano [alusión a **Hegel**], sino que radican, por el contrario, en las condiciones materiales de vida cuyo conjunto resume **Hegel**, siguiendo el precedente de los ingleses y franceses del siglo XVIII, bajo el nombre de «sociedad civil», y que la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la Economía Política [...] en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden *determinadas formas de conciencia social*. [Es decir, la superestructura ideológica. Subrayado mío]. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social lo que determina su conciencia.

Aparece en el texto la oreja del determinismo histórico de **Marx**, del que prescindo para seguir simplemente el derrotero por donde llegó a la sociología actual el concepto de *ideología*. Dejo, pues, de lado las innumerables lucubraciones, objeciones y polémicas que se han suscitado en torno a este texto. Quizá sólo es necesario advertir que el término «conciencia» no tiene el sentido analítico introspectivo que adquirió a partir de **Freud**. En lenguaje actual, podríamos decir *percepción y conceptualización* del mundo y de la propia realidad.

Para **Lapassade** (1973: 113), la ideología no es un engaño deliberado de los grupos hegemónicos para someter a la clase dominada, sino una función social. A este respecto **Engels** (1893: 726) no deja lugar a dudas:

“La ideología es un proceso que se opera por el llamado pensador conscientemente, en efecto, pero con una conciencia falsa. Las verdaderas fuerzas propulsoras que lo mueven permanecen ignoradas para él; de otro modo, no sería tal proceso ideológico”.

Horkheimer sigue la misma línea de análisis, que puede resumirse en dos puntos: 1) el origen del término en el pensamiento científico y pseudo-filosófico de una época histórica determinada, y 2) el uso que se da al mismo en la sociología actual (**Adorno y Horkheimer**, 1962: 43 y ss.). En cuanto al origen filosófico del término, dicho autor nos dice:

Con la Revolución Francesa, la Ilustración perdió su función política, dirigida contra el absolutismo del gobierno francés. [...] Y lo que restó fue el positivismo. El sensualismo de la Ilus-

tracción, es decir, la doctrina -recibida de Inglaterra-, según la cual las percepciones sensibles constituyen la fuente, títulos jurídicos y único objeto legítimo de todo conocimiento, se fue secando y arrugando hasta convertirse en credo de las escuelas filosóficas de Francia. Entre éstas se encontraba *L'Association des Idéologues*, que a comienzos del siglo XIX tenía sus sesiones en Auteuil, y que se ocupaba principalmente de investigar la sucesión, enlaces, atracciones y repulsiones, o sea, dicho brevemente, sus múltiples relaciones condicionadoras.

El autor no disimula el poco respeto que le inspira esa corriente:

[...] la palabra «ideología», en el sentido del espíritu o intelecto tomado en su dependencia de procesos materiales groseros [es decir, fisiológicos] -uno de los fundadores de la escuela, Destutt de Tracy, caracterizaba la doctrina de la ideología como una parte de la zoología-, desempeñó un papel en la terminología científica y política.

La sociología moderna y contemporánea rescata el término para sí, preñándolo de sentido y conservando la connotación acerca del origen de los sistemas de pensamiento. Con Gramsci (1929-1931: 276), descarta que las ideologías procedan mecánica y unidireccionalmente de las estructuras económicas y las relaciones de producción:

La pretensión (presentada como postulado esencial del materialismo histórico) de presentar y exponer toda fluctuación de la política y de la ideología como expresión inmediata de la estructura tiene que ser combatida en la teoría como un infantilismo, y en la práctica hay que combatirla con el testimonio auténtico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas.

Horkheimer (*Ibid.*: 45) toma posición:

La sociología moderna ha utilizado el concepto de ideología para inaugurar una rama de investigación propia: la sociología del saber [...] No deducirá tanto las concepciones vigentes jurídicas, religiosas y filosóficas de las formas de trabajo del momento y de la totalidad social correspondiente, cuanto se contentará, más bien, con pintar la disposición espiritual y el mundo de ideas de los miembros de un estrato social determinado y con coordinarlos a su puesto social, considerando que la dependencia es muy complicada.

Retoma así el concepto de ideologías socialmente estratificadas de Gramsci (*Cfr. Portelli, 1972*), pero reduce su particular sociología del saber a una disciplina puramente descriptiva. Embota el sentido del término, le quita el filo. Así, ya no será un instrumento, como lo fue originalmente en sociología, que podamos aplicar en la transformación de la sociedad y del mundo, sino simplemente para describirlo y clasificarlo. Viene a dar en una ideologización del concepto mismo de ideología, puesto que éste sirve para preservar el *status quo*, lo cual consigue con el mismo hecho de hacerse puramente descriptivo, prescindiendo de la acción social que pudiera entrañarse.

Otros sociólogos actuales (Villoro, 1985) insisten en considerar la ideología bajo su aspecto de función social (lo cual no los hace funcionalistas!). Dicha función consiste en racionalizar (en el sentido de Adler), justificar y dar permanencia a las estructuras vigentes. Mantener las estructuras vigentes no es del interés

de los desposeídos, sino de los sectores privilegiados de la sociedad. Como función social, la ideología dominante favorece a estos últimos. Tal ideología, pues, más que conciencia falsa es una conciencia interesada. Es falsa, pues, no por sus contenidos conceptuales, sino porque la conciencia ignora “las fuerzas propulsoras” reales que la suscitaron, y la atribuye al pensamiento genuino, a la ciencia o al sentido común (Cfr. Engels, *loc. cit.*) En estos términos, superar una ideología es desmascarar su función al servicio de los sectores privilegiados, y de las estructuras de poder que colocan a esos sectores en el estatuto de privilegio.

Estructuras de poder e ideología se necesitan mutuamente. Aquéllas no pueden subsistir sin la segunda; esta segunda tiene como una función propia el prestar sostén y dar permanencia a las primeras. Junto al aparato del Estado, que sanciona jurídicamente las estructuras, es menester la ideología. Dado que este hecho social es innegable, se justifica el que la sociología considere la ideología bajo este aspecto, independientemente de que la semántica y la filología se ocupen de todas las acepciones y usos atribuibles al término, diacrónica y sincrónicamente.

Así pues, hay sistemas del pensamiento y del saber social que, en efecto, tienen la función social de racionalizar, justificar y consolidar las estructuras de poder vigentes, y conviene que la sociología y la educación de adultos los distingan específicamente (bajo el nombre de «ideología», si es que pretende rescatarse este término de manera que tenga utilidad como instrumento teórico y metodológico, y sobre todo para la praxis transformadora).

Bajo esta óptica, es muy interesante el estudio de Baudrillard (1972), sobre todo para analizar los signos ideológicos de la postmodernidad y el neoliberalismo que se manejan cotidianamente en las sociedades latinoamericanas. El estudio parte de la distinción entre valor de uso y valor de cambio de los bienes y servicios que circulan en un mercado particular. Por su valor de uso, un automóvil es un aparato que me traslada de un lugar a otro; pero por su valor de cambio, un coche caro no representa solamente los costos reales de producción, sino también un *símbolo* de un estatuto social y de los privilegios que éste implica. Es decir, las ventajas y comodidades que ofrece el automóvil caro tienen sobre todo un valor de signo. Este último nos habla de un ser superior, su dueño, que de alguna manera está por encima de los demás. Y la ideología nos penetra: tanto el dueño del automóvil como nosotros estamos de alguna manera poseídos por la *verdad* del signo, si bien sea de una manera confusa e incluso ambivalente. Porque junto a los sentimientos de reconocimiento y admiración pueden coexistir los de rencor y menosprecio. De todas maneras, el mismo hecho de poseer un automóvil es un *lenguaje* que justifica la posesión. Se crea la impresión de una correspondencia innegable entre el automóvil mejor y un dueño que está por encima de los demás. Y parece completamente natural que quien está por encima de los demás posea un automóvil más caro. Esta impresión nos lleva de la mano a una segunda: es natural que quienes se suben en automóviles impresionantes sean los detentores de todos los privilegios y manejen el poder.

Dentro de la lógica particular de una ideología dada, considerada ésta como un sistema cerrado, todo esto puede ser una *verdad* irrefutable. No se la puede combatir con su propia lógica. Como se ve, de la ideología se puede decir que es

una conciencia interesada (representa los intereses de un sector), más bien que una conciencia falsa. Superar una ideología es desenmascarar su verdadera función social. En este sentido, la superación de las ideologías es un elemento esencial e imprescindible en la educación de adultos, y particularmente en la educación popular.

En las sociedades latinoamericanas se manejan cotidianamente signos ideológicos, formales y simbólicos, del neoliberalismo y del llamado nuevo orden mundial. Los mensajes y los lenguajes ideológicos son un juego de equivalencias, y el análisis educativo podría ayudarnos a encontrarlas. En ese juego de equivalencias encontramos enunciados acerca de los cuales se pueden ir descubriendo una variedad de signos cotidianos. Algunos de esos enunciados de equivalencias son:

- El nuevo orden mundial es la libertad y la democracia.
- Oponerse a los intereses de los Estados que imponen el nuevo orden mundial es oponerse a la libertad y la democracia.
- La violencia armada, las ingerencias y las invasiones en pro de esos intereses son luchas por la libertad y la democracia.
- El nuevo orden mundial es un hecho histórico incontestable, y los que resisten están fuera de la realidad, del juego de la política internacional moderna y de la historia.
- El nuevo orden mundial es un hecho incontestable, y los que resisten están condenados a la frustración y al aislamiento.
- Los que tienen algún poder para combatir el nuevo orden mundial son enemigos de la libertad y la democracia, y deben ser aplastados.
- Los intelectuales que se oponen al nuevo orden mundial hablan un lenguaje del pasado, pre-moderno, y son voces de sociedades ya muertas.
- Los intelectuales que se oponen al nuevo orden mundial son una clandestinidad vergonzante, excluida de los medios y condenada a susurrar en voz baja.
- Imponer mundialmente los intereses de los Estados Unidos y otras grandes potencias es el nuevo orden mundial.
- El nuevo orden mundial se basa en procesos económicos que constituyen una realidad social absoluta, y por lo tanto independiente de consideraciones filosóficas y éticas.

