

De la esencia a la existencia en educación

**Una reinterpretación de *la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la
existencia***

Trabajo de grado de carácter monográfico

Juan Pablo Villamil Botero

Asesor

Pablo Vargas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá, D.C


2020

Dedicatoria

A ti y a cualquiera

La pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia son categorías descriptivas de la forma en que opera la educación a lo largo de la historia, y fueron acuñados por Bogdan Suchodolski (1903-1992). La primera categoría se detecta en las pedagogías que tienen una noción de arquetipo de *ser* humano y que usan la educación para dirigir al aprendiz hacia esta forma de *ser*. Por otro lado, la pedagogía de la existencia nace como crítica a las nociones tradicionales esencialistas, e inicia su proceso educativo a partir de una subjetividad en un contexto que eventualmente se dilucida como un contexto social. Aunque esta tipología sirve para sintetizar la pedagogía históricamente, el autor no profundizó en las consecuencias que trae decantarse por una u otra. Debido a lo anterior, el presente trabajo reinterpreta estos conceptos para considerar otros contextos que el autor no abordó, específicamente desde un análisis de las implicaciones ético-políticas que trae la aplicación de cada una de ellas. De este modo, el trabajo termina detectando ciertos problemas en ambas pedagogías, proponiendo a su vez una posible solución en voz de una tercera forma de concebir la pedagogía desde un lente existencialista.

A pedagogia da essência e a pedagogia da existência são as categorias descritivas do modo como a educação opera ao longo da história, estas foram cunhadas por Bogdan Suchodolski (1903-1992). A primeira categoria é detectada em pedagogias que possuem um arquétipo do *ser* humano, que utilizam para direcionar o educando para esse modo de *ser*. Por outro lado, a pedagogia da existência parece ser crítica às noções essencialistas tradicionais, e parte de seu processo educacional fica centrado numa subjetividade em contexto, especificamente um contexto social. Essa tipologia serve para sintetizar historicamente a pedagogia, no entanto, o autor não entra na profundidade das consequências de assumir uma ou outra. Diante do exposto, o presente trabalho reinterpreta esses conceitos para abstraí-los a outros contextos que o autor não detecta, analisando as implicações ético-políticas que a aplicação de cada uma delas traz. Desse modo, o trabalho acaba detectando alguns problemas em ambas pedagogias, propondo, por sua vez, uma possível solução na voz de uma terceira forma de conceber a pedagogia a partir de uma perspectiva existencialista.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVIDOR</small>	FORMATO	V
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:	Versión:	
Fecha de Aprobación:	Página 5 de 98	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	De la esencia a la existencia en educación Una reinterpretación de la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia
Autor(es)	Villamil Botero, Juan Pablo
Director	Vargas, Pablo
Publicación	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PEDAGOGÍA, HISTORIA, ESENCIA, EXISTENCIA

2. Descripción
<p>Según Bogdan Suchodolski (1903-1992), la pedagogía se enmarca históricamente en dos: la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia. Los términos acuñados por el pedagogo hacen referencia a dos tendencias dadas en la historia de la pedagogía: la primera de ellas alude a aquellas pedagogías que presentan el desarrollo educativo basado en concepciones preestablecidas. Por el contrario, la pedagogía de la existencia menciona las pedagogías o teorías de enseñanza que se centran en el <i>ser</i> individual.</p> <p>Sin embargo, como versaba Pascual, estudioso de los libros de Suchodolski, el fundamento de los dos tipos de pedagogías “(...) es una clasificación un poco forzada, porque no es tan clara la división a lo largo de la historia de la pedagogía.” (Pascual, 2015, p. 501). Por ello, el presente trabajo de grado realizará una contextualización, una caracterización y un análisis de las terminologías acuñadas por Suchodolski, con el fin de delimitarlos, hallar puntos de encuentro e implicaciones ético-políticas de la aplicación de cada una de ellas.</p> <p>Como hipótesis se postulará que la pedagogía de la esencia se ha usado para justificar la segregación, mientras que la pedagogía de la existencia, desde la descripción del autor, parece carecer de fundamento para ser llamada existencial.</p>

3. Fuentes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

vi

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:

Versión:

Fecha de Aprobación:

Página 6 de 98

Balance proceso reglamentario. Ley 1618 de 2013. Junio 2017. Ministerio de Salud.

Bedoya, I; Gómez, M. (1989). Epistemología y Pedagogía. Medellín. Ecoe

Cantero, F. G. (2001). Educación y crisis del sujeto. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 13(1).

Comenio J.A. (1998) Didáctica Magna. México. Porrúa.

Deleuze, G. (2005). La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas. 1953-1974. España: Pretextos.

Deleuze, G. (2006), "Post-scriptum sobre las sociedades de control", Polis. Revista Latinoamericana 13.

Di Camillo, S. (2016). Eîdos: La teoría platónica de las ideas.

Farieta, A. (2013). Universitas Philosophica 60, Año 30, enero-junio 2013: 205-234. Conocimiento, descubrimiento y reminiscencia en el Menón de Platón.

Gadotti, M. (1998). Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI editores.

Han, B. C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder Editorial. Barcelona.

Heidegger, M. (1997). Ser y Tiempo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

Ibáñez, R. M. (1970). La pedagogía existencial de Karl Jaspers. Saitabi.

Jaramillo, J. J. (2016). La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical: la defensa de una educación católica a través de la prensa y las asociaciones.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

vii

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:

Versión:

Fecha de Aprobación:

Página 7 de 98

Historia y sociedad, (30), 291-319. Medellín.

Jaramillo, Leonor (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima, (8),108-123.[fecha de

Consulta 3 de Marzo de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85300809>

JIMÉNEZ LÓPEZ, M (1920): «Primera conferencia», en L. López de Mesa (comp.): Los problemas de la raza en Colombia. Segundo volumen de la biblioteca de «Cultura», Bogotá, Imprenta Linotipos de El Espectador

Jolivet, R. (1950). Las doctrinas existencialistas desde Kierkegaard a J.-P. Sartre (Vol. 8). Madrid. Gredos.

Legros, R. M. (2007). La rencontre d'autrui: Sartre et Lévinas. Emmanuel Lévinas:

phénoménologie et herméneutique, 71-93. Trad. en versión digital:

[https://es.scribd.com/document/338889494/Encuentro-Con-El-Projimo-Sartre-y-Levinas-](https://es.scribd.com/document/338889494/Encuentro-Con-El-Projimo-Sartre-y-Levinas)

Legros.

Levinas, E. (2000). Ética e infinito. Madrid: A. La balsa de la Medusa, 79.

Ley 115. Colombia. Ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Edición, procuradora general de la nación.

Ley 30. Colombia. Ley general de educación superior: Ley 30 de 1992: diciembre 28. Edición, distrito de Bogotá



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

viii

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:

Versión:

Fecha de Aprobación:

Página 8 de 98

- López Guerra, Susana, & Flores Chávez, Marcelo. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado en 03 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100006&lng=es&tlng=es.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición postmoderna, informe sobre el saber*. Buenos aires: Red editorial Iberoamericana S.A.
- Marrou, H.I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Akal Editor.
- NOGUERA, C. E. (2003): *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, Medellín*, Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ocampo, J. (1990). *Qué es el conservatismo colombiano*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- Ocampo, J. (1990). *Qué es el liberalismo colombiano*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.
- Pascual, P. R. (2015). *Filosofía y educación en la obra de Bogdan Suchodolski*. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. Impresión original de 1982.
- PÉREZ RAMÍREZ, A. (2012). *La construcción de la figura de Aquiles como héroe épico en Fuegos de Marguerite Yourcenar*. In 6º Coloquio Internacional 19 al 22 de junio de 2012



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

ix

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:

Versión:

Fecha de Aprobación:

Página 9 de 98

La Plata, Argentina. Agón: Competencia y Cooperación. De la antigua Grecia a la Actualidad. Homenaje a Ana María González de Tobia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Helénicos

Platón. (1987). Menón. En Platón, Diálogos II (págs. 283-337). Madrid: Editorial Gredos.

