

Francisco Gutiérrez

LA CONNOTACION EN EL PROCESO EDUCATIVO

"Para llegar al conocimiento
occidental se razona, mientras que
oriental respira". (8 - 90)

Luis Racionero

"Ser nada más, y basta.
Es la absoluta dicha".

Jorge Guillén

Summary: Man is more than a rational animal. He possess ways of perceptiveness and knowledge not less valuable and significant. The "reason" constitutes the supreme norm of our institutional system. Even science becomes its allied, lifting it up to a range of absolute value. Education, however, is subordinated within "rational categories" rejecting "ad-ports"- all the other faculties that allow man to perceive its reality. Withdrawing, the capacity to create, and breakdown imagination, which are really necessary into the educational process.

Resumen: El hombre es más que un animal racional. Hay en él otras formas de perceptividad y de conocimientos no menos valiosos y significativos. La "razón" se ha constituido en la norma suprema de nuestra sociedad y sobre ella se articula todo nuestro sistema institucional. La ciencia, incluso, se convierte en su aliada, elevándola al rango de valor absoluto. La educación, por tanto, se subordina a las "categorías racionales"; rechazando ad portas todas las otras facultades que permiten al hombre percibir la realidad. Anula, así, la capacidad creadora y obstruye los caminos de la imaginación tan necesarias al proceso educativo.

Justificación

Soy consciente de que la escuela (léase sistemas educativos) es como es, porque precisamente está hecha a imagen y semejanza de la sociedad a la que sirve. Tenemos la escuela que tenemos porque esa es la escuela que la sociedad quiere que tengamos.

Procurar una escuela diferente, sin el consiguiente cambio social, constituye una tarea, que aunque posible teóricamente, resulta prácticamente imposible.

Las reflexiones que siguen tienen un doble objetivo; por un lado poner de manifiesto cómo la razón es uno de los instrumentos más sutiles y eficaces de manipulación social, especialmente a través de la escuela, y por otro hilvanar algunas reflexiones tratando de poner de manifiesto la importancia de otras facultades humanas como requisito del cambio de los actuales sistemas educativos.

1.1 El Hombre es más que un animal racional

La definición del hombre como un animal racional y fundamentar la cultura en esa definición, ha traído nefastas consecuencias para la humanidad.

Partamos de la evidencia de que el conocimiento racional, propio de nuestra cultura cristiano-occidental, ya desde el tiempo de los griegos, se ha constituido como la forma más importante de conocimientos.

Este monopolio ha terminado bloqueando y, de alguna manera, esterilizando, otras formas de perceptividad y conocimiento, no menos valiosos y significativos. Como asegura Ginsberg "Las puertas de la percepción se han cerrado, los umbrales del sentimiento sellado, los senderos de la sensación obstruido, los caminos de la imaginación tapiados, los campos de la conciencia cubiertos de polución" (1).

Dichosamente esta violencia racional, esta peli-

grosa unidimensionalidad del hombre occidental, no se ha dado en otras culturas. En otros pueblos antiguos y modernos, la persona humana ha logrado desarrollar otras formas perceptivas y de conocimiento. Ha logrado actuar bajo el impulso de otros resortes, no necesariamente racionales, que hacen que la vida humana cobre sentido mucho más profundo y espiritual. En otras palabras, han posibilitado que el hombre sea más natural, más relacional, más vivencial, más imaginativo, más creativo; menos condicionado por los dictámenes racionales; menos lineal para percibir, actuar, gozar y crear; menos obsesionado por la "verdad"; más esponjoso ante el misterio de la vida y la felicidad de vivir; más libre y creativo. En síntesis, un hombre más humano.

Y es que el hombre no es sólo razón. Esta verdad elementalísima, la olvidamos con demasiada frecuencia, precisamente en razón de su misma obviedad. Hacemos una peligrosa escisión al "pensar" de una manera y actuar de otra muy diferente. Como muy bien dice Krishnamurti actuamos impulsados por el miedo, la ansiedad, la codicia, el placer, la desesperación, la esperanza, la dependencia, el amor y no necesariamente por los dictámenes de la razón. Un diagnóstico muy superficial de la vida de cualquier hombre, incluso del más racional e intelectual, demostraría que el centro de gravedad de su vida no es ciertamente la razón. La razón, con mucha frecuencia, es la careta que cobija actividades "importantes", pero ciertamente, no las más importantes en la vida del hombre.

Recientemente se ha demostrado que ni siquiera a nivel de los negocios prevalecen las decisiones racionales. Estudios del Dr. Weston H. Agor (2) ponen de manifiesto que la intuición es mucho más decisoria y productiva en este campo que la misma razón. La intuición, según este estudio, constituye la base crucial en el momento de la toma de decisiones.