* * *

Se habla algunas veces de ideologías contestatarias y de oposición, de los sectores subalternos de la sociedad, e incluso de ideología de la libertad. Sobre esto es necesario hacer una breve aclaración.

El término «ideología», como hemos visto, puede tomarse en sentidos muy diversos, todos válidos dentro de su propio contexto. En este estudio, sin embargo, le doy el sentido restringido de función social de las estructuras de poder vigentes, de tal manera perfundido en los sistemas y formas de comunicación, que llega a ignorarse esa función social como su más verdadera razón de ser, y se acepta como *natural* (diferenciada según los estratos sociales), como necesidad inherente a la existencia misma de la sociedad, como tradición y buenas costumbres, como ética y religión, o como expresión folclórica y artística de la cultura. Las ideologías, por lo menos generalmente, no tienen sólo esa función respecto del poder y esa razón de ser, y su explicación integral sería muy compleja; pero es válido considerarlas en cuanto que están investidas de esa función, bajo su aspecto servil de las estructuras de poder, porque en la educación de adultos es importante desenmascarar y superar dicha función, como acción liberadora de la sociedad.

Bajo esta óptica, las ideologías contestatarias y de oposición son expresión de luchas por el poder, y siéndolo son también factores de equilibrio social que ayudan, de hecho, a dar permanencia a las estructuras vigentes. En este sentido (sólo en éste), son también una función social, y cabe en ellas el sentido que vengo dando al término «ideología». Cuando un partido de oposición toma el poder, subvierte un orden existente, pero las estructuras de poder siguen vigentes.

Por otra parte, en los términos establecidos aquí es contradictorio hablar de ideología de la libertad. A ésta sólo se llega por la superación de las ideologías, tal, que dé lugar a una sociedad celular autogestionaria, en la que autoridad no signifique poder. Creo que el sentido íntimo de la educación popular (no educación “para el pueblo”, por la que haríamos extensiva a los desposeídos nuestra propia cosmovisión, pretendidamente superior), es decir, la educación generada desde la cultura propia, no para encerrarse en sí misma, sino para abrirse al diálogo intercultural, es el de una sociedad civil que se abre espacios en los que eso es posible: la revolución del concepto de autoridad.

EL HOMBRE EN EL MUNDO

El hombre está permanentemente confrontado con lo que no es él. Su existencia es un vivir inmerso en la dualidad de sujeto y objeto.

Esta relación del hombre con su mundo y con su entorno parece haber fascinado a las antropologías fenomenológicas. Mencionarlas a todas resultaría enciclopédico. Sin embargo, puede señalarse una trayectoria que recorre a los autores más significativos, los de las llamadas *filosofías situacionales*. En efecto, a ese modo permanente de la existencia en relación con el mundo se le ha llamado «estar en situación».

Los autores a los que me refiero son: **Kierkegaard** (1813-1855; véase una relación de un pensamiento muy difuso en la obra de ese autor); **Hersh** (1966: 73-85); **Husserl**, *Meditación fenomenológica fundamental* (1913: 64-74); **Scheller** (1966: 393 ss.); **Heidegger** (1927: 65-147); **Sartre** (1943: 160-234 y 537-679); **Cassirer** (1944: 71-89); **Jaspers** (1950: 17); **Ortega** (1966: 77-120).

Pues bien: cuando digo que estoy en tal o cual situación, me sitúo en relación con mi entorno y con mi mundo. Yo, tomado aisladamente, separado de todo, no estaría en situación. Lo estoy, en cambio, cuando puedo señalar un entorno concreto con el cual interactúo. “Estamos siempre en situación” (Jaspers). “Kierkegaard había elaborado ya una filosofía «situacionista» en la cual el hombre aparece, en tanto que existente, como un «ser en situación»” (Ferrater, 1965: 690).

Parecería todo explicado. Sin embargo, si opuesto a mi *yo* hay un *entorno* como término de la relación, es necesario explicar qué significa este último.

Entorno es todo lo que me rodea *perceptualmente*. Es decir, todo aquello de lo que en cierta manera me doy cuenta que me rodea (en el espacio) o me está afectando (en el tiempo), en lo cual estoy. “Estar en ello” significa, precisamente, tenerlo en cuenta, no perderlo de vista. No es, pues, todo aquello que forma mi paisaje visto desde fuera de mí mismo. Para que algo pertenezca a mi entorno, a mi mundo, es necesario que *aquí y ahora* me percate de ello. Mundo, o entorno, es todo aquello que conforma el aquí y ahora de un campo gestáltico.

No se piense, pues, que *mundo* significa, en el enfoque situacional, ese esferoide terráqueo que gira alderredor del sol, ni tampoco el “mundo objetivo”, no importa lo que esto pueda significar. Es el mundo fenoménico de cada uno en el que aportamos mucho de lo subjetivo, tal y como lo percibimos por el hecho de estar en situación. “El mundo inmediato del «ser ahí» cotidiano es el *mundo circundante*” (Heidegger: 79).

Scheller pone de relieve el nivel fenoménico y subjetivo del ser-en-el-mundo (1966: 393):

Más arriba hemos llamado *mundo* al correlato [*Sachkorrelat*] de la persona. De ahí que haya un *mundo individual* que corresponde a cada persona individual. Así como cada acto pertenece a una persona, de la misma manera cada objeto “pertenece” esencial y necesariamente a un *mundo* [...] Cada mundo es al mismo tiempo un mundo concreto, pero solamente como el mundo de una persona [...] Pero la persona nunca es “parte” de un mundo; la persona es siempre el correlato de un “mundo”, a saber, el mundo en el que tiene experiencia de sí mismo.

En mi vida encuentro dos componentes: yo y mi mundo. Nunca me encuentro sino confrontando al mundo, a “lo otro que yo” (Ortega), a lo “no-yo” (Piaget, y antes Fichte). Tal es el fenómeno. “La forma misma de la expresión «ser en el mundo» indica ya que con ella se mienta, a pesar de ser una expresión compues-

ta, un fenómeno *dotado de unidad*” (Heidegger: 65). Mi campo gestáltico, como fenómeno unitario, se descompone en dos planos a los que dirijo mi atención alternamente: el mundo y yo.

El hombre al encontrarse [...] se encuentra siempre en otra cosa, dentro de otra cosa (la cual, a su vez, se compone de muchas otras cosas). Se encuentra rodeado de lo que no es él, se encuentra en un contorno, en una circunstancia, en un paisaje. En el idioma vital de nuestra vida más vulgar solemos llamar a la circunstancia en general, mundo. Digamos, pues, que siempre que me encuentro, me encuentro en el mundo (Ortega: 79).

Vivir es existir en el mundo. Eso nos lleva al sentido de «existir». Vivir “es existir yo en lo otro que yo, por tanto, es existir fuera de mí, en tierra extraña, es ser constitutivamente forastero, puesto que no formo parte de aquello donde estoy [...]” (*Ibid.*).

En verdad, yo no formo parte del entorno en que me encuentro. Cuando digo que el televisor está en la habitación, implico que, ella sí, forma parte de ésta. Yo, estando en la habitación, no formo parte suya. Yo y mi entorno somos componentes irreductibles de ese fenómeno que llamo mi vivir.

Da lo mismo si el yo es colectivo y lo expresamos por un *nosotros*. Pero, aun así, mi manera de *pertenecer al grupo* es tal que me permite percibirme como un yo distinto de los demás, lejos de confundirme. Paradójicamente, pertenecer al grupo hace mi existir más solitario en mi mismeidad, me exige demarcar el contorno de mi individualidad (cosa de la que no siento necesidad cuando estoy a solas, fuera del grupo), porque sólo así podré pertenecer por *participación*, lo contrario del gregarismo. Eso hace toda la diferencia entre pertenecer al grupo y pertenecer a la manada. La soledad existencial sólo es superada por la Presencia interpersonal auténtica, el encuentro de los que afirman, a solas, ser otro.

Y como hemos dicho que eso -el estar en una circunstancia o en el mundo- es constitutivo de mi vida, quiere decirse que el hombre existe fuera de sí, en lo otro, en país extraño -¿quién sabe si enemigo?- no a ratos y de cuando en cuando, sino siempre y esencialmente. Vivir es existir fuera de sí, consignado a lo otro. El hombre es, por esencia, forastero, emigrado, desterrado (Ortega: 87).

Ya antes nos había señalado Sartre que *ex-sistir*, etimológicamente, significa precisamente *arrojarse fuera de sí mismo*. Aunque él lo había referido más bien a la temporalidad de la situación. Es decir, a nuestra manera de vivir y percibir la temporalidad de nuestro ser en el mundo.

A esa manera Husserl la llamó el *tiempo humano*. No el tiempo “objetivo” y pitagórico, sino aquel en el que se realiza el encuentro del hombre con su mundo y que realmente significa algo para nosotros. El análisis del tiempo situacional hecho por Husserl no ha sido superado. Parte del presente: “[...] el momento presente es el *instante creador, el punto en que se originan las situaciones temporales en general*” (Kuropulos, 1970: 28). Kierkegaard ve la raíz de la existencia tempo-

ral en el pasado: el instante “es signo de existencia, de surgimiento, de nacimiento de verdad” (Hersh, 1966: 74). Tal como lo vivimos, cada momento presente “se inserta en el pasado”. El presente está siempre referido a un pasado, que tiende a desvanecerse a medida que se aleja. Así, el presente está impregnado del recuerdo. “Pero el futuro se origina también en el pasado. Y esto «por tener cada recuerdo intenciones futuras, cuya realización conduce al presente»” (Kuropulos, *ibid.*: 29).

