

Artículo

El ser humano como eje del hecho educativo

Instituto de Investigación y Formación Pedagógica¹

Resumen

Este artículo describe la estrecha relación que existe entre educación y humanización. Pone el acento en la necesidad de asumir una actitud crítica ante la antropología que subyace bajo las distintas declaraciones de "centralidad de la persona". Sugiere que la tarea de hacer de la educación un hecho humanizante exige repensar al ser humano en términos de sujeto viviente, sujeto real y sujeto protagonista de su historia.

Palabras clave: educación, humanización.

Introducción

El presente trabajo ha sido elaborado por el equipo de educadores del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco. Es, por lo tanto, fruto de un trabajo grupal que incluye los aportes de quienes nos desempeñamos en el área de la formación inicial docente. Expresa nuestras inquietudes,

Abstract

This article describes the close relationship between education and humanization. It stresses the need to take a critical attitude toward the anthropology that underlies the different connotations of the "centrality of the person". It suggests that the task of making education a humanizing fact demands to rethink the human being in terms of a person that is living, real and protagonist of his /her own history.

Key words: education, humanization.

nuestras intuiciones y el caminar que estamos comenzando a recorrer como Instituto.

En estas páginas queremos proponer una forma alternativa de entender la centralidad del ser humano en el hecho educativo, como camino para construir mundos alternativos, es decir "mundos

1. Esta ponencia fue el aporte del equipo de educadores del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica presentada en el Congreso Pedagógico celebrado en la Universidad Don Bosco, en septiembre de 2006.

construir mundos alternativos, es decir “mundos en los que quepan todos”. En la primera parte, queremos hacer un esfuerzo por reconocer cómo, en la historia de occidente, el discurso sobre la centralidad del ser humano no ha encontrado correspondencia en la praxis social y educativa.

En la segunda parte, buscaremos una alternativa que nos permita hacer de la educación un hecho humanizante. Para ello, echaremos mano, sobre todo, de algunos aportes del humanismo crítico² que nos invita a repensar al ser humano en términos de sujeto viviente, sujeto real, sujeto protagonista de su historia.

1. Perspectiva histórico-crítica

El tema de la centralidad del ser humano, entendido ya sea como animal (zoon), como persona, como individuo, como sujeto..., ha estado siempre presente en occidente. Muchos pensadores y escuelas han enfocado sus esfuerzos a reflexionar sobre la naturaleza del ser humano y de su rol en la historia. Difícilmente encontraremos a alguien que niegue que el ser humano deba ser el centro de todas las relaciones sociales, políticas, económicas... También las experiencias educativas de occidente han sido construidas, al menos teóricamente, sobre el reconocimiento de la centralidad del ser humano. Sin embargo, ha existido una distancia enorme entre la proclamación de la centralidad del ser humano y las consecuencias que

tal proclamación debería tener en los diferentes ámbitos de la vida humana: en la economía, en la política, en la educación.

Hoy retomaremos el tema de la centralidad del ser humano en el hecho educativo, y en este esfuerzo creemos necesario examinar la relación educación – humanidad desde el punto de vista histórico para luego considerar algunas intuiciones sobre las dimensiones que la centralidad del ser humano ha adquirido en la educación.

1.1 El ser humano como centro: Un camino ambiguo

Iniciaremos reiterando que la discusión sobre la centralidad del ser humano en la vida y en la educación no es una novedad en “occidente”. Durante toda la modernidad, Europa ha recorrido un camino importante de emancipación del ser humano, en el que ha manifestado de formas muy diversas que “el hombre es un fin, no un medio” (Kant).

En el transcurso del tiempo, occidente ha entendido al ser humano de formas distintas; así, por ejemplo, en la Grecia y Roma antiguas el individuo fue entendido al servicio del Estado, mientras que en la modernidad, el individuo puso al Estado a su servicio³.