Al dar primacía axiológica al conocimiento racional, occidente ha afincado su filosofía, su ciencia, su religión y su progreso en la razón, con el gravísimo peligro de ver sucumbir y perecer ante la acción destructora de los monstruos de la razón, los productos más valiosos de esa misma razón. Uno de esos monstruos engañosos toma precisamente la forma de lo "razonable", de lo "lógico", que a nivel de las mayorías supone obediencia ciega a las normas de conducta establecidas y aceptación del conjunto de valores y representaciones dadas por la clase dominante para beneficio y utilidad de

ellos mismos y claro perjuicio de las mayorías dominadas y empobrecidas (3).

II La "Razón" se ha constuído en norma suprema de nuestra cultura

Precisamente porque a lo largo de los siglos la razón se ha impuesto como el valor supremo en nuestra cultura cristiano-occidental, ha logrado erigirse en la columna vertebral sobre la que se articula todo nuestro sistema institucional: la familia, la escuela, la iglesia, y el Estado, por referirnos a las cuatro instituciones más representativas.

En la familia la racionalidad se impone hasta obligar a los cónyuges a permanecer bajo el mismo techo aunque se odien. En el curriculum de la escuela, lo importante son las asignaturas racionales como la matemática, la física, química, etc., llegando al desprecio o menosprecio de aquellas asignaturas que tienen que ver con la vida, como la música, la danza, el arte, etc.

La estructura y el poder jerárquico de las Iglesias terminan imponiéndose, y, con frecuencia, matando toda profecía que es uno de los dones más manifiestos del Espíritu.

Si en la familia, la escuela y las Iglesias se impone la razón con mayor fuerza y saña, lo hacen los Estados por disponer éstos de mayores y mejores armas para "educar" y "gobernar" al pueblo.

Es evidente y la historia lo confirma que el poder (económico, político, religioso y cultural), se ha apoderado de la razón y del llamado "método científico" para marginar a todas las otras formas de conocimiento que no concuerden con los postulados básicos del sistema: "principio de identidad, de exclusión, reglas de la lógica, principios de inducción, es decir, todas las hipótesis indemostradas o reglas del juego, que definen la forma de pensar racional (4).

Resulta claro que el racionalismo como instrumento es utilizado por el sistema para proporcionar coherencia, eficacia y productividad a las instituciones del propio sistema, logrando así "mantener las mentes controladas y al mismo tiempo en buen estado de producción" (5), controlando, por lo mismo, la "verdad", la "moral" y el "orden".

En este sentido, resulta claro que este racionalismo-irracional del sistema lejos de ser un fracaso se constituye en el mayor de sus éxitos: la justificación racional de su existencia, de su producción

y reproducción.

Se ha llegado así a identificar lo significativo con lo racional, la verdad con la razón, lo valioso con los valores racionales (a).

La razón es por lo tanto la norma, el patrón, la conducta suprema que ya ni siquiera cuestionamos. En última instancia es el argumento que avala la conducta, el pensamiento y el conocimiento del hombre actual.

Al racionalizar la vida, el arte, el placer, el actuar humano, el devenir histórico, corremos el riesgo, ya alcanzado en altos porcentajes, de deshumanizarnos. "Nadie puede asegurarnos que las soluciones, si es que existen, y deben buscarse, hayan de ser racionales" (6).

De alguna manera al racionalizar la vida, el amor y el placer, los destruimos, porque la vida, el amor y el placer son lo que son: "no es correcto inventar el racionalismo y luego proyectarlo sobre el mundo, y pedirle que sea racional. Esto es un proceso neurótico llamado en psicoanálisis, transferencia. La cuestión no estriba en seguir haciéndole preguntas racionales a la vida, ni en seguir empeñándose en que el mundo actúe según una lógica racional; porque es una actitud paranoica nacida del miedo a la vida y a la imparcialidad de la naturaleza" (7).

Este miedo a la vida no es más que ese miedo al cambio, que el hombre racional refleja; ese miedo a la muerte que supera angustia, tensión y hasta desesperación. "Sería preferible menos cartesianismo y algo más de gozo ante el misterio de la vida", algo más libertad de espíritu y de libre imaginación, en aras de una humanidad más sana y en palabras de Gandy, una humanidad con proyección divina.

¿A título de qué nos dice Unamuno, hemos de uncirnos al ominoso yugo de la lógica, que con el tiempo y el espacio, son los tres peores tíranos de nuestro espíritu?

Emanciparnos de la lógica y de la razón es liberarnos a nosotros mismos. A este respecto debemos impulsar una nueva filosofía en torno a la vida, al gozo, a la alegría, al juego, a la imaginación creadora, a lo cómico incluso, como formas de emancipación de la lógica y de la tiranía de la razón. Acaso, continúa el filósofo Salmantino ¿no es la risa, sino la expresión corpórea del placer que sentimos al vernos libres, siquiera sea por un breve momento, de esa tiranía, de esa potencia incoercible y sorda a las voces del corazón? . Acaso ¿no es el juego sino el esfuerzo por salirse de la lógica?