LA SINTESIS PRIMORDIAL ES REALIDAD ONTICA Y FENOMENICA

En la nota anterior nos hemos detenido en la consideración de la síntesis de sujeto y objeto (el hombre en el mundo) sin salirnos del plano fenomenológico del que tampoco sale el primer párrafo, titulado *Síntesis primordial*. Pero la realidad no se agota confinada en el *fenómeno* de sujeto y objeto.

Al proponer una visión de la realidad que la considere como síntesis de sujeto y objeto, podría pensarse que se trata, una vez más, de un enfoque fenomenológico: la síntesis de la que hablamos sería un “fenómeno de conciencia”. Pero no es así. Tanto el sujeto como el objeto tienen su propia onticidad y su propia fenomenalidad; y en ambos planos se hallan sujeto y objeto inseparablemente unidos en la síntesis de la realidad. Una realidad no cercenada, sino integral, incluye sujeto y objeto, fenómeno y ser (*ontos*), así como el fenómeno del ser y el ser del fenómeno (Sartre, 1943: 15 ss.).

Cercenar la realidad es abstraer de una parte de ella. Y el problema radica precisamente en nuestro hábito mental de separar. Si abstraemos lo fenoménico y consideramos el fenómeno como algo separado de la “realidad”, tal como la experimentamos y vivimos, tropezamos entonces con el problema crítico de tener que demostrar que hay *algo* más allá del fenómeno, es decir, lo real. El problema es insoluble, puesto que en el *cogito ergo sum* cartesiano la conclusión a la que se llega, de la propia existencia, estrictamente es fenoménica, y no hay manera alguna de trascender el fenómeno.

Tampoco Husserl (1913) rompe la barrera en que se contiene el fenómeno. La esencia eidética es impotente para hacer que el contenido objetivo del fenómeno lo trascienda. Y también él considera lo real como algo que está fuera del fenómeno, y que no incluye al fenómeno en cuanto tal.

La cuestión sobre si sólo se prueba la onticidad del fenómeno, o también la de lo dado extramental, es una cuestión falsa. La realidad es óntica puesto que en ese plano la materia se escindió en sujeto y objeto y ató a ambos inextricablemen-

te; y es fenoménica puesto que tiene ese aspecto de encuentro de un sujeto ante un objeto. Que hay algo además del fenómeno puro es evidente y no se puede probar; pero puede explicarse como teoría: hay *algo* más porque la síntesis es óptico-fenoménica, y en consecuencia objetivo-subjetiva. Tanto en el plano óptico como en el fenoménico, la realidad es síntesis de sujeto y objeto.

Mientras sigamos considerando que la realidad es lo que está *detrás* del fenómeno, como entidad independiente de éste; que el fenómeno revela y esconde al mismo tiempo la realidad; que tenemos que mirar a través del fenómeno para encontrar la realidad [...] jamás podremos trascender lo fenoménico. La alternativa es aceptar la teoría de que la síntesis es óptico-fenoménica.

REALIZACION ONTOGENICA DE LA SINTESIS

El fundamento de la síntesis es su realización ontogénica. Pero es necesario advertir que el término «demostración» está tomado en su sentido puramente explanatorio, y no tiene de ninguna manera la pretensión de una *prueba*. Demostrar es, en este sentido, poner ante los ojos. Es simple y sencillamente proponer una manera de ver.

El recorrido que propongo a través de la evolución de la materia, hasta traspasado el Plioceno, cuando parte de ella se convierte en conciencia y surge así a la luz, encontrada consigo misma en el binomio sujeto/objeto -oposición y síntesis a la vez-, y que nos permite ver a la evolución como un proceso de realización del ser (la realidad no está terminada), está inspirado en la visión de **Teilhard de Chardin** (1955).

Chardin considera al “Hombre, pues, no como centro estático del Mundo -como se ha creído durante mucho tiempo-, sino como eje y flecha de la Evolución, lo que es mucho más bello” (49).

El nacimiento del pensamiento constituye biológicamente un “salto morfológico ínfimo, y al mismo tiempo increíble conmoción de las esferas de la vida [...]” (199) En eso consiste “la insignificancia y la suprema importancia del fenómeno humano” (200). “Entre los últimos estratos del Plioceno, en los cuales el Hombre estuvo aún ausente, y el nivel siguiente, en el que el geólogo habría de quedar estupefacto al reconocer los primeros cuarzos tallados, ¿qué pasó y cuál es la verdadera magnitud de ese salto?” (200).

Aparentemente, casi nada ha cambiado en los órganos. Pero, en profundidad, una gran revolución: la conciencia, brotando, efervescente, en un espacio de relaciones y de representaciones supersensibles, y, simultáneamente, la conciencia, capaz de percibirse a sí misma en la simplicidad conjunta de sus facultades, todo ello por vez primera (205).

La aparición del pensamiento humano es un devenir de la materia. Es ella toda la que se transforma por ese advenimiento.

El cambio de estado biológico conducente al despertar del Pensamiento no corresponde simplemente a un punto crítico traspasado por el individuo, o incluso por la Especie. Más amplio que eso, afecta a la Vida misma en su totalidad orgánica y, por consiguiente, marca una transformación que afecta al estado del planeta entero.

Los geólogos, desde hace mucho tiempo, están de acuerdo en admitir la disposición zonal de nuestro planeta. Ya hemos mencionado la Barisfera, metálica y central, rodeada por su Litosfera rocosa, envuelta ella misma por las capas fluidas de la Hidrosfera y de la Atmósfera. A estas cuatro superficies encajonadas, la Ciencia se ha habituado con razón, desde Suess [Eduard, 1831-1914], a añadirles la membrana viviente formada por el fieltro vegetal y animal del globo: la Biosfera [...]

[...] Henos aquí forzados, correlativamente, a distinguir, dentro del majestuoso ajuste de las hojas telúricas, un soporte adecuado a la operación; es decir, una membrana más.

[...] Precisamente tan extensiva, pero todavía mucho más coherente que todas las capas precedentes, es verdaderamente una nueva capa, la "capa pensante", la cual, después de haber germinado al final del Terciario, se instala, desde entonces, por encima del mundo de las Plantas y de los Animales; fuera y por encima de la Biosfera, una *Noosfera* (219).

FENOMENO

«Fenómeno» etimológicamente quiere decir *lo que se manifiesta* o *lo que se muestra* (———> fantasía, fantasma, epi-fanía). Procede de la misma raíz de la palabra griega que significa *luz*, como lo atestiguan nuestras palabras «fotón», «fantal», «faro» y otras derivadas. Por corresponder a la morfología del participio de pretérito en griego, significa en directo *lo manifiesto*, pero inseparable del acto de manifestarse. En nuestra propia lógica, propendemos a imaginarnos que hay *algo* que pre-existe, y que en un momento lógicamente ulterior se manifiesta. En su sentido original, el fenómeno no tiene otro ser que el acto mismo de manifestarse, es lo que se manifiesta y su manifestación, al mismo tiempo e inseparablemente. Y significa por implicación el medio en el que se produce la manifestación, comparable a la luz (———> la conciencia).

El fenómeno es el roce meteórico de la materia con la conciencia de sí misma, y ésta se hace entonces incendio y luz. La conciencia se hace campo lumínico al choque con el mundo, como la atmósfera al choque de un meteorito. Y en la historia de la evolución la materia se dirige hecha exhalación a la conciencia, donde surge y aparece, cobra su sentido y se hace claridad.

No es entonces ni concebible ni imaginable el ser de la materia antes de surgir en la conciencia. Sería tener conciencia de algo que está fuera de la conciencia. Es

inútil pretender hablar de lo que es la materia “en sí”, en un momento lógicamente anterior a su manifestación en la conciencia: para el ser pensante lo anterior a lo pensado es la nada. Podemos pensar en lo que fue la materia antes de que existiera el hombre, podemos con el pensamiento taladrar el pasado del mundo y estructurar una teoría de la evolución; pero no podemos pensar el pasado sin hacerlo surgir en la conciencia ahora, sólo en ese medio de luz que es la conciencia presente podemos conocer, sólo por el hecho de hacerse incendio en la conciencia la realidad tiene *realidad*.

A ese incendio lumínico y consciente se dirigía la materia a través de la evolución. Ella misma se organizó hasta alcanzar la complejidad humana en que parte de su energía se hizo conciencia, y en ésta se conoció a sí misma. El ser real de la materia y del mundo es un dirigirse a través de los tiempos a la luz de la conciencia y acontecer en ella (la realidad es un acontecimiento) como proceso y evolución y movimiento -energía en acto. Ser es ser y manifestarse. La realidad es el ser y su manifestación. La única realidad concreta, la del mundo como se nos da, es óptico-fenomenica. Si no, ¿cómo se nos da? El ser, en fin, es su propia epi-fanía.

Es, pues, una ilusión pretender pensar en cómo es el mundo independientemente del pensamiento que lo piensa. En primer lugar, porque sólo podemos llegar al mundo a través de ese pensamiento que pensamos suprimir, instituyendo la observación sin observador; y, en segundo lugar, porque es banal imaginarnos cómo sería un mundo sin nosotros, es decir, un mundo que no es, irreal, ente metafísicamente posible que nunca fue.