Río Zamora, C. D. (2020). La educación de un niño nazi: células de socialización. Universidad de Valladolid. Trabajo final de grado.


Rousseau, J. (2000). El Emilio. Editado por elaleph.com . Copyright www. elaleph.com
Disponibile en línea [<http://www.educ.ar>. p. 8].

Rubiano, C. A. (2015). Sartre: el reconocimiento y cuidado del prójimo como principio de la acción responsable. Revista Filosofía UIS, 14(2), 141-165.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de educación, 11(15), 103-124.

Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 39 (2005), pp. 127-168

Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. Educação &

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>REALIDAD AL SERVIDOR</small>	<i>FORMATO</i>	X
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código:	Versión:	
Fecha de Aprobación:	Página 10 de 98	

Sociedade, 32(115), 287-304.

San Agustín. (2003). De magistro. Editorial Trotta, S.A. Capitulo XIV, Parágrafo 46.

Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. Revista de filosofía, 73, 317-336.

Sartre, J. P. (2006). El existencialismo es un humanismo. México: Exodo.

Sepúlveda, Ginés de. (1967). Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios. México DF: FCE.

Suchodolski, B. (1976). Fundamentos de pedagogía socialista. Barcelona, Laia.

Suchodolski, B. (2000). A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lovros Horizontes

Vallenilla, E. M. (2006). El problema de América. Konvergencias: Revista de Filosofía y Culturas en Diálogo, (12), 8. Versión electrónica:

Vázquez, S.M. (2012). La filosofía de la educación estado de la cuestión y líneas esenciales. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural de la Asociación Argentina de Cultura.

Vives, J. (1961). Episteme y doxa en la ética platónica. Convivium, 99-135.

Zea, L. (2005). La filosofía americana como filosofía sin más. Siglo XXI.

4. Contenidos



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

REALIDAD AL SERVICIO

FORMATO

xi

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:

Versión:

Fecha de Aprobación:

Página 11 de 98

El trabajo de grado realiza una interpretación propia de los conceptos de *pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia*. Por esto, transita por tres puntos primordiales que ayudarán a delimitar los conceptos y a analizar sus consecuencias. A saber:

- 1) Una contextualización
- 2) Una caracterización
- 3) Un análisis

En la contextualización se presentará al autor que acuño dichos términos y una breve introducción de los conceptos. En la caracterización se profundizará en la pedagogía de la esencia y de la existencia, realizando un recorrido similar al realizado por Suchodolski. En el análisis se enfatizará en las implicaciones ético-políticas de la aplicación de cada una de las pedagogías, en donde, a su vez, se presentará una propuesta para, posiblemente, solucionar dichos efectos.

5. Metodología

No aplica.

6. Conclusiones

El trabajo de grado derivó en cuatro conclusiones:

- 1) Desde una exégesis de Bogdan Suchodolski, denotamos que la pedagogía de la esencia se caracterizó por determinar al ser de una sustancia única, de un arquetipo, y la educación debe dirigirse a desarrollar esta esencia. Por otro lado, la pedagogía de la existencia surge como respuesta a la tradición esencialista; por esta razón, centró sus esfuerzos en una subjetividad que no es ajena a la sociedad y cultura que lo permea.
- 2) Desde una reinterpretación, la pedagogía de la esencia cuenta con una característica primordial, a saber, el establecer una forma de ser humano que se convierte en la única forma de ser. Desde esta noción, la pedagogía debe buscar la esencia determinada en los seres que se educan. La finalidad de la educación es educar para la esencia y esta es caracterizada por diferentes influencias. El imperativo de la pedagogía de la esencia es educar a aquellos seres que no encajan en un arquetipo de ser humano para que lo hagan, simulen hacerlo o siquiera lo busquen. Así, la principal consecuencia ético-política de una pedagogía de la esencia es la discriminación.
- 3) Desde una posición crítica, resaltamos que Bogdan Suchodolski definió la pedagogía de la existencia como aquella que, impulsada por críticas hacia el esencialismo, comenzó a pensar la educación desde lo subjetivo. Tales factores son los que terminaron



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

REALIDAD AL SERVICIO

FORMATO

xii

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código:

Versión:

Fecha de Aprobación:

Página 12 de 98

existencializando la pedagogía. Sin embargo, la pedagogía que el polaco definió como existencial olvidó gran parte de lo que conlleva un existencialismo, como por ejemplo el concepto de *responsabilidad*. Por lo mismo, acarrea un peligro constante en transformarse de fondo y a la larga en una educación con nociones esencialistas. Asimismo, es una pedagogía con consecuencias relativistas. Por ello, es necesario preguntarse: ¿cuál sí sería una pedagogía existencial?

- 4) Desde una posición propositiva, se enunció la pedagogía existencial como aquella que responda al relativismo de la pedagogía de la existencia y a la discriminación de la pedagogía de la esencia. En este sentido, esta propuesta debe aceptar que hay un mundo con una alteridad irreductible cuyos procesos de comunicación deben darse a través de una responsabilidad existencial, comprometiéndose de lleno con una posición. Por lo anterior, la principal consecuencia ético-política de una pedagogía existencial es el compromiso, el compromiso a responsabilizarse por su propia existencia.

Elaborado por:

Juan Pablo Villamil Botero

Revisado por:

Pablo Vargas

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

23

11

2020

Tabla de contenido

<u>1.</u> Introducción	1
<u>1.1.</u> Contextualización: Bogdan Suchodolski y la clasificación descriptiva de pedagogía de la esencia y de la existencia	2
<u>1.2.</u> Planteamiento del problema.....	8
<u>2.</u> Caracterización de la pedagogía de la esencia y los indicios de la pedagogía de la existencia	9
<u>2.1.</u> Pedagogía de la esencia, el ascenso cultural	9
<u>2.2.</u> Indicios de la pedagogía de la existencia	15
<u>2.3.</u> El problema en la contemporaneidad	21
<u>2.4.</u> Recapitulación.....	28
<u>3.</u> Análisis y consecuencias de la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia, más una propuesta	28
<u>3.1.</u> Pedagogía de la esencia: implicaciones ético-políticas.....	29
<u>3.1.1.</u> El ser-moral	29
<u>3.1.2.</u> El ser-burgues.....	33
<u>3.1.3.</u> Influencias del ser-moral y el ser burgués en Colombia	38
<u>3.1.4.</u> Siglo XXI, el ser-productivo	43
<u>3.1.5.</u> Recapitulación.....	52
<u>3.2.</u> Pedagogía de la existencia: implicaciones ético-políticas	53
<u>3.2.1.</u> Pedagogía de la existencia como individuo social	54
<u>3.2.2.</u> El relativismo y para qué sociedad se educa	57
<u>3.2.3.</u> Influencias del relativismo y pedagogía social-esencialista en Colombia	67
<u>3.2.4.</u> Recapitulación.....	72
<u>4.</u> Enfoque pedagógico existencial.....	73
<u>4.1.</u> Recapitulación.....	81
<u>5.</u> Conclusiones generales	82

Introducción

El objetivo de la siguiente monografía es caracterizar *la pedagogía de la existencia* y de *la esencia* para establecer diferencias y puntos de encuentro en cuanto a sus implicaciones ético-políticas. Lo anterior tiene como fin comparar los dos tipos de pedagogías. Para ello, se realizará una contextualización de las pedagogías de la esencia y de la existencia, seguida de una caracterización, una problematización o análisis, y la presentación de unas conclusiones generales. Todo el trabajo será realizado desde un enfoque interpretativo cuyo objeto de interpretación serán las obras de Bogdan Suchodolski (1903-1992) en las que se exponen los tipos de pedagogías. En este sentido, se pretenden cumplir tres objetivos específicos: 1) Describir la pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia desde Bogdan Suchodolski. 2) Efectuar un análisis enfatizando en el aspecto ético-político. 3) Realizar un balance reflexivo de las pedagogías encontradas.