¿por qué los niños aman tanto lo absurdo y lo fantástico? y ¿por qué su deseo insaciable de palabras sin sentido, pero llenas de vida? ¿No será porque no han sido atrapados por las garras de la lógica? .

La familia, la escuela, y las Iglesias están precisamente para que los niños sean atrapados cuanto antes por las garras de la lógica y de la razón. Dejarán de ser niños, al hacerse "educados" y "cultos", lo que lograrán cuando hayan acomodado sus sentidos, sus emociones y su imaginación al modo de ser de la mente racional. El monopolio racionalista no tolera adultos no atrapados por la razón. Queda así, el hombre reducido a una gran facultad -la razón- que resulta ser la medida de todo; las facultades -imaginación, intuición, improvisación, emoción, intuición, son desterradas por irracionales e improductivas. Amputadas las facultades imaginativas y emocionales, se cae no sólo en una banalización cultural, sino en atrocidades y violencia, y en un economicismo explotador que sólo responde a los postulados de las leyes del mercado.

III La ciencia como aliada de la razón

La ciencia actual, que se dice humana, y al servicio del hombre, resulta ser una de las formas más sutiles y vigorosas de manipulación racional.

En nombre de la ciencia se cometen crímenes de lesa humanidad. El hombre no puede conocer la realidad como ser humano, que sirve y vive, sino como ser racional que piensa y conoce. "La ciencia explica la caída de una piedra pero no cómo se levanta una emoción en el ser humano" (8).

Lo más íntimo, tal vez lo más esencial, del ser humano, la intuición, la emoción, el amor, los sueños, la vida toda, quedan fuera del ámbito racionalista de la ciencia. Por este motivo Campanella pedía a la ciencia que ampliara su ámbito de acción, incluyendo también las sensaciones humanas. "La sensación, decía, no está hecha de información, como asegura Aristóteles, sino de confrontación".

Dar valor absoluto a la ciencia es de alguna manera caer en ridículo, puesto que los principios científicos no son más que nuestras actuales interpretaciones de los fenómenos naturales, con la seguridad de que muy pronto serán subplantados por nuevos principios y nuevas leyes científicas. Esto por cuanto nuestra percepción y conocimiento del mundo está cambiando en forma vertiginosa. Por otra parte "cada día es más evidente que lo que pensamos acerca del mundo no es lo que éste es,

sino lo que el animal-hombre percibe de él" (9) y lo que el prepotente hombre racional quiere que sea.

No podemos hablar del hombre científico, separado del hombre perceptor de sensaciones, y del hombre actor y transformador del mundo. No podemos ni debemos olvidar que el sistema perceptivo-congnoscitivo está constituido por el gusto, el olfato, el tacto, el sentido kinésico, la audición y la visión" (10) y no sólo por la razón.

Resulta en consecuencia, muy difícil querer hacer ciencia excluyendo los procesos connotativos. Cuando Newton observó la luna y la vio como una pelota arrojada alrededor del mundo, daba origen, por medio de una gigantesca metáfora connotativa, a un algoritmo rigurosa y objetivamente calculable.

La carga emocional es esencial al proceso científico, si bien al momento de interpretar y explicar el hecho, debo separar, y mejor, confrontar con mucho cuidado la información (visión objetiva) de la carga emocional e intuitiva que me produce la realidad. (Visión subjetiva)

Pero aún siendo muy cuidadosos en este aspecto sabemos que "la ciencia es una territorio que se define sobre todo por sus fronteras y a las fronteras de la ciencia todo será por verse. Los campos de investigación más apasionantes son aquellos en los que abundan los interrogantes todavía mal formulados" (11).

A los interrogantes mal formulados hay que añadir una serie de trampas, que el sistema se cuida mucho de poner a las miradas de los profanos. Estas trampas tienen que ver sobre todo con el hombre, que, cada vez con mayor fuerza, está siendo absorbido y manipulado por la técnica y otros derivados científicos. "Mientras la ciencia estaba en sus comienzos, la tecnología no era peligrosa; pero cuando ésta se ha convertido en un gigante poderoso, su "objetividad", es decir, su incapacidad para someterse a juicios de valor, resulta por demás peligrosa. Dicho en otras palabras, es peligroso saber cómo se fabrica sin saber para qué se fabrica..." El saber cómo se hacen las cosas, sin saber para qué se hacen, lleva a vivir para trabajar en lugar de trabajar para vivir" (12). Es así como "la ciencia no concibe al hombre como sujeto, como acción, como vida, sino como cifras, números, modelos, estadísticas, objetos".

Ante esta situación que beneficia a unos pocos y perjudica a los más, cabe preguntarse hasta dónde en el día de hoy esta "visión científica de la ciencia es la principal fuente de las dificultades hu-

manas" (12).