El humanismo que acompañó al renacimiento y a la modernidad trató de liberar al ser humano de todo aquello a lo que había estado

2. Entendemos aquí el humanismo crítico como aquel conjunto de propuestas (filosóficas, económicas, teológicas, pedagógicas...) que, aunque forman parte de la modernidad, son alternativas al pensamiento hegemónico moderno.

3. Cfr. SERRANO Alejandro, Razón, derecho y poder. Reflexiones sobre la democracia y la política, Ed. Hispamer, Managua 2004. P. 17-27. Ver también RÁBADE Sergio, La Ilustración: concepción del hombre e ideal educativo en Educación y Futuro 13 (2005), P. 42-57.

sometido en el pasado: monarquías, totalitarismos, dogmatismos. La declaración de derechos humanos universales, en sus diferentes versiones, manifiesta las pretensiones emancipadoras de occidente. Sin embargo, este camino no ha estado exento de ambigüedad: el intento por poner al ser humano al centro fue pronto monopolizado por la versión burguesa de sujeto, que vio en el mercado la clave para construir una sociedad perfecta. Y aunque ésta no fue la única versión de sujeto que produjo la modernidad, sí fue la que se impuso. De esa manera, en nombre de la libertad, del progreso y de los derechos humanos, occidente condenó a la esclavitud y a la muerte a millones de seres humanos. Se creó un concepto de sujeto libre que consentía la conquista, la dominación y el sometimiento de pueblos enteros y la destrucción de la naturaleza en nombre del desarrollo. En suma, se forjó un humanismo que amenazó y sigue amenazando la vida misma.

Existe, entonces, una distancia enorme entre el sujeto entendido de forma abstracta y legal (que está teóricamente al centro) y el sujeto real, el sujeto que vive y sobrevive. Esto es palpable en las declaraciones de la centralidad y dignidad de toda persona que plantean las constituciones políticas de muchos países y que contrasta con innumerables hechos que ignoran esa centralidad: es una centralidad del ser humano que puede co-existir –y de hecho co-existe– con evidentes violaciones a los derechos fundamentales de los seres humanos.

La subjetividad, en occidente, ha sido frecuentemente relacionada con los intentos del sujeto por convertir el mundo en su imperio, en su propiedad, y por someter la realidad a su dominio (Descartes, Locke, Commenio, Rousseau), y de hacer de ella un objeto de posesión. El sujeto se ha autodefinido frente al objeto que posee, que domina, que controla, que conoce, que comprende. La pregunta fundamental de occidente ha sido la pregunta griega: ¿Qué es? Se trata de una pregunta que sabe a dominación y control del objeto, es la pregunta que busca definición, delimitación, certeza, claridad y distinción. La subjetividad tiene que ver, entonces, con la posesión, con la propiedad privada, con la explotación de la naturaleza, con el mercado. Alejandro Serrano hace notar cómo a partir de la revolución industrial y del fortalecimiento de la burguesía en los siglos XVIII y XIX, tanto el individuo como el Estado, fueron puestos al servicio del mercado⁴.

El núcleo de esta subjetividad es el ego. El ser humano así entendido es el ser humano del mercado. El mercado es autosuficiente, se autorregula, no debe tener límites, ni regulaciones externas; debe ser libre mercado, sin interferencias ni distorsiones de ningún tipo. El mercado (en su versión occidental) es, además, globalizable, o al menos busca serlo. Con sus pretensiones de validez universal intenta modelar el mundo entero: por eso no concibe ni tolera alternativas. Cuando aparecen alternativas o resistencias,

4. Cfr. SERRANO Alejandro, Razón, derecho y poder, P. 32.

son rápidamente deslegitimadas, rechazadas. El mercado nos hace cada vez más Homo hominis lupus (Hobbes), que es lo opuesto al homo hominis amicus est (Tomás de Aquino). Se trata, por tanto, de un humanismo suicida al servicio del cual han sido puestas las instituciones de occidente; un humanismo que incluye la libertad y la egalité como categorías políticas, no se ha atrevido a acoger con igual cuidado y entusiasmo la fraternité.