De este modo, para lograr el desarrollo del trabajo se empleará como bibliografía primaria la edición en portugués de la obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas a pedagogia da essência e a pedagogia da existencia* (2000) (1º edición en 1977) del filósofo y pedagogo polaco Bogdan Suchodolski. La traducción de las citas se realizará de manera propia, en vista de que no existe una edición en español de la obra, esto, a fin, de mantener una unidad en el idioma. De igual modo, se usará la tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid (2015) (1º edición en 1980) del español Roberto Pascual¹, en la cual se expresan desde un lente crítico las ideas de Suchodolski.

¹ Para más información del autor, recurrir a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1630621>

En síntesis, el presente trabajo de grado pretende reinterpretar los conceptos de *pedagogía de la esencia* y *pedagogía de la existencia*, acuñados por Suchodolski, con la finalidad de delimitarlos históricamente y sumarles contextos en donde también se puede detectar su aplicación. A la vez, se espera darles un aire crítico, alimentando los términos a través de cuestionamientos a su forma de ejercer el ejercicio educativo. Como hipótesis se plantea que los conceptos desarrollados por Suchodolski pueden ser aplicados a otros contextos e inclusive a la época actual. Además, que la pedagogía de la existencia que caracterizó el autor contiene implicaciones ético-políticas que pueden ser usadas para una pedagogía de la esencia. Por lo mismo, también se propondrá una pedagogía de la existencia que evite las consecuencias derivadas del concepto del autor.

Contextualización: Bogdan Suchodolski y la clasificación descriptiva de pedagogía de la esencia y de la existencia

El fenómeno pedagógico en la cultura occidental se suele situar en la antigua Grecia, esto, a pesar de que se dificulta hallar puntualmente la germinación de un único proceso pedagógico o educativo. Se ubica allí por ser en Grecia donde floreció tal palabra:

En la etimología del término pedagogía παιδαγωγική (*paidós*, niño, infante): (...) ἄγω (*ágo*, conducción, conducta): (...) está dada la referencia a la conducción de un proceso, más precisamente, de un proceso que se da en el hombre. Aparecen (...) dos elementos: un sujeto humano y una acción conductora. (Vázquez, 2012, p. 40.)²

En este sentido, denotamos las directrices que fecundaron los primeros procesos pedagógicos, directrices sustanciales que sobrevivieron al transcurrir del tiempo y que son las que considera

² Paréntesis propias.

Stella Vázquez como los elementos de *sujeto humano y acción conductora*. Es de recalcar, 3
además, que en la época clásica el carácter teórico de la pedagogía estaba empañado por la
prioridad de la práctica; el pedagogo era la persona encargada del cuidado de los niños, no un
sujeto que se cuestiona sobre el fenómeno educativo, y por ello no se precisaba teóricamente su
papel, no se pensaba en términos de *pedagogía*, como la entendemos hoy, sino en términos de
transmisión de un saber o una virtud. No es sino hasta que comienza a cuestionarse fuertemente
la educación en donde se da pie a realizar una teorización pedagógica de la misma y donde se
comienzan a rastrear los procesos educativos dados en antaño. De este modo, delimitamos los
fenómenos educativos ofrecidos en la antigüedad occidental: la educación dada en la época
homérica con fines guerreristas, la adaptación romana a este tipo de educación, y, finalmente, el
surgimiento de escuelas con fines religiosos en la edad media (Marrou, 1985). Así, se posibilita
un análisis histórico de los procesos pedagógicos, entendidos estos con los elementos de acción
conductora hacia un ser humano que Vázquez detecta en la etimología griega de παιδαγωγική.

Esta visión más histórica de la pedagogía ha permitido analizar el fenómeno educativo en
cada época. Precisamente, el pedagogo polaco del siglo XX Bogdan Suchodolski se llegó a
interesar por clasificar la historia de la pedagogía en dos: pedagogía de la esencia y pedagogía de
la existencia. Así se expresa Roberto Pascual en su tesis doctoral al respecto de esta tipología de
pedagogías: “Tampoco se trata de una definición propiamente dicha, sino más bien de una
fenomenología de la pedagogía” (Pascual, 2015, p. 501). En otras palabras, es una descripción
histórica de la pedagogía. Expresa el pedagogo polaco: “Es evidente que estos dos puntos de
vista deben complementarse; sin embargo, (...), nos centraremos en el análisis del problema,
renunciando al análisis de los aspectos que lo condicionan” (Suchodolski, 2000, p.14). Por otra
parte, el interés del autor es enfocarse en una corriente de corte materialista, con posibilidad

revolucionaria y transformadora, aunque eventualmente desmerita la corriente socialista por su carencia humanística (Pascual, 2015, p. 684-685). 4

Ahora bien, ¿en qué consisten estos dos términos clasificatorios? La pedagogía de la esencia pretende adaptar un concepto de ser humano arquetípico sustentado desde filosofías que engloban al ser humano con nociones preestablecidas, es decir, establecen una forma de *ser* a la humanidad, promoviéndola en sus corrientes educativas. Los ejemplos más claros los sitúa Suchodolski en la educación platónica y la educación católica.

Por otro lado, la pedagogía de la existencia nació como respuesta a estas pedagogías esencialistas. En vista de que las corrientes esencialistas tienen directrices claras y buscan una homogeneización del ser humano con fines específicos respecto a la esencia arquetípica, comenzaron a surgir preocupaciones por la situación concreta de los seres humanos. Suchodolski sitúa históricamente este nacimiento de la *individualidad* en el Renacimiento (XV-XVI), esto gracias a los movimientos reformistas propios de la época. El polaco expresa sobre las dudas de la época:

¿Es un contenido ideal, eterno y universal el que debe encarnarse en toda su extensión en hombres concretos, o la esencia del hombre consistirá precisamente en la riqueza de la diversidad? Así nació el problema de la individualidad. ¿Tendrá el hombre una esencia completa desde el principio o está en formación, en transformación, al menos en algunos aspectos? Así nació el problema del desarrollo del hombre. Estos dos problemas apenas comenzaban a desarrollarse; pero la idea de que el hombre es hombre porque puede ser cualquier cosa, y que la individualidad es una forma preciosa de realizar la esencia humana, se formuló claramente durante el Renacimiento. (Suchodolski, 2000, p. 21)

Es así como en el Renacimiento, aunque se sigue manteniendo la tradición esencialista de ser humano, surgen nuevos planteamientos pedagógicos que buscaron situarse en una situación

individual y contextual. Claro está, estas nuevas nociones no son propiamente existenciales, 5
el autor las tipifica como estrategias *naturales*, es decir, como aquellas que tienen de fondo un carácter de unidad natural de todos los seres humanos. Para la muestra ejemplifica con Comenio, quien, a pesar de fijarse en una situación concreta, abiertamente postula la naturaleza común de los seres humanos. A la vez, presenta a Rousseau como una figura ambigua en esta clasificación pedagógica, esto por intentar fijarse en las condiciones individuales de un niño como Emilio, pero a la vez formándolo con finalidades específicas. Por esta razón, las inclinaciones dadas en el Renacimiento son solo los primeros aires de una pedagogía de la existencia propiamente dicha, aunque se dan precedentes para clarificarla; por ejemplo, el fijarse en una situación individual y contextual. Entonces, surge una cuestión: “¿Se puede hablar en el siglo XVII de una pedagogía de la existencia? El autor [Suchodolski] dice que sólo se dan indicios” (Pascual, 2015, p. 511).³

Inclusive, aunque las ideas se alejen de los pensamientos *naturalistas* y se acerquen a fundamentos como los de Rousseau y posteriormente, Pestalozzi o Fröbel, esto gracias al enfoque específico en el niño como ente particular, aún no se tipifican estas propuestas pedagógicas como pedagogías de la existencia. Esto, porque conciben al ser humano en una forma de *ser* por naturaleza. Tales pedagogías *naturalistas* se abordarán con mayor profundidad en los capítulos posteriores denotando con detalle las razones por las que se quedan cortas para ser clasificadas como existenciales.