La realidad es, manifestada en la conciencia, una cópula necesaria de sujeto y objeto; lo objetivo, en el sentido de exclusión de lo subjetivo, no existe, es una abstracción tan imposible como inútil. Más adelante, en otra nota, veremos que el significado operativo de «objetivo» en el lenguaje reconocido es otro: el de un nivel o un grado de abstracción de la realidad en el que es posible el consenso más general y de mayor extensión.

* * *

El fenómeno surge en la conciencia pletórico de tiempo y de historia. El tiempo es un continuo (sin fisuras) que se extiende a lo largo del proceso universal; pero, de ser un mero transcurrir en la materia, surge en la conciencia transformado en historia, que se explica para dar sentido a la existencia. Y, si miramos bien, la conciencia (el campo de lo fenoménico) es temporalidad pura. Se inmerge en cada momento en la dialéctica de un presente, en tensión entre el pasado y el futuro.

Dos autores particularmente distinguidos han considerado a la conciencia como temporalidad. El primero de ellos es David Hume (1711-1776). Al respecto, nos dice Deleuze (1953: 100):

El espíritu considerado en el modo de aparición de sus percepciones era [para Hume], esencialmente, sucesión, tiempo. Hablar del sujeto, ahora, es hablar de una duración, de una costumbre, de un hábito, de una espera. La espera es hábito y el hábito es espera: ambas determinaciones, el empuje del pasado y el ímpetu hacia el porvenir, son los dos aspectos de un mismo dinamismo fundamental, justamente en el centro de la filosofía de Hume [...] El hábito es la raíz constitutiva del sujeto, y lo que el sujeto es en su raíz es la síntesis del tiempo, la síntesis del presente y el pasado con miras al porvenir.

Para Hume, lo dado, punto de partida del empirismo, es la sucesión de percepciones en el tiempo. “¿Qué es lo dado? Es, nos dice Hume, el flujo de lo sensible, una colección de impresiones y de imágenes, un conjunto de percepciones. Es el conjunto de lo que aparece, el ser igual a la apariencia; es el movimiento, el cambio [...] (*Ibid.*: 93).

Y observa Hume que la extensión no es esencial a las percepciones, pero sí lo es la temporalidad: “La extensión es [...] la cualidad de tan sólo determinadas percepciones. No ocurre lo mismo con el tiempo, al que todo conjunto de percepciones cualesquiera presenta, efectivamente, como su cualidad” (*Ibid.*: 99).

“Podemos observar que hay en el espíritu una serie ininterrumpida de percepciones; tanto, que la idea de tiempo nos es siempre presente” (Hume: *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Espasa-Calpe; citado en Deleuze: 99).

El otro autor al que he aludido, y que nos habla de la conciencia como de temporalidad de una manera radical, es Max Scheller (1874-1928).

Podríamos traer a colación algunas citas de su obra maestra (1966): “Cada momento [de conciencia] contiene [...] esa trinidad de ser-presente, ser-pasado y ser-futuro” (427). La persona es el principio de unidad de un flujo de experiencias en el tiempo. “Naturalmente la teoría actualista está en lo correcto al afirmar que la persona no es una ‘cosa’ o una ‘substancia’ que ejecuta actos en el sentido de substancia-causalidad” (384). “[...] No hay necesidad de un *ser permanente* que subsiste en esa sucesión a fin de salvaguardar la «identidad de la persona individual»”. Sin embargo, si hay un autor que no puede leerse fuera de su propio contexto, ese es precisamente Scheller. Véase también Dartigues (1972: 159-174).

La materia, puesta en perspectiva temporal e histórica por la conciencia, es extensa. De hecho, según la más aceptada tradición filosófica, en la extensión parece fundar su temporalidad. En cambio la conciencia es anextensa. Es campo de luz que no cae bajo la categoría de la extensión, ni bajo las categorías físicas que se fundan en la extensión, como cohesión, color, temperatura, impenetrabilidad...

La conciencia es anextensa y temporalidad pura; pero funda su temporalidad en la extensión real de la materia en la que surge.

El hecho de que la conciencia, siendo anextensa, funde su temporalidad en la extensión es fácil de ver. Porque la conciencia no es sino energía actuante de la materia. Toda partícula material encierra la energía transformable en conciencia, dadas ciertas condiciones: la complejidad orgánica adecuada, lograda por una

estructura de circunstancias ambientales a lo largo de un proceso, que se caracterizó fundamentalmente por la fotosíntesis de proteínas y que condujo a la aparición de la vida y, después, en una serie de procesos electromagnéticos y bioquímicos, hasta la aparición del hombre. Se actúa entonces, en una síntesis superior, esa energía que llamamos conciencia, y que traspasa las barreras de las categorías que determinaban a la materia en sus fases anteriores (Chardin). Es la misma estructura orgánica y extensa la que pone en acto esa energía anextensa. Y es ésta la que funda su temporalidad en la extensión del organismo en el que surge.

La conciencia es, pues, fluir irrepresible, irreversible. Su movimiento temporal es ráfaga de luz en el encuentro con el no-yo, y ese encuentro es la síntesis de la realidad. En la conciencia se realiza el movimiento de la materia hacia la libertad interpersonal, por la Presencia comprometida y por la comunión grupal. Es así como la materia vive en la Persona sus más íntimas y auténticas exigencias: la de libertad, de Presencia, de participación comprometida, de ser vida y crecer y ser más -y de renovarse en los ciclos perpetuados que convierten en ritmo al tiempo.

* * *

Sólo para que saliera el arcoiris
estuvieron lloviendo y lloviendo
millones y millones
de siglos astronómicos, los cielos.

Y sólo para que me salieran estos ojos que ven el arcoiris
¿cuánto ha llorado el hombre? ¿Qué es el tiempo?

Ya conocéis mi calendario:
hay que contar por mares y por sueños...

León Felipe

* * *

Husserl inició la tradición teórica llamada "fenomenología", que tiene un largo linaje en la historia intelectual alemana pero a la que él dio un nuevo contorno. Para Husserl fenomenología significaba que la realidad está estructurada por la percepción [...] Husserl creía firme-

mente que hay una realidad [más allá del fenómeno]. Quería demostrar que los individuos contribuían a la percepción de la realidad de una manera crucial. Aceptaba, por ejemplo, la verdad objetiva de la ciencia. No obstante, insistía en que esta objetividad no se podía comprender de modo extrasubjetivo e impersonal. A su juicio, hay que desistir de la certidumbre de que el mundo existe sin subjetividad si uno desea comprender cómo se mantiene el *status* objetivo del mundo (Alexander, 1987: 196).

“¿Qué entra, pues [...] en los ingredientes concretos de la percepción misma como *cogitatio*? No la cosa física, como de suyo se comprende, esta cosa totalmente trascendente -trascendente frente al ‘mundo de la apariencia’ entero” (Husserl 1913: 91).

A los fenómenos se dirigen también otras ciencias [además de la fenomenología], ha largo tiempo conocidas. Así, se oye designar a la psicología como una ciencia de los fenómenos psíquicos, a la ciencia natural como una ciencia de los fenómenos físicos; igualmente se habla a veces en la historia de fenómenos históricos, en la ciencia cultural de fenómenos culturales; y análogamente por lo que respecta a todas las ciencias de realidades. Por distinto que pueda ser el sentido de la palabra fenómeno en semejantes expresiones, lo cierto es que también la fenomenología se refiere a todos estos fenómenos en todas las significaciones posibles; pero en una actitud totalmente distinta, que modifica en determinada forma todos los sentidos del término fenómeno con que nos encontramos en las ciencias que nos son familiares desde antiguo (*Ibid.*: 7).

En el presente estudio «fenómeno» tiene el significado propiamente fenomenológico, es decir: hecho perceptual. Todo aquello que acontece como *campo* y todo lo que estructura un campo perceptual. La estructura del campo está dada básicamente por la dicotomía y la síntesis de sujeto y objeto (el hombre en el mundo). La conciencia es el flujo de percepciones en el tiempo, cuya continuidad y unidad está constituida por el yo del sujeto como centro de atribución.

CONOCIMIENTO CIENTIFICO Y CONOCIMIENTO OBJETIVO

Se trata de un problema eterno: ¿cuál es el significado, la naturaleza y el límite de esperanza de nuestro conocimiento del mundo externo? ¿Qué valor tienen para el científico que se esfuerza en describir los objetos que observa (incluido el hombre mismo) estas “verdades”? Entre el objeto de estudio y el investigador que lo estudia nace un intercambio, en el cual el investigador tiene la esperanza secreta de un conocimiento *objetivo* del objeto, libre de toda influencia subjetiva parasitaria. Ahora bien, desde Hume y Kant hasta los epistemólogos contemporáneos, la opinión es casi unánime: esta esperanza es vana (Hamburger, 1986: 8).

Sólo conocemos inmediatamente el mundo fenoménico, es decir, nuestras propias irritaciones orgánicas y modificaciones subjetivas (sensoriales, afectivas, mentales), que sin duda se refieren a un objeto, tienden a un objeto (intensional e intencionalmente), tienen un contenido objetivo, pero sin que nos digan nada de si el objeto *existe* fuera del fenómeno, más allá de la representación fenoménica,

nada de si el objeto trasciende al fenómeno. ¿Qué hay allá afuera? ¿Hay una *realidad* extra-subjetiva? Y, si la hay, ¿en qué corresponden nuestras modificaciones subjetivas (sensaciones, pensamiento) al mundo extra-subjetivo, y cómo saberlo?

Hacer partir la filosofía de este tipo de cuestionamiento es la esencia del idealismo, independientemente de la variedad de respuestas que se han ensayado. El punto de partida es el sujeto; ¿cómo llegar al objeto? ¿Cómo llegar desde las “ideas” y “lo dado” intrasubjetivo hasta la “realidad”?