1.2 La centralidad del ser humano en el hecho educativo: la incoherencia entre el dicho y lo hecho.

La centralidad del ser humano y sus ambigüedades tiene implicaciones concretas en el campo educativo. Así, por ejemplo, hemos visto nacer y desarrollarse –junto a la proclamación de la centralidad del ser humano– enfoques educativos bancarios que reproducen las relaciones de poder entre explotados y explotadores⁵, así como proyectos educativos que guardan más fidelidad a los modelos económicos adoptados que a los desafíos planteados por la realidad de los seres humanos concretos, y enfoques segmentados y unidimensionales en los cuales la centralidad parece estar puesta más en los conocimientos, en el método y hasta en el texto, que en el ser humano.

Bajo esos enfoques resulta normal escuchar que “la letra con sangre entra” y aceptar que la participación de los alumnos se base en una pedagogía de la respuesta, y no en una pedagogía de la pregunta. En

una pedagogía como ésta, el docente es quien tiene la respuesta correcta; el alumno es un agente pasivo que memoriza la respuesta del docente. Pero la incongruencia entre la proclamada y la real centralidad humana en el hecho educativo no se limita al área didáctica; en la educación escolar, también puede ser observada en dimensiones como:

- La administración educativa que, en nombre de la rentabilidad, convierte en cliente-usuario al alumno y en proveedor al docente, y que adopta sobre todo enfoques cuantitativos de calidad.
- El currículo, cuando declaramos la planificación de la asignatura como un contrato didáctico con el estudiante; aunque ésta no sea flexible para incorporar los intereses y necesidades particulares del alumno;
- El uso de recursos (tecnológicos o no) que responde a las necesidades del docente y no de los estudiantes o viceversa, o que no toma en cuenta las necesidades de la comunidad.
- En la evaluación, que muchas veces castiga el pensamiento propio y premia la repetición de respuestas dadas que, aunque valore productos y procesos, lo hace sólo desde la perspectiva del docente. En efecto, la evaluación es emblemática, pues en muchos casos convierte al ser humano en un número, en una nota que separa a “los buenos de los malos” culminando con ello toda una

5. Cfr. FREIRE Paulo, Conciencia crítica y liberación, Pedagogía del oprimido, Ed. América Latina, Bogotá 1972, P 71-95. Ver también Mc LAREN Peter, Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente el multiculturalismo, Ed. Homo Sapiens, Rosario 2003, P. 49-82. En este texto, el autor analiza la forma en que la cultura dominante ha legitimado y vuelto aceptables ciertos discursos, desacreditando y marginando otros.

tradicción de uniformidad y exclusión. El hecho educativo se convierte, entonces, en una fotografía sociohistórica que recoge, encarna y reproduce el rol que le concedemos al ser humano en la sociedad. De esa manera, la educación moderna ha acogido y reproducido una visión de ser humano autodefinido frente al objeto que se posee; una concepción de ser humano que se domina, muchas veces para dominar, que se controla para controlar. Los espacios educativos reproducen un esquema en el que el estudiante importa en tanto receptor del conocimiento y el docente en tanto depositario y “donante” de conocimientos. La educación misma se nos propone importante en tanto reproductora o revolucionaria del status quo pero no por sus posibilidades humanizantes.

Para finalizar este análisis histórico sobre la centralidad del ser humano, vista con especial atención en el hecho educativo, nos gustaría señalar que no sólo desde la acción negamos la centralidad del ser humano. La omisión también ha jugado un papel sustantivo en la negación del rol central del ser humano en la vida y en la educación. Hemos, por ejemplo, delimitado el hecho educativo a los ambientes escolarizados, excluyendo otras formas de educación que ocurren cotidianamente y de manera menos sistemática; consecuentemente, hemos ignorado que hay muchos más actores que el docente y el alumno, y que los roles de educando y educador se entretajan sutilmente en la cotidianidad.

