



Alcances y límites de una educación personalista¹

Ana Cristina Pepe²

1 Ponencia presentada al “I Encuentro Iberoamericano de Personalismo Comunitario” del Instituto E. Mounier Argentina. Córdoba, abril de 2010.
2 Miembro del Instituto Emmanuel Mounier Argentina. Ver más en nuestro link de Autores.

El hecho de que las familias y los pueblos hayan practicado alguna forma de educación, por ejemplo transmitiendo costumbres a través de fábulas o historias nos pone en la pista de la dimensión comunitaria de la educación, porque para educar es necesaria una comunidad: “Todo pueblo que alcanza cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual”¹, nos dice Jaeger en la *Paideia*. Por ejemplo, en las tradiciones de los pueblos originarios encontramos sabias reflexiones en torno al rol que desempeña la comunidad con el ejemplo y con acciones en favor de la vida que se inicia. Pero esta dimensión comunitaria en occidente no es sólo el humus de la educación sino que también será hacia lo que tiende...

Desde los inicios de la democracia en Grecia la educación se ha planteado como la posibilidad de formar ‘buenos ciudadanos’; la ‘paideia’ apuntaba directamente al desarrollo de las capacidades de los nuevos y para ello suponían el modelo de un buen ciudadano. En los diálogos platónicos encontramos claramente expresada la confrontación entre el método encarnado por Sócrates y los fines que perseguían los sofistas, quienes se muestran como ‘profesionales’ de la educación de los futuros gobernantes, más que de los ciudadanos. La ‘mayéutica’ se acerca a la definición de persona dada por Mounier, porque es

método que no resiste ser encasillado en un proyecto extraño a la ‘llamada’ que se propone desde el interior de cada hombre.

◆ “Asumir la responsabilidad colectiva que significa educar, es hoy asumir la distancia que los hombres hemos tomado con respecto a este mundo que, se supone, pretendemos mostrar y salvar de la ruina; es asumir también la distancia con nuestros antepasados, como se deduce de la crisis de autoridad y de la crisis de la cultura; y finalmente es asumir que no podemos seguir planteando la educación como si nada de esto ocurriera...”

“¿De quién depende la educación del niño? Esta pregunta está en conexión con otra: ¿cuál es el fin de la educación? No es hacer, sino suscitar personas. Por definición, una persona se suscita por una llamada, no se fabrica a base de un aprendizaje. La educación no puede, pues, tener como fin el modelar al niño según el conformismo del medio familiar, social o político, ni se limita a adaptarle a la función o al papel que representará de adulto”².

Sin embargo, hoy la tarea educativa en nuestra sociedad que se dice plural, no por la diversidad de ‘llamadas interiores’ sino por los diferentes enfoques éticos y antropológicos que sirven de marco para las prácticas pedagógicas, resulta comprometida más con las solicitudes del exterior que de la persona misma. Según el ideario y tipo de gestión que alienta una institución educativa se observa un abanico de proyectos que apuntan en sus extremos más reduccionistas hacia la excelencia intelectual individual o a la mera retención institucional, que no es lo mismo que social. Coexisten en Argentina programas competitivos en muchas de las escuelas de gestión privada, con programas inclusivos en las escuelas de gestión estatal, proyectando dos mundos claramente escindidos, ya desde sus proyectos.

1 Jaeger, W.: *Paideia*, s/d. Traducción castellana: *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Trad. de J. Xirau y W. Roces, F.C.E., México 1983, Introducción.
2 Mounier, E.: *El compromiso de la acción*. Fundación E. Mounier, Madrid 2007, P. III, pp. 521-522.

Pero además, desde un planteo teórico-histórico las corrientes positivistas y antipositivistas se han apoderado de este espacio pre-político -como denominaba Hannah Arendt a la educación- para perpetuar lo instituido o para producir un modelo determinado de país. Contemporáneamente a Mounier, Arendt afirmaba:

“Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo”³.

Para la autora de *Crisis de la Educación* no hay normas morales individuales que nos eximan de la responsabilidad colectiva de crear las condiciones para que surja lo nuevo, pues ella es ‘el precio que pagamos’ por vivir en el ‘mundo’, ámbito propiamente humano, eso que designa la preposición ‘entre’, sentido del que se priva quien se separa del mundo, el paria. Entonces, asumir la responsabilidad colectiva que significa educar, es hoy asumir la distancia que los hombres hemos tomado con respecto a este mundo que, se supone, pretendemos mostrar y salvar de la ruina; es asumir también la distancia con nuestros antepasados, como se deduce de la crisis de autoridad y de la crisis de la cultura; y finalmente es asumir que no podemos seguir planteando la educación como si nada de esto ocurriera... Si este mundo ha sobrevivido, quizás ha sido gracias a esos dones que nos han capacitado para transformarlo y que Arendt denomina ‘acción y pasión’...