Es interesante comprobar como la física moderna es la ciencia que pareciera ofrecer posibilidades para abrir nuevos caminos o para recuperar caminos perdidos y olvidados. "La física al explorar al mundo subatómico, revela una realidad que trasciende toda descripción racional y en la que se da una desconcertante unificación de conceptos que antes se veían como opuestos e irreconciliables" (14). Nos descubre una realidad con una textura de relaciones y conexiones como una especie de malla de sucesos que sobrepasa los objetos estáticos del mundo racional. La naturaleza y la vida se nos revela como un movimiento, como una sucesión ininterrumpida de relaciones y no como una cosa, un objeto. El mundo deja de ser mecánico y deja de estar sujeto inexorablemente a leyes, ecuaciones y principios. La física moderna, en contraposición al mundo cartesiano, mantiene "la hipótesis de que las teorías de los fenómenos naturales, incluyendo las leyes, son creaciones de la mente humana, propiedades de nuestro mapa conceptual de la realidad, más que la realidad misma" (14).

La conclusión que propone F. Capra (a) tras su análisis sistemático, es que las teorías y modelos principales de la física moderna conducen a una visión del mundo que es internamente consistente y está en perfecta armonía con la visión del misterio oriental, opuesta a la concepción del mundo, es más bien la visión de los místicos, que podría resumirse en la palabra "orgánica", ya que considera todos los fenómenos del universo como partes integrantes de un inseparablemente todo armonioso. "La idea es que la ciencia no necesita al misticismo ni éste a la ciencia, pero el hombre necesita de los dos. Lo que se necesita no es una síntesis, sino una interacción dinámica entre intuición mística y análisis científico. La visión del mundo implícita en la física moderna no es consistente con nuestra sociedad actual, porque ésta no refleja las interrelaciones armoniosas que se observan en la naturaleza. Para lograr la correspondencia entre naturaleza y sociedad se necesitan unas estructuras económicas y sociales radicalmente distintas: orgánicas, cooperativas, basadas en la interdependencia en vez del individualismo competitivo" (15).

II Parte

2.1 Otra cara de la moneda

Nada de extrañar que el racionalismo se haya

apoderado de la escuela y la haya convertido en uno de los baluartes más eficientes en el proceso de deshumanización y alienación de nuestra cultura cristiano-occidental.

Con Robert de Ventós podemos asegurar que “nuestros cerebros manchados de tinta discurren ágilmente sobre unos datos lubricados ya por la cultura de curso legal” (16). Pareciera que la creatividad, espontaneidad, imaginación, intuición, gozo, vitalidad, energía, han sido desterrados del sistema escolar por peligrosos y subversivos. La escuela, que se dice estar fundamentada en métodos científicos (supuestamente racionales), quiere hacernos creer que todo aquello que no puede explicarse “racionalmente” deja de ser científico. Este es el motivo por el cual cierra sus puertas (y ventanas) a la vida, a la historia y a los procesos humanos. Los currícula que la escuela desarrolla son exclusivamente los que se acomodan a las “categorías racionales” asegurando así la lógica, el funcionamiento y perpetuación de la estructura social vigente.

Nosotros, en estos apuntes, quisiéramos hacer énfasis en algunos aspectos que se apartan con mayor o menor fuerza, de esas categorías, racionales, no porque estemos opuestos al trabajo racional en la escuela, sino porque pretendemos restablecer el equilibrio humano como la mejor garantía de la formación del hombre, especialmente el de las últimas décadas del siglo.

La diosa tiene que bajar del trono en donde está, o más sencillamente, compartir lo con otras facultades no menos humanas y valiosas. No se nos oculta que en virtud de la ley pendular, es posible que estemos concediendo un mayor espacio e importancia en los procesos y estrategias pedagógicas, a las facultades no racionales. Precisamente porque quisiéramos revalorar los procesos vitales por ser consustanciales a los procesos educativos.

Para ser consecuente con la crítica que acabamos de apuntar, en la primera parte, deseo expresar en forma un tanto desorganizada y connotativa algunos apuntes en torno a la importancia de esta otra cara de la moneda con el propósito de enriquecer y efectivizar los procesos educativos.

2.2 Se precisa de una escuela menos informativa y más formativa

La escuela, o mejor, el sistema educativo, más que formar, informa, o mal informa. Y digo mal

informa, retomando la advertencia de Lauro de Oliveira Lima, cuando asegura que “el profesor actual ya no es un informador: la información le llega al joven a través de la radio, televisión, cine, revistas, libros, carteles, publicaciones” (17).

El desarrollo curricular del sistema, por el afán de despachar información trasnochada, no deja tiempo para reflexionar y pensar sobre la información recibida. Para nosotros, lo importante es que el educando logre encontrar el sentido, su propio sentido, a lo que acontece y a la información que recibe, a la realidad que vive, y a la representación e interpretación de la misma. En ambos casos es el educando el que tiene que “significar” tanto la realidad como su representación.