Si nuestra preocupación por el ser humano y su lugar en la educación es genuina, debemos empezar a pensar formas alternativas de entender al ser humano y, a partir de esas “alternativas de humanidad”, repensar también “lo educativo” para construir “otros mundos posibles”. En concreto, debemos ser capaces de preguntarnos, ¿Qué tipo de mundo hemos construido desde la visión de sujeto que ha prevalecido en occidente? ¿En qué medida los diversos ambientes educativos han contribuido a humanizar o a deshumanizar? ¿Quién, cómo y cuándo se educa? ¿Cuándo se aprende? ¿Qué implicaciones tiene colocar al ser humano como centro del hecho educativo a partir de una nueva forma de entender al ser humano?

2. Hacia una alternativa

En esta segunda parte queremos reflexionar, en primer lugar, sobre el contexto en que educamos hoy. Seguidamente buscaremos una alternativa a la forma en que –prioritariamente– hemos entendido al sujeto. Finalmente intentaremos reconocer la forma en que esa manera alternativa de entender al sujeto repercute en las posibilidades humanizantes del hecho educativo.

2.1. El contexto en que educamos

Humanizar desde la educación es una tarea que exige tener conciencia de los desafíos provenientes contexto en que educamos hoy. Pues bien, ese contexto en que educamos está condicionado por lo que muchos llaman “globalización”, o, más concretamente, por la actual estrategia de globalización.

La descripción que el filósofo y economista F. Hinkelammert hace de lo que él llama "el huracán de la globalización", puede ayudarnos a identificar los principales desafíos de la globalización a una educación que quiera ser humanizante. Según él, la actual estrategia de globalización es, en realidad, una eficaz estrategia de acumulación de capital, que debilita el poder de los Estados y hace así disponible el mundo para las grandes empresas transnacionales. Esta estrategia tiene como consecuencia inmediata, la globalización de la amenaza contra la vida. Frente a esa amenaza –afirma Hinkelammert– los educadores, de manera particular en las Universidades, debiéramos tomar muy en serio la tarea de educar en y para una cultura de la responsabilidad que implica resistencia y crítica⁶.

Al igual que Hinkelammert, el filósofo Raúl Fonet Betancourt advierte sobre el carácter homogenizante de la actual estrategia de globalización y sobre la negación que –desde la globalización– se hace de la polifonía propia de las culturas y de los pueblos. Esta globalización crea las condiciones para un mercado de libre tráfico de mercancías que revoluciona la información y crea el espejismo de conectar por red y con redes de información a todos los seres humanos y de dar acceso así a una humanidad en comunicación global. Para lograrlo, la actual estrategia de globalización debilita los estados como instancias políticas de la

sociedad y los somete a la presión de las empresas y monopolios transnacionales, mientras que globaliza una cultura del consumo y del individualismo⁷.

En ese contexto, creemos que las posibilidades humanizadoras de la educación residen, en gran medida, en la capacidad que tengamos de revertir la forma en que entendemos al ser humano.

Ante todo creemos que es necesario "desocupar" los mundos en que vivimos y educamos, pues lo hemos "ocupado" con las categorías occidentales referidas –muchas de ellas– a situaciones que deshumanizan⁸. Desocupar significa fundamentalmente dos cosas: primero, reconocer que en el pensamiento occidental no ha existido una única forma de entender el sujeto, la historia, la vida. Debemos, por tanto, ser capaces de discernir, en nuestra cultura, para distinguir las tradiciones emancipadoras de las tradiciones opresoras. En segundo lugar, significa advertir las tradiciones culturales y las voces que dentro de ellas han sido puestas al margen, y reconocer que estas voces y tradiciones son no sólo objeto de interpretación sino, sobre todo, fuente de interpelación.