Sin desconocer los intentos o propuestas más integrales, y alentando los esfuerzos tendientes a cambiar esta situación, no podemos dejar de asombrarnos y denunciar la desproporción entre la exigencia intelectual individual, base del modelo competitivo e individualista, y el escaso tratamiento de las demás dimensiones -emocional y social- de la persona en los planes de estudio en Argentina. Aún cuando la legislación lo contemple, como por ejemplo el Art. 30 de la Ley de Educación 26.206, que propone “Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento...”, y que parece no se conforma con que los estudiantes sean meros receptores de información. ¿Cómo atender a esta ‘formación’ si el docente se siente constreñido entre un programa ‘conceptualista y academicista’ y una realidad a la que atender en múltiples demandas no satisfechas en el ámbito familiar y por ello muchas veces desinteresada? De hecho, si miramos nuestra propia situación como

docentes, aunque a veces la impotencia nos repliega hasta el autismo defensivo, otras nos lanza hacia la creatividad y la acción comprometida con los estudiantes. Es entonces cuando el éxito o el fracaso no se miden en las estadísticas de repitencia y aprendemos que existen métodos cualitativos para registrar procesos más que resultados, y las planillas de seguimientos se convierten en verdaderos cuadernos de campo que recogen parte de sus historias de vida. En estos relatos compartidos lo que surge es la verdadera dimensión comunitaria, no el concepto de mundo, como bien dice Arendt, sino el ‘entre’ necesario para que sigamos relacionándonos como seres plenamente humanos, y luego sí podamos hablar de conceptos.

“Yo pecho contra la persona cada vez que empujo a un hombre viviente a identificarse con una de sus funciones, o me comporto con él como si de hecho se redujera a esto”⁴, nos dice Mounier ejemplificando la jornada laboral, pero que muy bien podemos trasladar a la jornada escolar... Por lo dicho, consideramos que la educación no sólo debe apuntar a transmitir conocimiento conceptual sino también alentar actitudes nuevas, es decir educar a la totalidad de la persona y para ello la atención debe estar puesta equilibradamente en sus tres dimensiones.

Sabemos que educar es sostener una tensión que no se resuelve: mostrar el mundo que habitamos al mismo tiempo que, al modo socrático, acompañamos el crecimiento de quienes lo transformarán. Educar es entonces tratar con la vida, es decir lo más sagrado, y lo que hace sagrado tanto al cuerpo como al espíritu... Pero la vida no está hecha de excelencia ni de pureza, “somos barro” dice Mounier, entonces ‘mezcla’ y por ello también somos ¡milagro!, como decía Arendt. Que nuestro cuerpo sea un organismo no nos hace invulnerables, y si nuestro espíritu es inmortal no nos hace perfectos. ¿Por qué entonces no reconocer la fragilidad de nuestra humanidad y educar entonces desde esa fragilidad en lugar de anular o encasillar a la persona porque no se destaca en una escala del 1 al 10?

‘Suscitar’, educar, son acciones y las acciones humanas son, según el personalismo, dialécticas, pero no pendulares... En uno de los extremos del péndulo no está contenido el otro, sino como opuesto, una acción dialéctica contiene a ambos como positividad.

Una acción no mutilada es siempre dialéctica, dice Mounier. Con frecuencia le es necesario mantener, en la

3 Arendt, H.: *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Traducción castellana: *Entre el Pasado y el Futuro*. Península, 1996, p.189.

4 Mounier, E.: *El compromiso de la acción*, cit., PC, I., pp. 738-39.

oscuridad y la duda, los dos extremos de una cadena que ella no puede soldar... Pulsará una, después la otra: el entrenamiento táctico, después el testimonio profético, el compromiso, luego la retirada, la mediación luego la ruptura, pero no en una alternancia arbitraria en la que cada movimiento anula el precedente, sino como el obrero que prueba una máquina averiada, aprovechándose de cada hallazgo y avanzando cada vez hacia la puesta en marcha⁵.

Para que una persona adhiera a una 'jerarquía de valores' debe saberse, sentirse y encontrarse desde la libertad. La vida, por ser relación, es apertura a un afuera, lo propio en ella es el 'aparecer'. "Todo lo que está vivo, todo organismo vivo, parece tener la 'necesidad apremiante' de aparecer", le escribe Arendt a su amiga Mary McCarthy⁶. Por ello llegará a decir que la educación sería equivalente a un segundo nacimiento. Pero este re-nacer sólo sería posible si creamos las condiciones para que surja la novedad que cada persona trae al mundo, ya que sólo así avanzamos en la acción dialéctica.