La otra opción es partir de la existencia, ya sea ésta la del hombre en el mundo (enfoque antropológico, existencialismo, filosofías existenciales), o la de la materia (materialismo dialéctico), que a su vez explica la génesis del hombre y el surgimiento de la inteligencia y el pensamiento humanos. Las grandes diferencias filosóficas son en el fondo, en última instancia, ahí donde el raciocinio se agota, cuestión de una opción fundamental. Se trata de la elección de un primer punto generador.

Sin embargo, la opción materialista, así como la existencialista o existencial, históricamente posteriores, no pocas veces se han inficionado del enfoque idealista, de la luz y la mirada con que ve el idealismo, y caen en la tentación de buscar una “realidad” más allá del sujeto. Pero cuando la realidad es procesual (es la *realización* histórica de la materia), y da razón tanto del sujeto como del objeto, es decir, del binomio completo, que no se explica sino por la síntesis de ambos términos, entonces ya no es posible hablar de una “realidad objetiva” independiente del sujeto y que hay que buscar fuera de éste.

La intrusión necesaria del sujeto en las consideraciones “objetivas” del científico es lamentada, o por lo menos comentada con gran asombro, por los filósofos en la materia: “El hombre mira el mundo a través de los anteojos de su espíritu y no puede verlo con otros ojos que no sean los suyos. La geometría euclidiana, declara Kant, no es sino una prolongación de las formas de nuestra intuición” (*Ibid.*).

Pero el asombro va más lejos. Porque, incluso supuesto una vez que lo real hay que encontrarlo fuera de los actos inmanentes del sujeto y de sus representaciones fenoménicas, se acepta desde hace ya décadas, y de una manera cada vez más definida, que hay una realidad espacio-temporal más allá de los límites de nuestra inteligencia, para la que son inadecuadas nuestras estructuras, nuestras categorías, nuestros procesos cognitivos y lógicos. “La historia de la investigación científica en el siglo XX aporta algo más [...] develando [...] mundos que ya no prolongan nuestra intuición, mundos sin conformidad con nuestra forma de pensar cotidiana [...] La realidad puede escapar a las estructuras de nuestras representaciones” (9).

Hay una porción del mundo que no nos es conceptualmente inteligible. Y no se trata sólo del problema, ya tradicional, de que no podemos abarcar o calcular

simultáneamente todas las variables que intervienen en un hecho, o algo así como el no poder determinar la posición y la velocidad de varias partículas a la vez, como sucede en el marco de la teoría cinética de los gases. “A escala atómica, algunos seres pueden tomar a la vez la forma de onda y la forma de corpúsculos, y la velocidad de los corpúsculos puede volverse incognoscible a partir de que se define su posición” (Hamburger: 10). Estas limitaciones son obvias. En ellas se trata simplemente o de que parte del mundo está inexplorado, o de que no se puede explorar simultáneamente en dos continentes o en dos islas. Se trata de algo mucho más profundo. Parte del mundo no es inteligible porque rebasa las capacidades estructurales de la actividad conceptual humana. El mismo Hamburger (*Ibid.*) ilustra este aserto: “A escala astrofísica se nos habla de un mundo posiblemente finito y sin embargo sin fronteras, mientras que el pensamiento tradicional [conceptual] no puede imaginar un espacio finito sin preguntarse qué hay más allá”. Pero un posible mundo infinito (una extensión material infinita) tampoco es concebible. Es inconcebible tanto lo absolutamente finito como lo absolutamente infinito.

Las consecuencias de esta reflexión son inesperadas e inquietantes [...] Ciertas cuestiones que nos acosan se vuelven vacilantes [...] ¿Tenemos todavía derecho de buscar el significado del mundo y de nuestra vida con el pretexto de que a nuestra escala la búsqueda del sentido de las cosas es a todas luces legítima? (12).

El hecho de que el mundo, en ciertos niveles y a ciertas escalas, no sea *conceptualmente* inteligible, puede entenderse de dos maneras:

- a) El mundo es inteligible, pero nuestra inteligencia es limitada respecto de él.
- b) El mundo es inteligible sólo en tanto en cuanto el hombre está estructuralmente capacitado para entenderlo.

Si adoptamos la tesis a), implicamos que el mundo es inteligible independientemente de la inteligencia humana, lo es aunque nosotros no estemos capacitados para entenderlo, en parte o en todo. El mundo era inteligible, por lo tanto, desde antes de la aparición del hombre en la superficie terráquea. Al llegar éste, lo único que tuvo que hacer fue ir descifrándolo, en la medida de sus posibilidades.

Es decir, el mundo es absolutamente inteligible, independientemente de nuestra inteligencia limitada. Y, si es absolutamente inteligible, entonces es asimismo inteligencia absoluta. Tal es la metafísica inmanente de Hegel, para quien el mundo, tal como lo percibimos, no son sino manifestaciones fenoménicas de la inteligencia absoluta, de la Idea Absoluta. En esta línea de pensamiento, la inteligibilidad del mundo nos lleva indefectiblemente al idealismo.

Pero hay otra manera de ver las cosas, históricamente más antigua. El mundo es inteligible en sí, exista o no la inteligencia humana; pero no es absolutamente inteligible. Porque es inteligible respecto de alguien que lo entiende; en realidad,

de alguien de quien deriva su inteligibilidad: su hacedor. El mundo es inteligible merced a una inteligencia ordenadora (causa ejemplar); el hombre, en un momento ulterior, descubre esa inteligibilidad previa a él e independiente de él. Es la solución de la metafísica trascendental: la inteligibilidad del mundo está, en primer término, fuera del mundo -en la mente divina.

Ahora bien, podemos optar por la tesis b): el mundo es inteligible sólo en cuanto el hombre está estructuralmente capacitado para entenderlo.

La tesis asume que se pueda explicar la inteligibilidad del mundo sin tener que recurrir ni al paradigma de la evolución inmanente de una Idea Absoluta, ni al creacionista, según el cual la razón de ser del mundo está fuera de éste y lo trasciende. Sin conceder ni negar este último de los dos paradigmas, se afirma que el mundo es inteligible respecto de la inteligencia humana. *Esa* inteligibilidad no es ni anterior a la inteligencia humana, ni impuesta por ella en el mundo, subjetivamente. El mundo es inteligible porque su realidad es la síntesis de lo óntico y lo fenoménico; y no sería tal síntesis sin la onticidad extramental (incluso la onticidad del fenómeno) ni sin lo fenoménico en el interior de la conciencia cognoscente. En consecuencia, el contenido del fenómeno no es puramente objetivo: es síntesis subjetivo-objetiva. Y esto se aplica también al conocimiento científico.

Me interesa la inteligibilidad al alcance del hombre, y ésta es una inteligibilidad antropomórfica. Queda fuera de consideración cómo sería esa inteligibilidad más allá del hombre, o si el hombre no existiera. Tampoco me interesa el punto de vista de las vacas o los caballos; me interesa sólo cómo es el mundo a los ojos del hombre -y acepto de antemano el tilde de homocéntrico y antropomórfico. La cuestión es cómo es el mundo a los ojos de los hombres, cultural y personalmente diferenciados; pues no hay otro mundo que implique inteligibilidad.

OBJETIVIDAD Y CONSENSO

Es muy frecuente que se llame «objetivo» al conocimiento de las cosas y de los hechos en un grado tal de abstracción que permita el consenso en el seno de un universo o una población dada. Dado que ese uso del término «objetivo» está muy generalizado tiene sin duda validez operativa. Pero la explicación de que el conocimiento tildado así de objetivo debe su objetividad a que “está apegado a los hechos”, connotando con ello que se prescinde de “apreciaciones subjetivas”, es un error.

Se trata más bien de un grado de abstracción. Y a éste se llega como un resultado de la síntesis de sujeto y objeto. Es inútil pretender que el sujeto se li-

bera, en un momento de sus elaboraciones intelectuales, de las formas y categorías *a priori* que contribuyen a determinar el resultado del encuentro de un sujeto cognoscente con su objeto; o que identifica con precisión sus condicionamientos individuales y prescinde de ellos, sin importar la experiencia acumulada ni los campos de intereses creados, en los que se aplican los valores personales de maneras determinadas. El proceso mental del sujeto cognoscente no va por ahí para lograr la objetividad operativa, es decir, el grado de consenso generalizado en un grupo o una comunidad.

Para llegar a la objetividad operativa del consenso el proceso es el de una abstracción. Es lo que haré ver a continuación, y de paso podrá disiparse el error, tenido por “sentido común”, de que en esa objetividad se da un “conocimiento concreto” (lo contrario del conocimiento abstracto).

El conocimiento abstracto puede tener, o no, un referente concreto. Es así como nuestro conocimiento de una mesa cualquiera, por ejemplo, arranca de nuestra experiencia sensorial y práctica, la vemos, la tocamos, la usamos para comer y escribir, apoyamos en ella los codos sentados junto al canto de su tabla, la rodeamos para ir envolviéndola con la mirada en una perspectiva móvil, de luces y sombras cambiantes... Pero el concepto de mesa puede prescindir de toda particularidad de forma, color y tamaño de que no puede prescindir la cosa misma objetivizada, y referirse universalmente a todo lo que sea una superficie plana y horizontal sostenida de algún modo a cierta altura antropométrica, independientemente de forma, color y tamaño. De todo eso prescinde el concepto, y prescindir es abstraer. Se trata pues de un concepto abstracto. Y aunque nuestro concepto de mesa lo llenemos de todas las especificaciones imaginables y lo preñemos de determinaciones particulares, aunque le atribuyamos matices y medidas y diferencias en material y hechura, sin descuidar ni el mínimo detalle, mientras no lo enclavemos en la encrucijada del tiempo y del espacio y no lo convirtamos en el conocimiento no-conceptual, existencial e inmediato (en el conocimiento quizá presencial, a través de otra persona y su experiencia inmediata), de tal mesa tangible que se haya en tal lugar y en tal momento, seguirá siendo un concepto abstracto, pues prescinde de la individualidad y es aplicable universalmente a todas las mesas que sean o puedan ser iguales a la de nuestro concepto. Sólo coincidiendo con las cosas en la encrucijada del tiempo y el espacio les damos existencia individual y concreta -no a través de su concepto. Ha habido lógicos que han hablado de “determinaciones” individuantes. Pero toda determinación es conceptual y reviste ese carácter de universal, respecto de un conjunto de cosas a las que puede aplicarse, mientras no esté con nosotros en un punto de la matriz del tiempo y del espacio, mientras no se incluya en esas coordenadas y en esa geometría existencial de las cosas concretas.