2.2. Repensar al sujeto: el aporte del humanismo crítico

La tradición del humanismo crítico-ético (por ejemplo Marx, Sartre, Lévinas y muchos representantes de la filosofía latinoamericana, como Scanone y Dussel, por mencionar sólo

6. Cfr. HINKELAMMERT F., El retorno del sujeto reprimido, Ed. EUNA, San José, 2002, P. 373-376.

7. Cfr. FORNET R., Transformación intercultural de la filosofía, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, P. 349.

8. También la educación está ocupada por términos que están más vinculados a un modelo económico de libre mercado que se busca universalizar desde occidente: calidad, excelencia, competitividad, interdisciplinaridad, inversión, rentabilidad, recursos humanos, capital humano, etc.

a algunos) sugieren una vuelta reivindicativa al sujeto viviente, el retorno a la subjetividad del sujeto viviente, corpóreo, protagonista, real (opuesto a un concepto metafísico de sujeto). Se trata de desarrollar una humanitas desde un proceso de formación de la existencia humana entendida como subjetividad participativa: una subjetividad solidaria y comunitaria en la que cada cual se hace sujeto mediante práctica de la justicia.

El sujeto así entendido se va configurando –pues es un sujeto inacabado, en proceso de configuración- desde la opción ética por la lucha a favor de la justicia. La humanización se construye no desde nuestro entendimiento como sujetos frente al objeto, sino por el hacernos cargo de la realidad del otro que –como yo- es sujeto viviente. La praxis de Jesús de Nazaret va también en esa línea: restituir la vida al sujeto viviente, restaurar la vida rota y amenazada de hombres y mujeres concretos. La pregunta fundamental ya no es la pregunta griega –¿Qué es? cuya respuesta se refiere al dominio, a la comprensión, al control. Si queremos contribuir como educadores a crear escenarios de humanidad, debemos afrontar también la pregunta hebrea: ¿Qué has hecho con tu hermano? Y no se trata de sustituir el ¿Qué es? ni de contraponerlo al ¿Qué has hecho

con tu hermano?, sino de no olvidar la pregunta por el hermano. De esa manera, la vida y sus luchas –la realidad- se convierten en lugares epistémicos, es decir, en lugares que dan verdad (I. Ellacuría).

Esta forma de entender la subjetividad supone una existencia libre y solidaria con el destino y el rostro del otro⁹ e invierte la versión moderna dominante del sujeto como centro de dominio y posesión del mundo. Es una subjetividad vehículo de humanitas, capaz de inspirar una educación dinamizadora, liberadora, al servicio de la vida; una educación capaz de concretarse en elementos como la relación interdependiente de los actores en el hecho educativo, la concepción multidimensional del ser humano, y la consciencia de no neutralidad del hecho educativo¹⁰. Esta educación es también anuente a la inclusión y la interdisciplinariedad como condiciones para humanizar el hecho educativo, a la concepción del conocimiento como un proceso dinámico de aproximación a la verdad, al reconocimiento de la función social del hecho educativo.

Así entendida, la educación es un proceso que otorga un lugar privilegiado a la solidaridad, a la cooperación, a la defensa de la vida, a la búsqueda de la justicia. Está orientada a evitar la servidumbre y las ataduras, a potenciar las

9. Para profundizar el tema del rostro del otro y su exigencia ética, ver LEVINAS Emmanuel, Totalidad e infinito, Ed. Sígueme, Salamanca 2002, P. 201ss. Ver también SIDEKUM Antonio, Ética e alteridade. A subjetividade ferida, Ed. Unisinos, Sao Leopoldo, 2002.

10. Creemos, en principio, que ninguna educación es neutra. Ni el rigor científico, ni la supuesta objetividad de la ciencia son sinónimos de neutralidad. Hay siempre, en la educación, una intencionalidad, una imagen de ser humano, una forma de entender sociedad... En educación, según Freire, toda neutralidad afirmada es siempre una opción escondida. Cfr. FREIRE P., Ideología e educação, prefacio a GADOTTI Moacir, A educação contra a educação, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981, P. 15.