Entonces, ¿qué es una pedagogía de la existencia? Suchodolski termina clasificando a las pedagogías que intentaron responder a las pedagogías esencialistas y que buscaron situar al ser individual como aquellas pedagogías existenciales; hace mención de las pedagogías o teorías de

³ Paréntesis propio.

enseñanza que se centran en el sujeto individual, sus necesidades actuales de acción y conocimiento (Gadotti, 1998). Sin embargo, estas constantemente trazaron su camino por una cuerda floja, con el peligro latente de caer en un esencialismo o en una evasión de la realidad individual. Lo anterior, porque los métodos, por más concretos que sean, pueden estar dirigidos a una finalidad específica de *ser* o pueden contener de fondo una forma de lo que es el humano. De allí que es insuficiente la particularidad contextual para que una pedagogía sea existencial. Por ello, la pedagogía de la existencia no está claramente sustentada, ha tenido solo pasos tímidos enmarcados en su recelo por los esencialismos o en una subjetividad que termina desembocando en un naturalismo.

De este modo, denotamos las bases del debate de Suchodolski. Claro está, la posición del pedagogo estaba limitada por su contexto específico de vida, de era y de filosofías de la época. Recordemos que el polaco expuso su filosofía en el siglo XX; esto genera que los debates de la época fueran de su interés, la crisis por las guerras mundiales, que de hecho padeció en su infancia y adolescencia, afectaron al mundo a nivel humanístico y académico.

Suchodolski termina su educación secundaria en 1921, es decir, en el año decisivo para la constitución de Polonia. En ese momento vive la ilusión colectiva de la liberación y el entusiasmo joven de un pueblo que busca afanoso e ilusionadamente su identidad. Se inclina por la Historia de la Literatura y de la Filosofía orientada hacia Hegel y el idealismo. (Pascual, 2015, p. 6)

De este modo, Suchodolski, luego de culminar sus estudios, impulsó una pedagogía que hiciera frente a la realidad material en el sentido marxista, aunque sus aportes no fueron valorados en su tiempo. En este sentido, eventualmente el polaco se decanta por una dialéctica marxista. Desde su interpretación: “(...) el dinamismo humano es dialéctico, la relación que el educando manifiesta con su medio social” (Santos, p. 92, 2014). De igual forma, para

Suchodolski: “El materialismo histórico marxista rechaza tanto la tesis de la identidad del sujeto y del objeto como la tesis consistente en su diferencia fundamental y su oposición absoluta” (Suchodolski, 1976, p.65).

Así, denotamos que Suchodolski no tenía en mente fundamentar una pedagogía de la existencia y la crítica hacia la pedagogía de la esencia fueron su modo de hacer una fenomenología de la historia pedagógica. ¿Por qué entonces usó tales terminologías, pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia? El pedagogo hace uso de estos términos con el objetivo principal de criticar el modo de operar de gran parte de la pedagogía, además, para destacar la posibilidad de hablar del ser individual dentro de la educación. El esencialismo ha justificado una educación para la burguesía porque se busca un arquetipo fijo que parece relacionarse con el hombre burgués; por el contrario, la pedagogía de la existencia remite a pensarse el ser en una condición particular de mundo, condición que el pedagogo interpreta dentro de lo material, de lo social. “De la filosofía de la educación de Suchodolski se desprende (...) una crítica a la idea de (...) educación” (Santos, 2014, p. 97). Por ello, el filósofo también destaca el repensarse el individuo. Para él la antropología marxista:

no separa al individuo —ni en tanto que ser corporal, ni como psique, ni como ser social— del mundo que él mismo crea, sino que analiza ‘el hombre y su mundo’ conjuntamente, es decir, al hombre como artífice del mundo y a la vez como un ser formado por su propia obra. (Suchodolski, 1976, p. 43.)

En síntesis, aunque el pedagogo haga uso de los términos *Pedagogía de la esencia* y *Pedagogía de la existencia* solo lo hace a fin de justificar su propósito de una educación marxista. A decir verdad, la obra de Suchodolski en su totalidad es socialista, los términos de clasificación histórica se usan para rescatar y diagnosticar problemas en la pedagogía. Por este motivo, el autor no profundiza en tales términos y tampoco se compromete de lleno con alguno

de estos dos, aunque destaca a la pedagogía de la existencia por la crítica hacia el esencialismo tradicional y por situar al ser en una subjetividad que también involucra lo social, lo que fortalece su hipótesis marxista. 8

Planteamiento del problema

Como vimos en el apartado anterior, *la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia* en Suchodolski son un subtema de su obra. Para el autor, este par de términos son formas de clasificar la pedagogía en la historia. A pesar de que el polaco usa estos términos con la finalidad de encasillar históricamente la pedagogía, y que de hecho hace uso del vocablo existencial para abordar temas posteriores⁴, se limita a una descripción histórica del modo de operar de las susodichas. Por lo mismo, el pedagogo acepta que se requiere una profundización más detallada del asunto (Suchodolski, 2000, p.14). En este sentido, el principal problema de este tipo de pedagogías es que son visiones históricas limitadas a descripciones y ejemplos que sitúan el debate, pero no se definen de manera concreta, ni se examinan las consecuencias que estas traen. Por esta razón, el presente trabajo se ocupa de resolver la falta de profundización de la pedagogía de la esencia y de la pedagogía de la existencia.

Por ello, en los posteriores apartados nos centraremos en hacer un recorrido histórico similar al realizado por Suchodolski, ubicando el platonismo y cristianismo como precursores del esencialismo y a los naturalistas como los antecesores de la pedagogía de la existencia.

Asimismo, se resaltarán a los autores que resultan precursores para ambos tipos de pedagogías.

Además, se añadirán lugares en los que también podemos detectar la forma en que operan las

4 Pascual expresa: “El autor en las coordenadas de esencia y existencia no sólo opta por la Pedagogía de la existencia, que es la más progresista [...] sino que les supera al afirmar con indudable originalidad que la existencia es la fuente de la esencia humana” (2015. p.980).

pedagogías, por ejemplo, en la perspectiva latinoamericana en la colonización con las nociones esencialistas. Gracias a lo anterior, podemos definir la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia sumando al valor descriptivo histórico de Suchodolski una posición interpretativa de las características de ambas pedagogías. Además, se realizará un análisis de consecuencias ético-políticas que ponga en evidencia las implicaciones de apoyar o implementar las mismas. Logrando así aportar en la solución del problema que el mismo autor detecta, la falta de análisis de *la pedagogía de la esencia* y de *la pedagogía de la existencia*.