El mismo Lauro de Oliveira nos advierte que para hacer frente a un mundo saturado de información, la escuela del futuro, (la que prepara los ciudadanos del año 2000), debe desarrollar nuevos métodos y estrategias para asimilar (desechando lo inútil y perjudicial) la información de la que está repleto el ambiente. Una escuela así no debe tener ni currículum, ni programas, por ser estos instrumentos utilizados por la gerontocracia, para impedir la explosión del conocimiento, según las posibilidades de la imaginación creadora de los jóvenes. En esta situación, más que enseñar, debería provocar situaciones que hicieran posible el desarrollo en los jóvenes de la creatividad, y de la investigación participativa, pues de lo que se trata no es de reproducir un modelo sino el de “hacer un hombre nuevo en progresión genética hacia su destino evolutivo” (17).

2.3 Es necesario un proceso educativo mas gozo y placentero

A la base de todos los caminos de la vida, incluido el del aprendizaje, debería encontrarse el gozo y el placer. La escuela misma, que era para los griegos lugar de diversión, desde hace ya centenares de años, se ha convertido en un espacio de tensión y tormento para los niños. Ese es el motivo por el cual la escuela no es un ambiente propicio para la libre expresión y la creatividad. Lo mismo que en cualquier otro espacio del sistema productivo de nuestra sociedad, ha desaparecido de la escuela toda consideración estética, toda satisfacción en el trabajo, y en consecuencia, la mejora de calidad.

En una nueva visión educativa, lo que interesa

es desarrollar procesos de aprendizaje que conlleven el gozo, la comprensión intuitiva y el amor sentido incluso visceralmente.

Al niño le resulta tremendamente difícil encontrar sentido a lo que hacen en la escuela. Al no encontrarlo es como si se cubriera con una máscara que le impide ser y que al fin de cuentas implica adaptación a las exigencias del sistema. Hatchins compara a la escuela como una estación de servicio y ante cuyas exigencias desaparecen las aspiraciones humanas más legítimas para dejar aflojar exclusivamente el empleo y el dinero (18).

Otros autores, como Albert Jacquard, la compara a una máquina encargada de suministrar a la sociedad individuos listos para cumplir las tareas que necesitan sus diversos engranajes. "Nadie tiene que reflexionar, interrogarse, elegir, sino sólo absorber lo que está en el programa y llegar, antes que otros, y, armado contra ellos, a la estrecha puerta de entrada del taller siguiente" (19)

En esta lucha atroz contra los otros, llevan a la de perder los niños de las clases más desfavorecidas, "no en razón de su inferioridad biológica, ante la cual estaríamos obligados a inclinarnos, sino debido al ambiente" (20) y a las condiciones inexorables por el propio sistema.

En este ambiente de lucha injusta y de exclusión, es evidente que no puede darse el gozo y la alegría. Sin embargo sabemos que sólo el gozo y la satisfacción pueden originar relaciones más intensas, más sentidas y humanas. Estas interacciones, contactos y vibraciones a su vez hacen posible la participación del educando. La escuela en consecuencia no se asentaría sobre el esfuerzo y el deber, sino sobre el gozo y el compromiso personal. Se desarrollaría la capacidad comunicacional garantizando la expresión creativa de los estudiantes de modo que se pueda pasar de "un mundo casi enteramente hecho de signos, a un mundo de significaciones" (21). Estas nuevas relaciones y significaciones darán origen a un nuevo entorno, a una nueva ecología escolar, y a un nuevo proceso educativo. En educación, lo que interesa es que el educando logre dar significado a lo que hace, por insignificante que pudiera parecer a los ojos de los educadores.

Un entorno más alegre, menos rutinario, más espontáneo, menos rígido, más rico, más humano, hará posible que cada participante pueda esponjarse y ser él, y al hacerlo, lograr que los otros sean, con él. Como se dice en la Filosofía del Derecho de

Berlín "hay un movimiento dialéctico que hace que cada uno, produciendo y gozando para sí, gane y produzca al mismo tiempo para el goce de los otros (22). Se trata en consecuencia de ayudar al hombre a alcanzar su plenitud. El objeto fundamental de la educación es lograr que las personas y los grupos sociales sean, y que además, ese proceso de ser, les proporcione felicidad. En palabras de Paul Claudel, se trata, menos de un conocimiento, que del co-nacimiento, es decir, de un proceso personal que satisfaga una necesidad de nuestro espíritu; más sencillamente, que se logre tomar posesión de lo que nos rodea, comprendiéndolo.

2.4 La imaginación y el proceso educativo

"Es más fácil pensar racionalmente que imaginar, porque razonar es repetir, mientras que imaginar es crear". Tal vez por este motivo ni sospechamos del poder de la imaginación como una de las facultades más importantes en los procesos creativos.