11. II ASAMBLEA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO. Conclusiones, CELAM, Bogotá, 1986, Documento 4, N° 8.

las posibilidades del ser humano y a promover la vivencia de aquellos valores que más contribuyen a construir escenarios de humanidad. Es precisamente esa la forma en que los obispos de América Latina entendían la educación cuando, en Medellín, afirmaban,

“Nuestra reflexión sobre este panorama, nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la «educación liberadora»; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender «de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas», teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el artífice principal de su éxito o de su fracaso”¹¹.

Se trata de una educación que no está orientada a la formación de sujetos políticamente debilitados (sumisos y obedientes) y económicamente productivos, sino al desarrollo integral de sujetos protagonistas de su historia y solidarios.

2.3. Algunas consecuencias importantes en la tarea de humanizar la educación

Hemos enunciado, en el apartado

anterior, algunas consecuencias educativas que se desprenden de esa forma alternativa de “pensar al sujeto” y de “actuar el sujeto”. Queremos ahora detenernos en algunas de esas consecuencias (la interdependencia positiva, la multidimensionalidad del ser humano, la interdisciplinariedad y la inclusión) concientes de que ellas no agotan todas las posibilidades que se abren para la educación.

Interdependencia positiva

En cuanto a la relación de los actores en el hecho educativo, deseamos recoger la idea de Freire en tanto que debemos superar al “educador del educando” y al “educando del educador”: “Ambos se tornan sujetos del proceso: nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo; los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”¹².

Una subjetividad solidaria y comunitaria, en la que cada cual se hace sujeto mediante la práctica de la justicia, conduce –si somos consecuentes con ella– a prácticas educativas que acentúan el aprender juntos, la cooperación, y la solución de conflictos (no la desaparición de los mismos). Esa educación promueve la aceptación, valoración y celebración de las diferencias y otorga un lugar privilegiado al diálogo. Es lo que Pietro Braido expresa cuando afirma que “la educación no es un monólogo, sino un diálogo, un concierto a varias voces”¹³. El diálogo es, entonces, una expresión de la interdependencia positiva.

11. II ASAMBLEA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO, Conclusiones, CELAM, Bogotá, 1986, Documento 4, Nº 8.

12. FREIRE Paulo, Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido, Ed. América Latina, Bogotá 1972, P. 64.

Dialogamos porque somos interdependientes, no dependientes ni independientes. Y el diálogo, a su vez, asegura el carácter “positivo” de la interdependencia. La interdependencia positiva es, así entendida, una alternativa al proyecto de humanidad individualista y competitivo en que se fundamentan el modelo económico neoliberal y la actual estrategia de globalización.

Multidimensionalidad

Una educación inspirada en una subjetividad solidaria y comunitaria - en la que cada cual se hace sujeto mediante práctica de la justicia- debe tomar muy en serio el reto de acoger y potenciar todas las dimensiones del ser humano. Una educación extremadamente centrada en una dimensión del ser humano -la dimensión cognoscitiva, por ejemplo- y que olvida, por lo tanto, su dimensión social, política, histórica, ética, afectiva... no será capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva, solidaria y justa. La ilustración y el enciclopedismo, por ejemplo, se desarrollaron junto a dramáticas situaciones de inequidad y esclavitud, y muchas veces justificaron esos escenarios de inhumanidad. Hoy mismo asistimos al desarrollo de lo que algunos llaman “sociedad del conocimiento”¹³, la cual se desarrolla a la misma velocidad que el hambre y la miseria en tres cuartas partes de la humanidad y coexiste junto a nuevas formas de colonialismo y de

violación a los derechos humanos. La mayoría de los educadores tenemos la convicción de que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. El ser humano tiene también una dimensión ética por la que se siente llamado a hacerse responsable del otro y por la que el rostro del otro es, para él, llamada a la responsabilidad, con-vocación. Los educadores entendemos que la calidad de la educación reside en nuestra capacidad de crear las condiciones para el desarrollo de todas esas dimensiones¹⁵.