Caracterización de la pedagogía de la esencia y los indicios de la pedagogía de la existencia

Pedagogía de la esencia, el ascenso cultural

Entre las categorías que Suchodolski delimita se da especial atención a la pedagogía de la esencia, por ser aquella que se ha priorizado históricamente. Pero ¿por qué?, ¿cómo se ha ejecutado esta tipología pedagógica para ser tan efectiva? Y sobre todo, ¿qué es?

Los filósofos, los curas y cualquier otro que pretenda hacer uso de sus facultades para transmitir un determinado saber ya está enseñando; en la medida que haya un encuentro relacional entre individuos que comparten un saber se da un fenómeno educativo. Aunque se suele tener una noción de educación mucho más limitada, nos llega a la mente el olor a tiza y a sudorosos asientos, es decir, imaginariamente se ha establecido el fenómeno educativo de un modo institucional. Esta visión, aunque no es errónea, se queda corta ante los diferentes hechos de enseñanza a nivel histórico. Precisamente, pedagogos como Suchodolski no se han conformado con esta forma de ver la educación, se presenta el fenómeno educativo como procesos de enseñanza que se han dado constantemente en la historia occidental, tanto institucional como no institucional. Asimismo, no solo es pertinente detectar cuándo se da la

pedagogía, sino que, a la vez, determinar la razón de esta en su contexto. Así, el pedagogo 10

Suchodolski afirma:

En el proceso histórico del desarrollo del pensamiento pedagógico moderno, la prioridad pertenece a las concepciones que atribuyen a la educación la función de lograr lo que el hombre debería ser. ¿Cómo debería ser el hombre? ¿Es su esencia la que lo determina o, (...) con mayor precisión, su ‘verdadera esencia’? La gran herencia del idealismo antiguo y cristiano forma la base de estas concepciones. El constante retorno a estas tradiciones nos llevó a distinguir el ser “empírico” del hombre y su esencia “real”. La filosofía de Platón fue una de las principales fuentes de estas concepciones. (2000 p. 15.)

Por ello, al hacer un rastreo de las influencias históricas de las pedagogías modernas, se presentan dos fundamentos básicos: el idealismo antiguo liderado por Platón⁵ y el cristianismo. ¿Por qué se plantean estas tendencias como fundadoras del esencialismo? Para Suchodolski, la filosofía platónica fue de las principales fuentes de estos esencialismos (2000), esto al fundarse en una verdad ideal que no está en un campo empírico; además, como se prueba en el *Menón*, las enseñanzas consisten en unas reminiscencias, en recordar los saberes que todos tenemos dentro. Recordemos que en dicho diálogo Sócrates quiere demostrar que lo que llamamos enseñanza no es más que una reminiscencia (82a). Para probarlo, Sócrates interpela a un esclavo de Menón preguntándole sobre un problema geométrico. A través de preguntas lógicas buscó probar que el sirviente, a pesar de ser ignorante en el tema, poco a poco probaría su conocimiento de geometría a modo de reminiscencia. Este diálogo es una forma en la que Platón en voz de Sócrates⁶

⁵ Es de recalcar que la interpretación de Suchodolski respecto al platonismo es muy conservadora. Se limita a entender a Platón como aquel de la alegoría de la caverna que concebía un dualismo entre el conocimiento sensible y el racional, lo sensible y la idea. Por ello, al expresar el idealismo platónico hace referencia a “la idea” platónica.

⁶ Otra interpretación interesante del *Menón* es la que le da más prioridad al modo de enseñanza socrático. Esta interpretación destaca como el esclavo y Menón a la hora de ser interpelados solo llegan a realizar una verdadera

ejemplifica su noción de verdad anterior; el recuerdo de una idea es el recuerdo de una idea 11

verdadera⁷. El punto es que el alma recuerda aquello que sabía antes de estar en el mundo de lo sensible:

¿cómo pueden los hombres (que también pertenecen a la esfera sensible, imperfecta y relativa) alcanzar la realidad suprema de las Ideas? La respuesta a esta pregunta la proporciona la doctrina de la reminiscencia, que muestra que el aprendizaje no se realiza por percepción, sino por el recuerdo de lo que el alma inmortal ha conocido antes de encarnarse en un cuerpo. (Di Camilo, 2016, p. 27)

Es allí donde se detecta un aire esencialista en Platón. La separación entre el mundo imperfecto y el verdadero e Ideal, y las reminiscencias como herramienta para acceder del uno al otro, generan un desinterés por lo empírico.

Platón distinguió en el hombre mismo lo que pertenece a este mundo de sombras (...) y lo que pertenece al mundo (...) de ideas: el espíritu en su forma pensante. Estas distinciones constituyeron la razón clásica que llevó a la pedagogía de la esencia a descuidar todo lo empírico en el hombre (...) y a concebir la educación como medidas para desarrollar en el hombre todo lo que le involucra en la realidad ideal (...). (Suchodolski, 2000, p, 16)

La pedagogía de la esencia se fundamentó en Platón a fin de justificar un Ideal de ser humano anterior a su existencia. La esencia precede a la existencia. Y, por medio de la educación se puede formar para llegar a la esencia verdadera fuera del mundo terrenal.

búsqueda de conocimiento en cuanto se declaran ignorantes. Al respecto, Farieta expresa:

Como afirma Benson (1990, pp. 130-131), hay un paralelo bastante marcado entre el inicio del diálogo con el esclavo y el inicio del diálogo con Menón, en donde este último es refutado: ambos creen saber, pero al ser interrogados, reconocen que realmente no saben [...]. Este es el origen de toda búsqueda propuesta por Sócrates: la aporía. Si se cree que se sabe, no hay necesidad de buscar, pero cuando se reconoce que se «está en un problema –en aporía–», entonces urge, se precisa, una solución. Esta es la tarea de la refutación socrática: revelar, descubrir los problemas; sin ella no habrá verdadera búsqueda y, por lo tanto, tampoco, legítimo aprendizaje (2013, p.224)

⁷ “David Charles ha visto en la definición socrática, más bien, una distinción entre verdades necesarias y verdades contingentes (2006: 127), y ha concluido a partir de aquí que la Teoría de la reminiscencia conduce inexorablemente a la Teoría de las Ideas” (Farieta en pie de página 37, 2013 p. 231).

es la religión cristiana. El cristianismo que sustenta a un Dios creador presenta de fondo a Dios como un arquitecto de lo que es el humano⁸, desembocando, así, en una esencia de humano anterior a las condiciones empíricas y existenciales de este. Por ello, tanto el platonismo como el cristianismo establecen características del ser humano antes de ser un ente particular, todo ser tiene una esencia común. Esto implica que al ejercer la enseñanza se debe tener como finalidad llegar a esta esencia específica; o bien recordar el ideal verdadero, o bien guiarse moralmente por medio de las leyes divinas.

El problema de caracterizar al humano con una esencia específica y que se creen finalidades propias ocurre cuando se asuma esta esencia como necesaria para la realización del ser humano. A decir verdad, el punto álgido es que esta esencia sea un *telos* al momento de educar, no tanto que se sea fiel ante una esencia de ser humano. Pero, ¿realmente que la educación tenga una finalidad nos suscita un inconveniente? En los campos esencialistas con un *telos* las personas son educadas con fines esencialistas de ser humano; por esta razón, se espera una homogenización de este último, sustentado a través de una forma de ser, de un arquetipo esquematizado. Allí, se subraya una cierta discriminación; en el momento en que se fija un arquetipo que seguir y una homogenización esperada, se imposibilita que todos los seres individuales entren en comunión con este arquetipo. Para ejemplificar, hace no muchos años, cuando a la mujer se le impedía estudiar en las academias porque se le consideraba apta solo para unos determinados roles, se le asignaba una esencia propiamente discriminatoria, no solo por el obstáculo de formarse académicamente, sino porque nadie más podía ser formado en tales roles.