El ser humano es una semilla, de cómo se la cuide dependerá que crezca y dé frutos, pero quien ha trabajado la tierra sabe que aún en aquellas plantas que dan frutos, éstos pueden ser amargos... No es nuestro objetivo hacer una fenomenología de la libertad, sin embargo ella es un límite inviolable y aún en nombre de las mejores intenciones podríamos atentar contra la dignidad de una persona cuando no la respetamos en ese acto íntimo de adhesión o no a un proyecto de vida. ¡Cuánto misterio encierra la libertad que hasta el mismo Dios prefiere correr el riesgo de un hijo pródigo antes que el sometimiento de un esclavo! El límite es precisamente el misterio y en esto no nos volvemos oscurantistas, sino que, como Sócrates, reconocemos la ignorancia que rodea, se mezcla y hasta habita nuestros atisbos de sabiduría.

Cuando a los estudiantes que llegan al último año del nivel medio se les presenta la Filosofía como la afirmación arendtiana de "pensar lo que hacemos" sencillamente responden que "no saben pensar". Y más allá de los comentarios graciosos que se hacen entre sí, es triste verificar que si nuestra educación se ha esmerado en desarrollar lo intelectual, según el decir de sus mismos protagonistas, ha desautorizado su propia voz

en los que se suponen han llegado a cumplir el más alto grado de escolaridad obligatoria. Esta experiencia repetida a lo largo de cada nuevo año lectivo nos lleva a los docentes a reflexionar y preguntar: ¿Cuándo les enseñamos que no sabían pensar? ¿Cómo gravaron esta afirmación para que ahora lo consideren un esfuerzo imposible para sí mismos? Sin lugar a dudas el error es nuestro, de los docentes y de los adultos, por ejemplo cuando no relacionamos los contenidos conceptuales con la vida sino con modelos, o cuando los instrumentalizamos para perpetuar sólo ideas. Pozzo afirma que los alumnos seguirán ingresando al sistema educativo con ciertas creencias y saliendo de él con las mismas 'inmaculadas creencias', porque éstas les permiten funcionar en el mundo real, a diferencia del saber fragmentado que se les propone para 'determinados casos'. El desafío es conectar los nuevos saberes con las representaciones primeras, es decir representar, describir, repetir las experiencias cotidianas como parte del proceso de adquisición del conocimiento, pero bajo los nuevos paradigmas que se les proponen, para que decidan cuál será la explicación que les resulta más eficaz en el momento de las tomas de decisiones. Para ello es necesario también detenernos en su proyecto, en sus deseos, acompañar la construcción de su identidad personal y comunitaria.

Entonces la educación personalista se propone como un trabajo artesanal, no porque sea individual, sino porque no habrá dos personas iguales, aún cuando han sido educadas con la mira en los mismos valores... También requiere de tiempo, porque no hay posibilidad de educar si no atendemos a los procesos de cada persona, y eso no es automático, por más que demostremos que por ejemplo los niños responden mejor a ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje, o ante determinados estímulos, no sabemos cuánto de esos conocimientos formarán parte de sus decisiones y acciones a corto y largo plazo, porque no estamos programando máquinas, sino acompañando personas.

Imaginar que en las aulas está sentado el futuro mendigo tanto como el futuro presidente y que están potencialmente en la misma persona, nos ha permitido primero mantener nuestra esperanza en el cambio de este estado de cosas, y después, aunque estamos tentados a imaginar que un buen gobernante puede cambiar mágicamente las cosas, o mejorarlas bastante, lo cierto es que según Mounier la revolución, el cambio, comenzará por los pobres, es la opresión de los débiles lo que instaura la necesidad de soluciones no burguesas...

En nuestro caso la trinchera es el aula, y en toda guerra a veces se pierde y a veces se gana. Lo que

5 Ibid, p. 104.

6 Arendt Hannah y McCarthy Mary, *Between friends*, Harcourt Brace & Company, New York, 1995. Traducción castellana: *Entre amigas*. Correspondencia entre 1949-1975, Editorial Lumen, Barcelona, 1999, p. 292.

tenemos que decidir es si mantenemos la lucha -la tensión- y desde dónde, porque creer que existe una educación imparcial o ideal ajena a la realidad de los niños y jóvenes, es seguir aplazando la posibilidad de que ellos reinventen nuestro mundo, y no mañana, sino en nuestro presente común.