Es esta unidad compleja -a la que hemos diseccionado académicamente- la que necesita reencontrarse. La fidelidad al ser humano, que compete a todo proceso educativo, es fidelidad a todo el ser humano, no sólo a algunas de sus dimensiones. Es urgente restaurar esta unidad, de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conciencia y se haga cargo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

Interdisciplinariedad

Una subjetividad solidaria y comunitaria -en la que cada cual se hace sujeto mediante la práctica de la justicia- exige superar la fragmentación que ha sido provocada por la modernidad y exacerbada por la llamada “posmodernidad”¹⁶.

13. BRAIDO, R. El Sistema Preventivo de Don Bosco, Publicaciones del Instituto Teológico Salesiano, Guatemala, 1984, Pág. 396.

14. Sobre la sociedad de conocimiento, ver COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, Educar para el país que queremos, Ministerio de Educación, San Salvador 2004. Ver también MENDEZ Mario, Plan 2021 y sociedad del Conocimiento, en Teoría y Praxis 7 (2006), P. 50-65.
15. Sobre la multidimensionalidad del ser humano y su consecuencia en el aprendizaje, ver BERGER P., La construcción social de la realidad, Ed. Amorrotu, Buenos Aires 1984, P. 59-67.

Por otra parte, la anterior reflexión sobre la complejidad humana y sobre la necesidad de reconocer la multiplicidad en la unidad y viceversa, nos conduce también a abordar los temas de la interdisciplinariedad y la inclusión: todo acercamiento al ser humano y su mundo requiere del aporte y del diálogo de diversas perspectivas. Toda perspectiva es, en sí misma, incompleta, limitada.

La interdisciplinariedad implica la disposición a reconocer que los otros saberes, experiencias, voces, culturas, son también aproximaciones a la verdad y perspectivas de la realidad; no son fenómenos independientes sino complementarios e interdependientes. Esa complementariedad exige el ejercicio del diálogo, robustecido por el respeto a la diversidad y la honestidad frente a la realidad. En efecto, la realidad es el lugar común de las disciplinas y en ella se encuentran. Alejadas de la realidad como referente, las disciplinas, los saberes, las perspectivas, las culturas, se vuelven elementos paralelos –cuando no contrapuestos– fragmentarios y deshumanizantes.

La interdisciplinariedad no busca diseminar todos los saberes en un saber común y único que los acoge a todos y los desborda. Más bien implica reconocer que existen fronteras, y que las fronteras son, por una parte, expresión de la diversidad y, por otra, lugar de encuentro y posibilidad de diálogo: sin fronteras

no hay diversidad y, por lo tanto, no hay tampoco diálogo. Precisamente por eso, el tema de la interdisciplinariedad está vinculado al tema de la inclusión¹⁷. En efecto, hablar de interdisciplinariedad implica reconocer que:

- existe una relación entre el conocimiento y realidad.
- la construcción de dicha relación es en gran medida dialéctica, de naturaleza histórica social y política.
- las propuestas educativas no surgen espontáneamente en el espacio de la teoría ni como fruto del trabajo de algún experto, sino que es una construcción colectiva vinculada a la realidad, en la cual confluyen diversos saberes, experiencias, perspectivas.
- existe una complementariedad de las disciplinas, que reclama tomar en cuenta el contexto en el que se desarrollan todas las experiencias del ser humano y que exige una participación activa de las distintas perspectivas en el desarrollo de cada una de ellas.
- el tema de la inclusión no se refiere solamente a la ampliación de la cobertura, sino también a la capacidad que tengamos de acoger y valorar la diversidad de perspectivas dentro y fuera del aula, y a la creación de las condiciones para que esa diversidad pueda ser expresada.