Y lo mismo puede decirse de los *hechos*, como si fueran una *cosa*, una mesa cualquiera. El referente es concreto; pero para poder llegar a un consenso en torno

a él hemos de pasar por la vía de los conceptos y su verbalización, es decir, de las abstracciones. Y éstas son siempre personales y culturales, establecen una relación entre un conjunto humano y su mundo, síntesis ineludible y particular de sujetos y objetos determinados.

Pero vayámonos más adentro por las profundidades de la abstracción. Podemos querer medir la superficie de una mesa. Y encontramos de inmediato que la medida y el número pueden considerarse independientemente de cualquier otra cosa que pueda cambiar, y que el significado cuantitativo es invariante. Y no sólo, sino que las relaciones entre cantidades, como por ejemplo πr^2 , pueden tomarse independientemente de cualquier número. Estamos en la abstracción matemática, donde la cantidad y las relaciones cuantitativas dejan de lado todas las características cualitativas, es decir, se prescinde de ellas, se abstrae de ellas. En esa abstracción se prescinde de lo cualitativo no parcialmente, como en los conceptos universales (prescindimos de algunas características), sino total y absolutamente. Este grado de abstracción es más fuerte y más determinante respecto del consenso, al grado de que cierta corriente positivista nos dirá que ser objetivo es medir y cuantificar.

Y podemos entonces hundirnos ya en la abstracción metafísica, la más difícil. Prescinde no sólo de la individualidad y de toda especificidad de ser tal o cual cosa, o de tal modo de pertenecer a una u otra categoría, sino también de la cantidad, y considera al ser en cuanto que *es*. Como se ve, la disciplina filosófica llamada *metafísica* es un modo de ver las cosas y el mundo; contra esa metafísica, y más en concreto, contra la particular metafísica idealista de Hegel, es contra la que reaccionó Marx, aunque los “marxistas” de hoy en día no tengan noción de contra qué racionan, cuando hablan despectivamente de lo que califican de metafísico. Es inaceptable referirse a la metafísica, en el lenguaje técnico y formal de una disciplina cualquiera, bajo el concepto populachero de que se trata de un referente imaginario de entes que escapan a nuestra percepción sensorial: un “dios”, el alma, los ángeles y el cielo, y el mismísimo diablo. La metafísica, pues, es un modo de ver el mundo y un grado de abstracción.

Para Heidegger (1929), la metafísica es una pregunta. Decir «metafísica» es una forma abreviada de decir «plantear un interrogante metafísico». “Esta especialísima referencia al ente mismo en el mundo es sustentada y conducida por una *actitud* de la existencia humana, *libremente adoptada*” (*Ibid.*: 40).

“*La referencia al mundo* que impera en todas las ciencias, en cuanto tales, las hace buscar al ente mismo, para ser objeto de escudriñamiento y de fundamentación, en cada caso, el “qué” de las cosas y su modo de ser” (*Id.*).

Para resumir, tenemos tres grados de abstracción:

1. *Abstracción universal*: se abstrae de la individualidad y, parcialmente, de características cualitativas y cuantitativas de la cosa.

2. *Abstracción matemática*: la cantidad se abstrae absolutamente de las características cualitativas y de la individualidad de la cosa. En un primer nivel se abstrae la cantidad como conjunto numérico, y en un segundo nivel se abstraen las relaciones cuantitativas algebraicas, independientemente del número de los términos de la relación.

3. *Abstracción metafísica*: se abstrae absolutamente de la individualidad, las características cualitativas y la cantidad, y se considera a la cosa simplemente en cuanto que *es*.

Queda por hacer una consideración aclaratoria sobre “objetividad” y consenso. En el conocer estamos irremediablemente adentrados en la dicotomía y la dialéctica de sujeto y objeto. Ambos están siempre en nuestro campo de percepción. Ordinariamente, la atención delinea y dibuja la figura del campo seleccionando elementos del entorno, del mundo en el que el yo existe; este último se percibe de manera no-refleja (intuitiva, puede decirse en este contexto). Un momento después, el yo puede dirigir la atención a sí mismo, se refleja y considera su propia imagen en ese espejo de la reflexión. Al hacerlo, sin perder aquel otro contacto directo e intuitivo consigo mismo en cuanto sujeto, se *objetiviza*; se encuentra (Ortega y Gasset), hace el hallazgo de sí mismo. Y se encuentra siempre en lo otro-que-yo, en el mundo. Desde la posición de su yo intuitivo y no-reflejo, se hace a sí mismo *objeto* de su conocimiento. Cuándo, cuánto y cómo la posibilidad de llegar a un consenso, en el seno de un grupo o una comunidad, exige prescindir de ese conocimiento de sí mismo, abstraer de él, es una cuestión táctica y estratégica de la comunicación. En el grado en el que se logra esa abstracción, se dice ordinariamente que se logra “objetividad”. Pero es erróneo pensar que el yo intuitivo y no-reflejo deja de influir en las determinaciones del conocimiento; éste es siempre una síntesis de sujeto y objeto, y es el aspecto fenoménico de la *realidad* (en su aspecto óntico la realidad es el encuentro del mundo y de la materia consigo misma, al convertir parte de su energía en conciencia).

PRAXIS

“[...] El punto de vista de la práctica, al entrar en la filosofía, produce un cambio o corte radical como es el paso de la filosofía como interpretación, a la filosofía como filosofía de la praxis, o de la transformación del mundo” (Sánchez Vázquez, 1983: 20).

Con estas palabras nos da Sánchez Vázquez una idea del alcance e importancia de la praxis y su concepto. El concepto de *praxis* no es otra cosa, según Sánchez Vázquez, que el concepto filosófico de *práctica*. Es decir:

el concepto de una actividad que al poner al hombre en relación con el mundo define lo que es el hombre, lo que es el mundo para el hombre, lo que es propiamente el conocimiento del mundo y lo que es la práctica como vía no sólo para la transformación del mundo, sino del hombre mismo, de sus relaciones e instituciones. En este sentido, práctica designa en su sentido amplio, la actividad transformadora del mundo (entendido éste como mundo natural y social; como naturaleza y sociedad) (1983: 14).

Sánchez Vázquez había tratado ampliamente el tema en su tesis doctoral (1967). “La praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí misma no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación” (21). Sin embargo, posteriormente su concepto parece ser más depurado y preciso, y a la vez más vigoroso.

Una de las páginas más brillantes sobre la praxis como síntesis de teoría y práctica nos la ofrece Gramsci (1939: 37):

Si se plantea el problema de identificar la teoría y la práctica, se plantea en el sentido siguiente: construir sobre una determinada práctica una teoría que, coincidiendo e identificándose con los elementos decisivos de la práctica misma, acelere el proceso histórico en acto, formando la práctica más homogénea, coherente, eficiente en todos sus elementos, es decir: tornándola poderosa al máximo; o bien, dada cierta posición teórica, organizar el elemento práctico indispensable para su puesta en práctica. La identificación de teoría y práctica es un acto crítico, por el cual la práctica se demuestra racional y necesaria, o la teoría, realista y racional. He aquí por qué el problema de la identificación de teoría y práctica se plantea especialmente en los momentos históricos llamados de transición, esto es, de más rápido movimiento de transformación, cuando realmente las fuerzas prácticas desencadenadas exigen ser justificadas para ser más eficientes y expansivas, o cuando se multiplican los programas teóricos que exigen ser justificados de manera realista en cuanto demuestran ser asimilables por los movimientos prácticos, que sólo así se tornan más prácticos y reales.

La praxis es “la actividad propiamente humana” (Sánchez Vázquez), es “la esfera de lo humano” (Kosik). También este último autor otorga la máxima importancia a la filosofía de la praxis: “El gran concepto de la moderna filosofía materialista es la praxis” (Kosik, 1963: 235). Y en virtud de ese concepto central, la filosofía materialista es en realidad una antropología: “La problemática de la praxis en la filosofía materialista [...] se plantea como respuesta filosófica a esta cuestión filosófica: ¿Quién es el hombre, qué es la realidad humano-social, y cómo se crea esta realidad?” (239). Recordemos que, ya antes, Sartre (1948) había caracterizado la otra gran vertiente de la filosofía contemporánea, el existencialismo, como una antropología, a la que él llama *humanismo*.

También Kosik describe la praxis como el proceso de transformación creadora del mundo; pero, dándole una dimensión ontológica más profunda, la llama transformación de la realidad:

La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que *crea* la realidad (humano-social), y comprende y explica *por ello* la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es

una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como *transformación* de la realidad (*Ibid.*).