⁸ Ciertamente el cristianismo tiene muchos matices, e incluso podríamos preguntarnos si es solo esta corriente religiosa la que cae en este “Dios arquitecto”, sin embargo, aquí Suchodolski hace referencia a una crítica que el mismo J.P Sartre realiza, a saber, que el este Dios arquitecto también implique una esencia de ser humano.

El triunfo de este tipo de pedagogías, sustentadas con caracteres filosóficos y teístas, fue 13 potencializada por la supremacía a nivel cultural de éstas en Europa. En la antigüedad resalta la importancia de la filosofía platónica. Y luego, con el edicto de Milán que dio pie al crecimiento y aceptación de los postulados cristianos, se consiguió el crecimiento masivo de las ideas esencialistas en la antigüedad, llegando a su cúspide en el siglo V con el medioevo. “Para Suchodolski el cristianismo ha mantenido esta visión platónica de la educación. Más aún, parece ser que ha marcado mucho más las diferencias entre la realidad; la verdadera y eterna y la irreal y empírica” (Pascual, 2015, p. 503). En palabras más simples, Platón es el origen del esencialismo en educación y este se expande con el asiento del cristianismo en Europa. Además, las escuelas⁹ comenzaron a filtrar lo que se consideraba cultura a partir de esta fecha:

En los siglos VI-VII (...) este sistema se halla apenas esbozado: monásticas o seculares, estas escuelas solo tienen hasta entonces un horizonte muy limitado: son (...) escuelas técnicas que no se proponen otra cosa que la formación de monjes y clérigos. Pero necesariamente desde el instante en que desaparecen del todo las escuelas profanas¹⁰, herederas de la antigüedad, estas escuelas religiosas se convierten en el único instrumento por medio del cual podía adquirirse y transferirse la cultura. Sus

⁹ La creación de la escuela institucional en occidente tiene dos momentos claves. Por un lado, se puede detallar en la educación griega:

(...) toda la educación aristocrática se difunde a su alrededor y se convierte en la educación-tipo de todo joven griego. Pero, siempre conservando su orientación general y sus programas, esta educación, al vulgarizarse, y para vulgarizarse, debe desarrollarse desde el punto de vista institucional: la democratización de la educación, al requerir una enseñanza necesariamente colectiva, destinada al conjunto de hombres libres, conlleva la creación y el desarrollo de la escuela. (Marrou, 1985, p. 62).

La educación era dada para un prototipo de griego aristocrático y bien formado, entre algunas otras áreas, en la educación física. A la vez, otro momento clave de la escuela institucional se da en la educación romana con la educación estatal para el desarrollo militar: “Por primera vez en la historia el Estado se ocupa directamente de la educación, formando sus propios cuadros. Para vigilar las escuelas se entrenó a los supervisores-profesores, cuya disciplina se parecía mucho a la de los militares” (Gadotti, 1998, p. 33). Tal momento se extendería hasta el siglo IV con Constantino I quien conciliaría la religión cristiana con el imperio, derivando, así, en la introducción de la religión dentro de la escuela institucional convirtiendo a la escuela en el aparato ideológico del Estado (Gadotti, 1998).

¹⁰ Estas son entendidas como las escuelas que no tenían un enfoque religioso-cristiano en la edad media. Aquellas que estudiaban las ideas antiguas que no concordaban con la religión.

beneficiarios, en principio, era toda «gente de Iglesia», pues ¿acaso no resulta un rasgo

característico de nuestro medievo latino el que en esa época la ciencia sea, ante todo, asunto de

clérigos? No obstante, su clientela comienza a extenderse a partir del siglo VI. (Marrou, 1985, p. 421)

Este departimiento cultural se extendió en la historia occidental y del medievo. Asimismo, con el choque cultural de los continentes americanos y europeo, se presenta un traumatismo en el encuentro europeo-indígena. El europeo con estas ideas de esencia y el hombre como debe *ser* no lograba concebir a estas nuevas personas dentro de su arquetipo. Por esta razón, “para ser hombre, habrá que encajar en determinado arquetipo. (...) Los indígenas son hombres, porque (...) su comportamiento era semejante (...) al arquetipo cristiano de humano. Ser como el cristiano, el europeo o el occidental, serán las metas a alcanzar” (Zea, 2005, p. 15). De este modo, en la modernidad con el encuentro de dos culturas y las imposiciones violentas o misionales europeas en América, se imponían o promovían las formas de *ser humano* europeo. En el mismo sentido, Enrique Dussel (1934-) también sugiere que el latinoamericano está en una condición de *no-ser* mientras que el europeo es el *ser*; por esto, el primero de ellos se encuentra excluido, discriminado.

Así, las pedagogías esencialistas no son ajenas al latinoamericano, por demás, se vive en carne propia lo que generan éstas. Las constantes influencias europeas en la educación latinoamericana fundan la implementación de pedagogías esencialistas europeas, en lo que parece una carrera por una piletta en la que resbalan los latinoamericanos ante la imposibilidad de encajar en las metas.

Por lo anterior, uno de los problemas de unas nociones esencialistas en pedagogía es que estas provocan un arquetipo de *ser humano*, una homogeneización de cómo se debe *ser*. Así, la

inocencia de la pedagogía de la esencia se cae, esta genera un rechazo, una discriminación 15
de lo que no encaja en tal arquetipo, en tal forma de *ser*.

Indicios de la pedagogía de la existencia

Aunque históricamente primase una pedagogía homogeneizadora, Suchodolski admite las divergencias históricas que se han dado en relación con la pedagogía de la esencia. El Renacimiento marcó un hito histórico-cultural que generó reformas importantes, incluso, a nivel pedagógico. El deseo de dejar de lado las ideas medievales provocaba un afán de sublevación.

Motivo de esto surgen puntos que quieren diferir de las nociones esencialistas; si la pedagogía de la esencia pretende homogeneizar, otro tipo de pedagogías deben velar por individualizar. Allí, se dan los vestigios de lo que Suchodolski catalogó como pedagogía de la existencia. Esta pretende individualizar al ser humano en sus necesidades inmediatas, en su contexto. Por esto, los primeros trazos de esta nueva forma de hacer pedagogía se dan en cuanto a lo empírico. “Suchodolski encuentra una cierta tendencia a la pedagogía de la existencia en el estudio de la naturaleza empírica del hombre” (Pascual, 2015, p. 511). De este modo, pedagogos como Comenio y Rousseau dieron indicios de una pedagogía de la existencia porque se enfocan en una realidad concreta, sobre todo en los niños. Pero, la pedagogía de la existencia no está realmente fundamentada en estos autores, se dan los indicios que aportan a una diferencia respecto a las esencialistas, tales como la individualidad, la realidad concreta, pero estos intentos fueron opacados por una prioridad de naturaleza humana que, a la larga, también se encontraba con fines específicos de crianza argumentados por el orden natural.

¿Cómo operan este tipo de pedagogías *naturalistas*? ¿Qué se puede rescatar de ellas? Si bien estas no fundamentan una pedagogía de la existencia, las pedagogías naturalistas se atrevieron a responder a las pedagogías esencialistas, a la vez que procuraron llevar ideas frescas al ámbito

educativo. Resaltando que estas se fijaron en el *ser* individual enraizado a un orden natural, 16 de esto, se redime un punto al cual la educación esencialista le dio la espalda, a saber, lo subjetivo y lo empírico. Este rescate por lo individual solo podía suceder en cuanto se reconociera al infante. Por primera vez en la historia occidental el niño ocupa un lugar en el pensar de la enseñanza educativa. Tal vez por este motivo se suele afirmar de manera cotidiana que la infancia es un concepto moderno, pero esto no es del todo claro. Lo cierto es que la historia ha presentado al niño culturalmente a modo disímil:

En los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. (Jaramillo, 2007, p. 111.)¹¹

Repensar la infancia como una condición innata de inocencia y no como un mini adulto implica, pedagógicamente, introducir enseñanzas específicas para ellos. Si el niño es solo un posible adulto se le debe criar para llegar a ello, pero si el niño es un *ser* específico también tiene necesidades específicas. Debido a lo anterior, autores que echaron leña al saber educativo, como los ya nombrados Comenio y Rousseau, pretendieron dar cuenta de las necesidades específicas de la infancia.