Con una imaginación proscrita y marginada resulta imposible educar para la creatividad, la libertad y la participación. "Así el racionalismo es la capacidad de inventar conceptos, de crear imágenes"...es por tanto una facultad vital y esencial para poder educar "ya que inventa lo que no existe, sacándolo del limbo de las posibilidades y convirtiéndolo en proyectos de realización" (23).

El valor absoluto que nuestra cultura concede a la razón, desvaloriza las posibilidades de la imaginación, de tal forma que todas las invenciones y creaciones imaginativas son vistas hasta cierto punto como errores respecto a la norma. Imaginar es liberarse de las normas establecidas, por eso, la imaginación es tan temida por los racionalistas guardianes del sistema y por eso mismo, el maestro le tiene tanto miedo al estudiante imaginativo.

A los que trabajamos en la elaboración de diseños -unidades participativas- podemos comprobar que la imaginación es muchísimo más importante en la invención de ejercicios y procedimientos que la lógica y la razón. La intuición en este tipo de trabajos juega un papel mucho más significativo.

Los grandes científicos fueron grandes imaginativos. Para Einstein la imaginación era mil veces superior a la razón. Dice Jacob Bronowski "en mi opinión -que no todo el mundo comparte- el problema central de la conciencia humana radica en su capacidad de imaginar"; (24) gracias a la imagina-

ción se logra crear tanto en poesía como en ciencias exactas.

2.5 Siento, luego existo

Al “*cogito ergo sum*” de Descartes hemos de oponer el “*siento ergo sum*” del hombre, y especialmente del hombre de las culturas no racionalistas. Cuando leí el libro de Luis Racionero sobre filosofías *under ground* me tropecé con la siguiente frase, mucho más realista: “Cuando Descartes dijo ‘*cogito ergo sum*’ estaba haciendo un juicio de valor tan subjetivo como ‘*coito ergo sum*’, pero menos agradable” (25).

A fuerza de hacer valer la razón, la despojamos de la naturaleza que la sustenta y las razones de una naturaleza así no pueden ser razones. “Las razones, como dijera Whitehead, sólo se pueden dar en términos de propósito de valor. Una naturaleza muerta no se propone nada” (26).

El racionalismo nació con los griegos como una necesidad de captar la realidad y conocerla, y nada mejor para ello, que detener el proceso vital de la naturaleza y de la vida, y estudiar así una realidad estática, muerta. Eso hace que el racionalismo haga de las ideas estáticas la base del conocimiento y del comportamiento.

De esta manera el hombre (el *homo sapiens*) quedó atrapado por un conocimiento facilitado, productivo, pero tergiversado. El conocimiento se cristalizó en “conceptos estáticos, los cuales por eso mismo, cesaron de conformarse a su matriz organiza, es decir, a las formas de la naturaleza. (27).

“Esta forma de pensamiento estático ha producido las ciencias de lo inorgánico y la técnica de las máquinas. En lo vivo (*siento ergo sunt*), en cambio, el cambio es lo principal y la permanencia lo secundario” (27).

En esta pugna entre el ser y el pensar, entre el sentir y el razonar, entre el proceso vivencial y el intelecto, entre la espontaneidad dionisiaca y el racionalismo apolineo, el “*cogito ergo sum*” salió vencedor y “los dos métodos de usar la mente, que podrían ser complementarios, se hicieron irreconciliables” (28)

Desde ese entonces Platón quedó como símbolo de la cultura cristiano occidental. Heráclito, el propulsor de los procesos de la vida, quedó como el gran perdedor, Platón tomó como opción “escapar al desorden del mundo real en la armonía estática del pensamiento”. Todo occidente le siguió, porque la filosofía de los procesos favorecía el desa-

rollo prioritario de los conceptos estáticos, la rentabilidad social estimulaba el desarrollo del pensamiento sistemático y la amarga experiencia personal empujaba a rechazar el mundo de proceso y buscar consuelo en el allá apolineo de las ideas (28)

Para la cultura occidental de Platón y Descartes no hay lugar para el proceso, la duración y la historia. En esta cultura racionalista y dualista como era de esperar, los medios tecnológicos han dado origen a unos valores que se contraponen a los valores humanos más auténticos. Todas las culturas de nuestros pueblos (Quechua, Inca, Azteca, etc.) han tenido que sucumbir ante la avalancha del racionalismo. Salvar los valores de nuestros pueblos naturales de algún modo sería recuperar la esencia misma de la naturaleza humana.

Castaneda, uno de los representantes más genuinos de las culturas de los pueblos naturales de indioamérica, ha puesto de manifiesto a través del brujo Don Juan, la verdad “*siento, percibo, sueño, amo, ergo sum*” (a).

El *siento ergo sum*, nos presenta así formas alternativas e irracionales de conocimiento, pero no por irracionales menos coherentes, estructuradas y valiosas.