Así pues, Kosik llama “realidad en su totalidad” aquella que incluye tanto la humana como la no humana (¡el sujeto y la esfera de lo subjetivo son parte de la realidad!), dejándonos entrever que la realidad incluye no sólo su ficisidad óptica, sino también su manifestación para el hombre:

La praxis es la esfera del ser humano. En este sentido, el concepto de práctica constituye el punto culminante de la filosofía moderna, que, frente a la tradición platónico-aristotélica, ha puesto de relieve el verdadero carácter de la creación humana como realidad ontológica. La existencia no sólo “se enriquece” con la obra humana, sino que en ella y en la creación del hombre -como en un proceso ontocreador- se manifiesta la realidad, y en cierto modo se produce el acceso a ésta (1963: 240).

No cabe la menor duda, entonces, de que en el pensamiento de Kosik la praxis y la creación de la realidad tiene como autor al hombre en su totalidad, incluyendo su intimidad inmanente:

Así pues, la praxis comprende también, además del aspecto representado por el trabajo (aspecto *laboral*) un elemento *existencial* que se manifiesta tanto en la actividad objetiva del hombre, transformadora de la naturaleza y donadora de sentido humano al material natural, como en la formación de la subjetividad humana, en la *creación* del sujeto humano, en el cual los aspectos existenciales (angustia, náusea, miedo, alegría, risa, esperanza, etc.) no se presentan como “experiencia” pasiva, sino como parte de la lucha por el reconocimiento [Hegel], o proceso de realización de la libertad humana (242).

“Lo que en determinados momentos históricos se presenta como ‘impersonalidad’ u ‘objetividad’ de la praxis, y lo que la falsa conciencia presenta como la más propia practicidad de la práctica, solamente es praxis como manipulación [...] [y que por lo tanto no debiera llamarse «praxis»]” (243).

“El hombre no es sólo una parte de la totalidad del mundo: sin el hombre como parte de la realidad, y sin su conocimiento como parte de ésta, la realidad y el conocimiento de ella son simples fragmentos” (245).

Tal parece que a Karel Kosik sólo le faltó decir, explícitamente, que la relación hombre/mundo, en la que ambos términos pertenecen a la realidad, es una dialéctica, y que ésta culmina en la praxis.

En el campo de la filosofía de la educación, también se ha dado a la praxis un lugar prominente. Schutter nos dice (1987: 16): “El concepto de praxis social y el de educación -dentro de ella- vinculada a la transformación de las condiciones de vida, constituyen la base del cambio en la conciencia e implican una tarea histórica”. No obstante, el autor no tiene la agudeza clarividente del filósofo adiestrado, y parece confundir en un mismo plano la praxis (como proceso transformador) con su concepto.

Sería muy aventurado tratar de capturar en unas cuantas líneas, como lo haríamos aquí, un pensamiento tan complejo como el de Habermas en lo que respecta a la praxis. Sólo me atrevo a señalar ciertos puntos de tangencia con el enfoque tradicional del concepto, tal como lo vengo tratando. Esos puntos de cierta coincidencia los encontramos fácilmente en la introducción a su libro sobre el tema (1963: 13 ss.), que por lo demás el mismo autor revalidó en el prólogo de la edición alemana de 1971 (unos diez años antes de la aparición de su *Teoría de la acción comunicativa*).

Habermas estudia la vinculación entre teoría y praxis, y encontramos en primer lugar que para ambas el campo de desenvolvimiento es la evolución social; la explicación teórica se continúa en la praxis en cuanto que es una síntesis social en la que se incluye la manera como será utilizada en la evolución social. “El materialismo histórico desea ofrecer una explicación de la evolución social que es tan englobante que incluso abarca tanto el contexto de la génesis como el de la utilización de la misma teoría”.

La utilización de la teoría en la praxis de la evolución social tiene en esta última un efecto catalizador, tal como lo había explicado Gramsci: “Con esta reflexión sobre su contexto genético y con la anticipación de su contexto de utilización, la misma teoría se conceptúa como un momento necesario catalizador del mismo contexto social vital que analiza”. Y lo logra explicitando en el análisis las superestructuras de coerción gracias a las cuales dicho contexto social tiene permanencia, con la finalidad de superarlas. Esta superación es, entonces, la forma concreta de catalización de la evolución social:

Con esta reflexión sobre su contexto genético y con la anticipación de su contexto de utilización, la misma teoría se conceptúa como un momento necesario catalizador del mismo contexto social vital que analiza; y ciertamente lo analiza como un contexto integral de coerción bajo el punto de vista de su posible superación.

Así pues, la teoría incluye una doble relación entre teoría y praxis: investiga, por una parte, el contexto histórico de constitución de una situación de intereses a la que aún pertenece la teoría, por así decirlo, a través del acto de conocimiento; y, por otra parte, investiga el contexto histórico de acción sobre el que la teoría puede ejercer una influencia que orienta la acción.

Para terminar, tal parece que la cita a continuación sintetiza el pensamiento de Habermas, en el que la teoría se caracteriza como clarificadora de la acción: “Las teorías que según su estructura sirven para la *clarificación* de cuestiones prácticas están, en esta medida, trazadas para pasar a formar parte de la acción comunicativa”. [Puesto que “podemos apoyar o discutir con razones” su “pretensión de validez”].

LAS FILOSOFÍAS PRESENCIALES

La fenomenología de la Presencia reconoce como sus fuentes a algunas de las filosofías presenciales, de la corriente llamada personalista de la antropología filosófica. Pero, de manera muy particular, me reconozco deudor de **Martin Buber** (1923).

Aunque **Louis Mounier** (1961) es reconocido como una de las figuras parentales más importantes del personalismo, sigo más de cerca a los pensadores de la filosofía del encuentro interpersonal y la comunión (**Gabriel Marcel**, **Ignace Lepp**, de la primera mitad de siglo y la década de los sesenta, respectivamente,) y de la Presencia. Martin Buber habla de la Presencia ante cualquier ser concreto del mundo; yo la concibo como un acto estrictamente interpersonal.

Desde luego, no quiero pasar por alto a **Saint-Exupery** (1943) y los trazos incomparables de la filosofía del encuentro que nos dejó en su obra más difundida (que por cierto yo traduciría como *El príncipe niño*, pues creo que transmite mejor el sentido que *El principito*).

El adminículo fenomenológico de llegar al descubrimiento del valor de la Presencia a partir de la frase cotidiana “vale la pena”, es decir, darse por la Presencia vale la pena del esfuerzo y el riesgo, lo he tomado de **Louis Lavelle**, uno de los autores más importantes en la teoría de los valores (1950: primer tomo, libro uno, *Le Valeur dans le Langage et dans l'Histoire*. Cfr. también **Thonnard**, 1966: 1166-1175).

Las filosofías presenciales son una secularización humanista del contenido del cristianismo primitivo, hasta el siglo II, y del lenguaje en que se entregaba ese contenido. De ahí el empleo de palabras como «misterio, revelación, comunión, convivio», y la misma de «Presencia». En cuanto que secularización del lenguaje, es en realidad un regreso al sentido auténtico y primigenio del cristianismo, rescatándolo de su sacralización abstracta y dogmática.

Uno de los pensamientos más centrales del cristianismo primitivo es el de que amar es dar la vida: “En esto hemos conocido lo que es amor: en que él dio su vida por nosotros” (Juan I, 3, 16). Una antigua tradición hizo que eso fuera posible en la cotidianidad de la vida, como *martirio* (testimonio) cotidiano, desligándolo de la necesidad de la muerte. El acto de mayor libertad posible es el de dar la vida; pero no en el sentido de **Durkheim** (1897: 121 ss.), que asocia la “libertad de examen” del luteranismo con la forma peculiar de dar la vida en el suicidio, ni en el sentido existencialista de libertad en la manera de afrontar el hecho inevitable de la muerte. Por el contrario, en la filosofía presencial dar la vida es una plenitud de vida y una cierta manera de un vivir una nueva vida, simbolizado en las narraciones de la resurrección. La plenitud de vida es la Presencia.

En el movimiento dialéctico de la maduración de la personalidad, la tesis es el poder como dominio; la antítesis es la sumisión como renuncia al poder; la síntesis es la Presencia como poder de liberación, de compromiso y de alianza.

SIMBOLO

Los estoicos ya habían registrado esas oposiciones al distinguir tres relaciones de la parte perceptible del signo: con la cosa real (denotación/referente), con la imagen psíquica (representación/imagen) y con lo decible (significación/significado). En verdad, denotación y representación son casos particulares de un uso más *general* del signo, que llamaremos la **simbolización**, oponiendo así el signo al **símbolo** (Hjelmslev estudia fenómenos semejantes con el nombre de *connotación*, pero este término suele tomarse en sentido más estricto). La palabra «llama» significa *llama* pero simboliza, en ciertas obras literarias, *pasión* o *deseo vehemente*; la expresión «eres mi compinche» significa *eres mi compinche*, pero simboliza la familiaridad [...] (Ducrot 1972: 124).

CONCIENCIA HISTORICA

Carr (1961: 28) nos dice lo siguiente: “Declara Croce que toda la historia es ‘historia contemporánea’, queriendo con ello decir que la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora [...]”

Y más adelante (34): “La función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente”.

El hombre contemporáneo es conciente de sí mismo, y por lo tanto de la historia, como nunca lo había sido antes. Escruta la penumbra de que procede con la esperanza de que los débiles rayos de luz que en ella perciba iluminarán la oscuridad hacia la que se dirige; y a la vez sus aspiraciones y ansiedades relacionadas con el camino que le queda por andar aguzan su penetración de lo que ha quedado atrás. Pasado, presente y futuro están vinculados en la interminable cadena de la historia (183).

De Croce (1938: 285) tenemos lo siguiente: “Historicismo es crear la acción propia, el pensamiento propio, la poesía propia, a partir de la conciencia presente del pasado; cultura histórica es el hábito o virtud conquistada de pensar y obrar así; educación histórica, la formación de este hábito”.