¹¹ Paréntesis propio.

una forma más pertinente de enseñar. El “cómo” se enseña es transversal a preguntarse de fondo la forma de proceder de la educación, cuestionándose, además, por la pregunta de a quién se educa. De allí que en la *Didáctica* se pregunte tanto qué se enseña y por qué, hasta cómo debería estar organizada un aula. Por esto, esta obra se divide en tres capítulos con 33 subcapítulos que giran en torno a una Didáctica general, Didáctica especial y organización escolar. “¿En qué consiste el método de Comenio? En someter el proceso y contenido de la enseñanza a un conjunto de reglas hasta llegar a universalizarlas” (Bedoya & Gómez, 1989, p. 69). En la primera parte introduce al hombre como *Imago Dei* o el humano como imagen de Dios en condición de perfectible; además, como ya se había expuesto, afirma que cuanto más joven es el hombre más posible es moldearlo. “La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento. La cera blanda consiente ser formada y modelada; endurecida la quebrarás fácilmente” (Comenio, 1998, p. 18)¹². Conjuntamente, hace uso de la naturaleza a modo metáfora de la educación, esto, a lo largo de la obra contribuye a una exposición certera de sus ideas. Medita Comenio:

Entendemos aquí por *Naturaleza*, no la corrupción inherente a todos después del pecado (por la que somos llamados hijos de la ira por naturaleza, incapaces de pensar algo bueno de nosotros mismos como tales), sino nuestra primera y fundamental constitución--ser imagen de Dios--, a la que hemos de volver. (1998, p. 9.)¹³

En últimas, la naturaleza es la creación de Dios al igual que el hombre; este último debe velar por acercarse a lo natural, así como por acercarse a Dios. Entre tanto, en el ejercicio de

¹² Esto no quiere decir que buscar comprender la forma de operar de la naturaleza ya es una noción esencialista o naturalista. El esencialismo o naturalismo aparece cuando se busca universalizar e imponer dicha forma natural.

¹³ Inciso propio. Paréntesis del autor.

enseñanza deben estar los padres como agentes participantes en la instrucción del niño en su acercamiento a la naturaleza y Dios; simultáneamente, la escuela debe hacer lo propio. 18

En este punto, damos cuenta de la importancia que Comenio le da a la *Naturaleza* en la educación y, aunque admitiese a los jóvenes como moldeables, también se esperan unos fines específicos, a saber, el dirigirse a Dios. Las manifestaciones de este importante autor generaron el lindero que Suchodolski llamó *Naturalistas*; todos los pedagogos con estas influencias que no fueron capaces de dar el salto a una pedagogía sin nociones de naturaleza previa son clasificados como tal. Así, la *Naturaleza* se torna una ley universal, suprema, que pretende luchar a favor de este orden natural; de allí que se tenga que educar a todos por igual y para lo mismo. Por ello, en la pedagogía *naturalista* de Comenio sigue existiendo un *telos*. Al afirmarse el hombre como *Imago Dei* ya se está afirmando una esencia. Desde corrientes filosóficas existenciales ateas se busca demostrar la imposibilidad de una esencia preconcebida en Dios. J.P. Sartre¹⁴ (1905-1980) destaca en *El existencialismo es un humanismo* el hecho de que concebir al ser humano como imagen de Dios es una forma implícita de asumir a este último como un técnico, aquel que moldea al *ser* como desea, esto, en últimas, es la propia definición de esencia; tener una noción precedente de *ser* antes de existir. Por esta razón, Comenio, a pesar de comenzar a introducir novedades importantes para la educación, no se cataloga como una pedagogía de la existencia en sentido estricto. Las principales novedades para destacar de este autor son: 1) la posibilidad de una educación incluyente; este afirma que “deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y

¹⁴ Suchodolski le dedica a Sartre una pequeña oración en el libro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas a pedagogia da essência e a pedagogia da existencia*, pero no profundiza en su filosofía; más que un aporte, es una mención honorífica al trabajo que Sartre estaba realizando. Esta es la pequeña mención del polaco al francés: “Sartre criticó a quienes intentaron emitir un juicio sobre la vida colocándose en una posición suprahistórica” (Suchdolski, 2000, p. 95).

plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (1998, p. 33). Esto fue un avance filosófico

19

abismal para pensarse a los seres en su subjetividad y que, a pesar de sus condiciones, no se les negara la educación. 2) Asimismo, al destacar la juventud como propicia para aprender, se pone al sujeto en una temporalidad, lo cual es el indicio de una subjetividad.

Otro filósofo que Suchodolski destaca a pesar de su corriente naturalista es Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). En el *Emilio* (2000) nos ubica en la posición de un joven y plasma la forma en la que aprende. En términos puntuales, la educación del joven permite cultivar hábitos y no costumbres, debido a que la naturaleza de los hábitos está dada de acuerdo con la naturaleza del niño; en otras palabras, con su propio modo de *ser*, alterando aquello que tiene que ver con la sensibilidad y con la inteligencia. Son los hábitos los que constituyen la naturaleza del niño, mientras la sensibilidad, las sensaciones y los juicios acercan al niño a la idea de felicidad o de perfección (Deleuze, 2005, p. 12).

De este modo, el suizo hace un amplio estudio de la edad de Emilio. Estas edades pasan desde el primer acercamiento educativo, donde el niño aparece como una tabla rasa; luego, la edad de la razón, en la que se debe educar el libre albedrío del niño que está llegando a sus doce años. Prontamente, Rousseau afirma en el libro tercero que el niño debe aprender lo que le es útil, no cualquier cosa. Finalmente, cuando el joven Emilio cumple sus dieciocho años logrará un reconocimiento de sí y de los demás:

Muy pocas personas son capaces de comprender el efecto que en el espíritu inexperto de un joven pueden producir lecturas dirigidas de esta manera. Cargados con libros desde nuestra infancia, acostumbrados a leer sin pensar, nos hace menos impresión lo que leemos, pues como ya tenemos dentro de nosotros las pasiones y las preocupaciones de que están llenas las historias y las vidas de los hombres, nos parece natural todo cuanto hacen, porque estamos fuera de la naturaleza y por nosotros

juzgamos a los demás. Pero representémonos a un joven educado según mis máximas; figurémonos a mi Emilio, con quien hemos empleado diez y ocho años de cuidados continuos, sin otro objeto que conservarle recto el juicio y sano el corazón; figurémonos que, al levantar el telón, pone por la vez primera la vista en la comedia del mundo, o más bien que colocado detrás de la escena mira a los actores ponerse y quitarse sus trajes y que cuenta las cuerdas y poleas, cuya torpe apariencia engaña los ojos de los espectadores. Muy en breve, al primer asombro se seguirán en él afectos de vergüenza y de desdén de su especie; se indignará contemplando a todo el linaje humano, hecho irrisión de sí propio, envileciéndose con estos juguetes de criaturas; se afligirá al mirar que se hacen pedazos sus hermanos por sueños, y que se convierten en fieras por no haberse sabido contentar con ser hombres. (Rousseau, 2000, p. 320)

Un Emilio jovial y vigoroso logra llegar a su mayoría de edad con una educación continua, asentada en descubrir, con base en su experiencia, por qué no hay mejor cosa que lo que se aprende por uno mismo (Rousseau, 2000, p.222), cayendo de la nada en el sin sabor de descubrirse en un lugar oscuro. Emilio, criándose en un mundo donde empíricamente se le incita a experimentar, experimenta la emoción de la vergüenza de su propia especie.