Es preciso salir al encuentro de la vida y vivirla como diría Herbert Read, de acuerdo al flujo exhuberante y barroco que encierra, porque como asegura el poeta William Blake “todo lo que vive es santo y la vida se deleita en la vida” (29).

Es preciso vivir la libertad, no una libertad dentro del orden establecido porque en nuestro sistema, el orden es presión, explotación y muerte, sino la libertad que crea nuevas órdenes. “Así como la cosmología racionalista está diseñada para entender el mundo como es, y no como podría ser”, (29) así la cosmología libertaria crea nuevos mundos y nuevas formas de vivirlos.

2.6 La connotación como acercamiento a la realidad

Para terminar quiero llamar la atención de cómo el paso de la visión connotativa a la denotativa significa una objetivación de mis propias sensaciones. Las sensaciones de las experiencias codificadas se me presentan a mí mismo como realidades objetivas e impersonales. Para comprender o entender lo que nos pasa connotativamente pareciera que se necesita objetivar y neutralizar la sensación que el

“signo” nos ha causado. Nuestro interés por algo puede impedirnos ser esa realidad tal cual es. Pero también darnos una pérdida en sentido contrario.

Esto por cuanto esta visión tiene su lado positivo, pero también el negativo. Negativo puesto que codificar la realidad de alguna manera es “apartarse de una experiencia singular e incomprensible para volver a ella armando ya de palabra y de representación” (30). Esta vuelta a la realidad, este despojarnos de algo tan íntimo nuestro, por acomodarnos a un código social, es de alguna manera, matar nuestro proceso vital. En este empeño de “asimilación de la experiencia actual a la pretérita, de lo visto a lo sabido, de lo sentido a lo calificado y clasificado”, se pierde lo más esencialmente humano. Objetivar en modo alguno debería significar deshumanizar.

De lo que resulta que sea tan importante la percepción inmediata en donde lo subjetivo y lo objetivo se unen “antes que los inputs de los sentidos, sean traducidos conceptualmente por el cerebro” (31).

Si logramos equilibrio en este doble movimiento podríamos dar sentido a la realidad y objetivar lo sentido. Los dos énfasis son importantes pues a fuerza de objetivar la realidad neutralizándola caeríamos prisioneros de ella. Prisioneros por partida doble: por sometimiento a estériles estereotipos y por tratar de construir un mundo a partir de símbolos cadavéricos. Desde esta vertiente es como deberíamos valorar los lenguajes y todas las otras formas de codificación utilizadas y manipuladas por las clases dominantes.

No olvidemos lo que dice Cassirer de que “la realidad sólo nos es accesible desde un código, o sistema de formas simbólicas, (lenguajes, religión, arte, ciencia, etc) que necesariamente mediatizan nuestra experiencia”. Como seres humanos en permanente enriquecimiento, no podemos hechar mano de “significaciones ya acabadas” sino que debemos “significar” la realidad. La limitación que me imponen los códigos son limitaciones a mis relaciones con la realidad, y estas limitaciones me son impuestas desde el momento mismo del nacimiento, porque desde ese momento, como dice D. Juan, comienzan a describirnos el mundo y lo que vemos es solamente una descripción.

Si quisiéramos sintetizar la importancia relacional de la lectura denotativa y la connotativa, afirmaríamos con Heidegger la necesidad de fundamentar en la subjetividad, la objetividad de todos

los objetos, y con Merleau-Ponty diríamos que lejos de introducir en la percepción un coeficiente de subjetividad, la dota al contrario de la seguridad de comunicar con un modo más rico que lo que de él sabemos, es decir, con su mundo real” (33). Especialmente en los procesos educativos deberíamos partir siempre de la confrontación de un yo que busca y quiere ser en y con la realidad, y de la normatización social (llámese lenguaje, religión, arte, o ciencia) que trata de imponer códigos, normas o tesis, con la realidad, tal y como la ciencia nos dice que es.

Esto nos obliga a proponer la hipótesis de que en un primer momento perceptivo, lo que importa no es el mundo que está fuera del mí, sino la forma como ese mundo nos afecta. Es lo que en Pedagogía de la Comunicación llamamos visión connotativa de la realidad. En un segundo momento nos preocupará el mundo que está fuera de nosotros pero no sin nosotros, porque la realidad no está sólo para ser conocida, sino para ser transformada.

Estas hipótesis de la importancia educativa y científica de lo connotativo pueden causar malestar a los prisioneros de lo racional y de los códigos y valores establecidos. Precisamente de eso se trata, porque a partir de ese malestar puede surgir la necesidad de búsqueda de un nuevo hombre.

Ya lo afirmó A. Escotado, es ese hombre que siente lo inmediato y dice su decir para definirlo escándalo de quienes tienen ya establecido qué ver, qué oír, qué decir, dónde encaminarse y qué desear (34).