TESARIO SOBRE LA CONCIENCIA HISTORICA

A) Cuatro tesis fundamentales

1. Como los individuos, así las sociedades no pueden dar sentido a su presente sino en un contexto histórico.
2. Como los individuos, así las sociedades interpretan su pasado histórico de manera que su presente tenga algún sentido.
3. Como en los individuos, así en las sociedades el pasado histórico sólo puede dar sentido al presente si en éste se da la perspectiva de un proyecto para el futuro.
4. Como en los individuos, así en las sociedades el presente es la conciencia de existir en tensión entre el pasado como origen y el futuro como gestación.

B) Doce tesis explanatorias

1. La conciencia histórica de un grupo humano es el reconocimiento de un origen y una evolución común que explican y dan sentido al presente que se está viviendo. Se trata, por lo tanto, de un reconocimiento del pasado como generador y legitimador de valores operantes, que se insertan efectivamente en las motivaciones e intencionalidades del presente.
2. Para lograrlo, es necesario reinterpretar todo ese pasado a la luz de la experiencia del presente.
3. Una condición necesaria para que el presente tenga un sentido histórico es reinterpretar el pasado en función del presente.
4. Al mismo tiempo, es necesario que el presente se viva en la conciencia como un momento dirigido hacia el futuro, y que se asuma la responsabilidad en la creación de ese futuro.
5. La reinterpretación del pasado como origen del presente que se dirige a un futuro, y la orientación consciente e intencional del presente hacia una utopía y una esperanza, son las dos condiciones necesarias para que el presente tenga un sentido histórico.
6. Las fuerzas sociales que generarán el futuro en sus determinaciones concretas se hayan ya como factores operantes en el presente, aun cuando el panorama prospectivo que el presente se hace de ese futuro sea después desmentido por lo imprevisto. Cuando esas fuerzas sociales se hayan fuertemente determinadas,

mantendrán viva la utopía aun en medio de las adversidades menos esperadas.

7. Pero las fuerzas que dirigen el presente histórico a un futuro concreto no son simples y unidireccionales, por el contrario, son complejas y dirigidas a puntos contradictorios y mutuamente excluyentes.

8. La percepción del presente histórico es distinta en los distintos grupos dentro de una sociedad.

9. Para algunos, las contradicciones históricas inherentes en los grupos sociales se explican en las categorías de tesis y antítesis, en el sentido de que la tesis precede genéticamente a la antítesis, y por lo tanto la contradicción debe resolverse en la síntesis.

10. Para otros, la tesis que precede genéticamente debe salvaguardarse contra su antítesis, y ésta se suprimirá.

11. En esta última posición, se niega la conciencia histórica y se suprimen las utopías, puesto que el presente no se explica como un punto de tensión entre el pasado y el futuro, sino que se explica por el pasado y no tiene más sentido que repetir y perfeccionar el pasado.

12. La conciencia histórica identifica en los signos de los tiempos las fuerzas generadoras del futuro como tendencias actuantes en el presente, toma partido entre esas tendencias y se compromete.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. y Max Horkheimer. *Sociológica* (1a. ed., 1962). Taurus, Madrid 1989.
- ALEXANDER, Jeffrey C. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial* (1a. ed., 1987). Gedisa, Barcelona, 1989.
- BAUDRILLARD, Jean. *Crítica de la economía política del signo* (1a. ed., 1982). Siglo XXI, México, 1987.
- BELAVAL, Yvon. "La filosofía en el siglo XX". En: *Historia de la filosofía* (1a. ed., 1974), vol. 10. Siglo XXI, 1983.
- BOLLNOW, Otto. *Introducción a la filosofía del conocimiento* (1a. ed., 1970). Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. *Pensar nuestra cultura* (1a. ed., 1991). Alianza, México, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *El oficio de sociólogo* (1a. ed., 1971). Siglo XXI, México, 1990.
- BUBER, Martin. *I and Thou* (1a. ed., 1923). Trad. de Walter Kaufmann. Charles Scribner's Sons, Nueva York, 1970.
- CARR, E.H. *¿Qué es la historia?* (1a. ed., 1961). Seix Barral, Barcelona, 1981
- CASSIRER, Ernst. *Antropología filosófica* (1a. ed., 1944). Fondo de Cultura Económica, México, 1975.
- CEBRIAN ECHARRI, Juan Luis. "La sociedad de la cultura y la comunicación". Coloquio de Invierno, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, UNAM, Nexos. En: *La Jornada*, México, 13 de febrero de 1992.
- CHESNEAUX, Jean. "Triunfalismo europeo, desgarramiento planetario". En: *La Jornada Semanal*, México, 8 de marzo de 1992.
- CROCE, Benedetto. *La historia como hazaña de la libertad* (1a. ed., 1938). Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- DARTIGUES, André. *La fenomenología* (1a. ed., 1972). Herder, Barcelona, 1981.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo y subjetividad. La filosofía de David Hume* (1a. ed., 1953). Gedisa, Barcelona, 1981.
- DUCROT, Oswald y Tzvetan Todorov. *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje* (1a. ed., 1972). Siglo XX, Buenos Aires, 1976.
- DURKHEIM, Emil. *El suicidio* (1a. ed., 1897). Premia, México, 1986.
- DUVIGNAUD, Jean. *Sociología del conocimiento* (1a. ed., 1979). Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- ENGELS, Federico. "Carta a Francisco Mehring" (1a. ed., 1893). En: *Marx y Engels*. Progreso, Moscú, s.a.
- FERRATER Mora, José. *Diccionario de Filosofía* (1a. ed., 1975). Sudamericana, Buenos Aires, 1975.

- FROMM, Erich. *El miedo a la libertad* (1a. ed., 1941). Paidós, Buenos Aires, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Antología* (1a. ed., 1929). Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Siglo XXI, México, 1987.
- . *Introducción a la filosofía de la praxis. Escritos dos* (1a. ed., 1931). Premia, México, 1979.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* (1a. ed., 1963). Tecnos, Madrid, 1987.
- HAMBURGER, Jean. *La filosofía de las ciencias, hoy* (1a. ed., 1986). Siglo XXI, México, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo* (1a. ed., 1927). Trad. de José Gaos. Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- . *¿Qué es metafísica? Y otros ensayos* (1a. ed., 1929). Siglo XX, Buenos Aires, 1987.
- HERSH, Jeanne (Comp.). *Kierkegaard vivo* (1a. ed., 1966). Alianza, Madrid, 1970.
- HUSSERL, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (1a. ed., 1913). Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- JASPERS, Karl. *La filosofía* (1a. ed., 1950). Fondo de Cultura Económica, México, 1978. (Breviarios, No. 77).
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto* (1a. ed., 1963). Grijalbo, México, 1982.
- KUHN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas* (1a. ed., 1962). Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- KUROPULOS, Petros. *El tiempo en el hombre* (1a. ed., 1970). Ayuso, Madrid, 1970.
- LAPASSADE, Georges. *Claves de la sociología* (1a. ed., 1973). LAIA, Barcelona, 1981.
- LAVELLE, Louis. *Traité des Valeurs* (1a. ed., 1950). Presses Universitaires de France, París, 1950.
- LEFEBVRE, Henri. *Sociología de Marx* (1a. ed., 1966). Península, Barcelona, 1969.
- LYOTARD, Jean François. *La condición postmoderna* (1a. ed., 1984). Cátedra, Madrid, 1987.
- MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale* (1a. ed., 1970). Armand Colin, París, 1970.
- MARX, Carlos. *Contribución a la crítica de la economía política* (1a. ed., 1859). Progreso, Moscú, s.a.
- MOUNIER, Emmanuel. *Manifiesto al servicio del personalismo* (1a. ed., 1961). Taurus, Madrid, 1976.
- NIDDITCH, P.H. (Comp.). *Filosofía de la ciencia* (1a. ed., 1968). Fondo de Cultura Económica, México, 1975. (Breviarios, No. 254).
- ORTEGA y Gasset, José. *Unas lecciones de metafísica* (1a. ed., 1966). Alianza, Madrid, 1970.
- PIAGET, Jean. *Estudios sociológicos* (1a. ed., 1965). Ariel, Barcelona, 1977.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico* (1a. ed., 1972). Siglo XXI, México, 1987.
- POUILLON, Jean. "Un ensayo de definición". En: *Problemas del estructuralismo* (1a. ed., 1966). Siglo XXI, México, 1978.
- SAINT-EXUPERY, Antoine. *Le Petit Prince* (1a. ed., 1943) En: *Oeuvres*. Gallimard (La Pléiade), París, 1959.

- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofía de la praxis* (1a. ed., 1967). Grijalbo, México, 1980.
- . *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología* (1a. ed., 1983). Océano, Barcelona, 1983
- SARTRE, Jean-Paul. *El ser y la nada* (1a. ed., 1943). Losada, Buenos Aires, 1976
- . *El existencialismo es un humanismo* (1a. ed., 1946). Quinto Sol, México, 1985.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general* (1a. ed., 1915). Losada, Buenos Aires, 1974
- SCHELLER, Max. *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values* (1a. ed., 1966). Northwestern University, Evanston, 1973.
- SCHUTTER, Anton de. *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. (1a. ed., 1987). CREFAL, Pátzcuaro, 1987. (Cuadernos del CREFAL, No. 19).
- TEILHARD DE CHARDIN, Pièrre. *El fenómeno humano* (1a. ed., 1955). Taurus, Madrid, 1966.
- THONNARD, F.J. *Précis d'Histoire de la Philosophie* (1a. ed., 1966). Desclée, París, 1966.
- VILLORO, Luis. *El concepto de ideología* (1a. ed., 1985). Fondo de Cultura Económica, México, 1985.