16. El tema de la fragmentación postmoderna ha sido más ampliamente desarrollado por FLORES Humberto, Mundo único y fragmentado, en Teoría y Praxis 4 (2004), P. 62-86.

17. Al respecto, nos gustaría subrayar el sentido de "intercomunicación e enriquecimiento recíproco" entre esas dos categorías. Esta intercomunicación e enriquecimiento se refieren a una transformación de los enfoques y actitudes con que nos acercaremos a la realidad.

Conclusión

Hemos reflexionado, en este trabajo, acerca de las posibilidades humanizadoras del hecho educativo. Hemos visto cómo el discurso abundante sobre la centralidad del ser humano no siempre ha correspondido a la realidad. Esa incoherencia ha estado presente también en el hecho educativo.

Hemos propuesto una alternativa: pensar al sujeto y actuar el sujeto como sujeto real, sujeto de la historia, protagonista, no sujeto sujetado ni sujeto dominador. Finalmente hemos intentado identificar y describir –sin pretender agotarlas– algunas consecuencias que tal forma de entender al sujeto y vivir el sujeto, tendrían en la educación. Sería esa una educación alternativa, es decir, una educación orientada –deliberadamente– a revertir el modelo social excluyente a partir del cual hemos configurado nuestra sociedad: una educación orientada a construir un mundo en el que quepan todos y todas.

Estas implicaciones de la forma en que entendemos al sujeto nos invitan a cuestionar y analizar nuestras prácticas educativas actuales. En concreto, nos invita a hacernos preguntas como las siguientes: ¿Somos suficientemente críticos frente a nuestras propias prácticas educativas? ¿Qué ser humano estamos formando? ¿Para qué sociedad? ¿Qué cambios nos está exigiendo el contexto y la realidad en que educamos hoy? ¿Qué consecuencia tiene esta forma alternativa de abordar al sujeto y a

la educación en las diversas dimensiones del trabajo educativo escolar: la didáctica, el currículo, la evaluación, la tecnología, la administración?

Bibliografía

BERGER P., La construcción social de la realidad, Ed. Amorroutu, Buenos Aires 1984.

BRAIDO, P. El Sistema Preventivo de Don Bosco, Publicaciones del Instituto Teológico Salesiano, Guatemala, 1984.

COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, Educar para el país que queremos, Ministerio de Educación, San Salvador 2004.

FLORES H., Mundo único y fragmentado, en Teoría y Praxis 4 (2004).

FORNET-BETANCOURT R., Transformación intercultural de la filosofía, Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001.

FREIRE P., Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido, Ed. América Latina, Bogotá 1972.

FREIRE P., Ideología e educação, prefacio a GADOTTI Moacir, A educação contra a educação, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro.

HINKELAMMERT F., El retorno del sujeto reprimido, Ed. EUNA, San José, 2002.

Mc LAREN Peter, Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente el multiculturalismo, Ed. Homo Sapiens, Rosario 2003.

LEVINAS Emmanuel, Totalidad e infinito,
Ed. Sígueme, Salamanca 2002.

MENDEZ Mario, Plan 2021 y sociedad
del Conocimiento, en Teoría y Praxis
7 (2006).

RÁBADE Sergio, La Ilustración:
concepción del hombre e ideal
educativo en Educación y Futuro 13
(2005).

SERRANO Alejandro, Razón, derecho
y poder. Reflexiones sobre la
democracia y la política, Ed.
Hispamer, Managua 2004.

SIDEKUM Antonio, Ética e alteridade.
A subjetividade ferida, Ed. Unisinos,
Sao Leopoldo, 2002.

II ASAMBLEA GENERAL DEL
EPISCOPADO LATINOAMERICANO,
Conclusiones, CELAM, Bogotá, 1986.