El educador, lo mismo que el productor de nuestro sistema capitalista no siente un sentido de integración con el trabajo que realiza o con la obra que produce, porque todo está dividido científicamente en objetivo y subjetivo, y porque le está prohibido mezclar ambas visiones. Nosotros pensamos que este conflicto ha de ser roto si queremos una humanidad aceptable y vivible. Y tocamos aquí uno de los puntos neurálgicos, y con él queremos terminar nuestras reflexiones.

“Donde el juicio de valor del operario (léase educador) sea excluido, la forma será “objetiva”, y tendrá ese aspecto estéril, fútil y aséptico que el consumidor (léase educando) resiente” (35). En otras palabras, lo que se precisa es poner al hombre como centro de atención y preocupación de los procesos científicos, productivos y educativos. El hombre tiene que estar por encima de la eficiencia, de los beneficiarios y del crecimiento productivo de una economía al servicio de un sistema racional-

mente explotador (1).

Para terminar quisiéramos afirmar que las visiones connotativas y denotativas no son excluyentes sino complementarias, dado que tienen el mismo referente; una, hace énfasis en el conocimiento desde el sujeto y la otra en el conocimiento desde el objeto. Son dos experiencias diferentes sobre el mismo objeto. De lo que se trata, como diría Bachelard, es de establecer las relaciones que harán posible la superación de una razón inmutable y omnipresente por un acercamiento a la realidad más humanamente comprensible.

3 Decálogo Educativo

Si quisiéramos resumir las reflexiones apuntadas (con el grave peligro de racionalizarlas) redactaríamos el siguiente decálogo de la educación tal vez válido para la última década del siglo y muy especial para nuestra cultura cristiano-occidental.

La educación tiene que ser:

- antiautoritaria
- descentralizada
- imaginativa
- espontánea
- sensorial
- libertaria
- participativa
- creativa
- intuitiva y
- racional.

Bibliografía

- (1) Luis Racionero: *Filosofías de underground* Editorial Anagrama. Barcelona 1977 (2) Weston H. Agor: *Intúite Managemet - Principe* - Hall Inc. Nueva Jersey 1984.
- (3) Carlos Alvarez y otros: *El silencio del saber*. Editorial Nueva Imagen - México 1979.
- (4) Luis Racionero: Op. Cit. Página 18.
- (5) Luis Racionero: Op. Cit. Página 17.
- (6) Luis Racionero: Op. Cit. Página 163.
- (7) Miguel de Unamuno: *Amor y Pedagogía*. 12^o Edición - Espasa-Calpe S.A. - Colección No. 141 Madrid
- (8) Luis Racionero: Op. Cit. Página 177
- (9) Jacob Bronowski: *Los orígenes del conocimiento y la imaginación* Gedisa - Colección hombre y sociedad - Barcelona 1981.
- (10) Ghislaine Meumer Tardif: *Le principe de Lafontaine* Libre Expresión - Montreal 1979.
- (11) Albert Jacquard: *La Ciencia ¿Una amenaza?* - In-

terrogantes de un genetista- Gedisa - Colección - Argentina 1983.

(12) Roszar y otros: *Castaneda a examen* Kairos - Barcelona 1977.

(13) *El Silencio del Saber*: Op, Cit. Página 27.

(14) Luis Racionero: Op. Cit. Página 126.

(15) Luis Racionero: Op. Cit. Página 130.

(16) Xavier Rubert de Ventos: *De la modernidad* - Ensayo de filosofía crítica. Edic. Península - Barcelona 1980.

(17) Lauro Oliveira Lima: *La educación del futuro según McLuhan* Editora Vozes - Brasil 1971.

(18) Joseph B. Fabri: *La Búsqueda de significado*. Fondo de Cultura Económica - México 1968.

(19) A Jacquard: Op. Cit. Página 153.

(20) A Jacquard: Op. Cit. Página 104.

(21) J.R. de Ventos: Op. Cit. Página 39.

(22) J. R. de Ventos: Op. Cit. Página 73.

(23) Luis Racionero: Op. Cit. Página 23.

(24) Jacob Bronowski: Op. Cit. Página 32.

(25) Luis Racionero: Op. Cit. Página 107

(26) Luis Racionero: Op. Cit. Página 166

(27) Luis Racionero: Op. Cit. Página 158.

(28) Luis Racionero: Op. Cit. Página 160.

(29) Luis Racionero: Op. Cit. Página 36.

(30) J.R. de Ventos: Op. Cit. Página 22.

(31) J.R. de Ventos: *Del paro al ocio*. Editorial-Anagrama - Barcelona 1983.

(32) *Castaneda a examen* Op. Cit. Página 163.

(33) *De la modernidad* Op. Cit. Página 44.

(34) *De la modernidad* Op. Cit. Página 128.

(35) *Del paro al ocio* Op. Cit. Página 81.

Francisco Gutiérrez Pérez
Apartado 201
Heredia
Costa Rica