Por lo anterior, Suchodolski cataloga a Rousseau como el primero en hacer una oposición firme a una pedagogía de la esencia. El hecho de pretender que Emilio se críe con su propia experiencia teniendo en cuenta la utilidad de los valores y hasta sus emociones, al darse cuenta de la maldad de la sociedad, implica que se destaque en cierto sentido su *ser*, su existencia. “La existencia del hombre se ha convertido en el centro de su educación” (Suchodolski, 2000, p. 33). De allí que el pedagogo admita a Rousseau como una figura que marcó un hito en la pedagogía. Sin embargo, R. Pascual considera que

Suchodolski no ha captado bien el tema del concepto de naturaleza de Rousseau. Su pedagogía es, en cierta manera, una pedagogía de la esencia, pues parte de un concepto común a todos los hombres, que

tiene unas características definidas en términos de bondad natural, y que en la práctica pedagógica, hay que dejar que se desarrolle, sin trabas. Rousseau no se fundamenta en la existencia, como enfoque de su pedagogía, sino en que la existencia debe responder a unos presupuestos generales sobre el hombre, y que la existencia no debe impedir el ser natural del hombre. (2015, p. 515)

Tal contrariedad de la *naturaleza* en Rousseau será problematizada en apartados posteriores; por ahora, se debe decir que, independientemente de la crítica de Pascual a la lectura de Suchodolski a Rousseau, lo cierto es que este último tuvo gran repercusión en la pedagogía. A partir de este punto histórico el Emilio se volvería lectura de manual para cualquier educador. Esto refuerza a las nuevas generaciones influenciadas por estas corrientes *naturalistas* a hilar más fino a la hora de hablar del individuo. Del *Emilio*, se pueden rescatar especialmente dos puntos: 1) la postura empirista, el darle al joven la posibilidad de actuar por su propia voluntad. 2) El enfoque en el joven particular, dando cuenta de formas de aprender subjetivas.

El problema en la contemporaneidad

Hasta este punto se ha transitado brevemente por la Antigüedad, el Renacimiento y parte de la época medieval, todo con el fin de dotar de las características que le son propias tanto a la pedagogía de la esencia como de la existencia. La primera de ellas se sedimenta sobre aquellas filosofías, antiguas y medievales, que se basan en un arquetipo de ser humano, trasladando a la pedagogía tales ideas y educando con fines acordes con el modelo concebido. La segunda nació como respuesta a los esencialismos y desea una particularización del humano; tales deseos fueron liderados por las pedagogías *naturalistas*, logrando así, sobresalir la subjetividad en los ámbitos educativos.

Pero ¿cómo se manejó el tema posteriormente? Suchodolski detecta aires conciliadores a 22

la disputa del esencialismo y existencialismo en pedagogía en tres formas de concebir la educación en la contemporaneidad, a saber, nueva educación, pedagogía social y pedagogía cultural¹⁵.

En el siglo XX la nueva educación resonaba con grandes ínfulas, sus propuestas impactantes del estudiante como activo en el fenómeno educativo y su crítica a la escuela tradicional dieron grandes aportes que sirvieron, aunque seguramente no a propósito, a resolver el conflicto de los conceptos de Suchodolski. En este sentido, para el autor se da una “revolución copernicana” en la educación, el centro de gravitación y, por lo tanto, el punto de partida de la actividad educativa es ahora la vida del niño. Esta visión, que se puede clasificar como puerocentrista, cuenta con una condición problemática, a saber, el paso del niño a adulto: “¿cómo se presenta el paso de esta *república de niños* a un Estado con un sistema capitalista?” (Suchodolski, 2000, p. 74). Esto último es donde radica el problema del enfoque puerocentrista: se cría al infante por y para él, ignorando de paso el futuro social, ético o político. El niño sale a un mundo desconociendo su funcionamiento. “(L)a respuesta de la pedagogía nueva es que una vez los niños estén bien formados sabrían reparar todo el mal y lo malo del mundo” (Pascual, 2015, p. 535).

Palpablemente, esto conciliaría la pugna entre pedagogía de la esencia y de la existencia; al joven se le educa siendo el centro de la educación, se le individualiza, pero a la vez se le educa para realizar su finalidad de ser *bueno* en el mundo, es decir, se espera el arquetipo de *bondad*. Esta

¹⁵ Aunque estos tipos de pedagogía buscaron resolver la pugna, en el presente trabajo se dará especial énfasis en la pedagogía social, en razón de que es con la que finaliza Suchodolski su exposición y la que parece comprimir las ideas que solucionan el debate entre pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia. El resto de las pedagogías vale la pena mirarlas a detalle a futuro; por ahora, es de admitir que no se les hace justicia con la breve explicación dada en el presente trabajo. Por demás, la labor de Suchodolski puede parecer pobre al describir a ciertos autores para estas pedagogías. Por ejemplo, en la pedagogía de la cultura introduce a Hegel pero no lo profundiza lo que da una impresión de dar un salto demasiado rápido por este importante autor.

se queda corta ante el problema; esperar la bondad del niño solo porque su crianza está en el centro del fenómeno de la educación parece carecer de fundamentos. Por lo menos, no es evidente a simple vista la forma en la que el niño aprende moralmente lo que está *bien* y *mal* sin que esto constituya adentrar invasivamente en el conjunto de normas o ideologías que rige una sociedad, es decir, el *bien* y el *mal* como categorías construidas por una cultura, sociedad o moralidad; se espera que se distinga la bondad y maldad ¿Como cristiano? ¿Como ateo? ¿Como agente apegado a la constitución? Tales modos de ver lo moral, entendido como construcción de lo bueno y lo *malo*, corren el peligro de imponerse en el infante. Evidentemente el problema es: ¿quién dice qué es lo *bueno* y lo *malo*? ¿Si se le educa a un niño para que sea *bueno* no se estaría educando para lo que una sociedad o un maestro espera que sea? Si es así, ¿eso no se decantaría más por el lado de la homogenización que por la individualidad? Este paidocentrismo, a pesar del grato “giro copernicano” que dio, tiene dos problemas primordiales: la educación del niño como ente social y la educación del niño como ente moral. En últimas, se recae en un esencialismo moral.

¿Qué sucede entonces si se elimina este factor moral o interno? Por las mismas épocas, sociólogos y filósofos comenzaron a denotar tal problema educativo, de allí que broten concepciones con un enfoque más externo, más social. B. Russel (1872-1970), por ejemplo, detectó dicho asunto, sin desconocer el enfoque en el niño: “Russel no concordaba con subordinar la educación a ciertos propósitos, propuestos (...) por diferentes instituciones y corrientes ideológicas de la sociedad existente (...). Exigió una educación para el niño mismo. Esta educación (...) serviría precisamente a un futuro social renovado y mejor” (Suchodolski, 2000, p. 72). En la educación se requiere tanto ser consciente del ser individual como del ser

social, es necesario buscar que el niño se adapte a su condición individual y social. Por ello, 24 desde la interpretación de Suchodolski, esta suerte de *pedagogía de la adaptación* contraría a la educación exclusivamente puerocentrista o pedagogía nueva, buscaba conciliar, implícitamente, la dicotomía de lo individual y lo social. Sin embargo, la adaptación al ambiente social puede caer en un conformismo por las condiciones materiales de la sociedad; por ello, tanto para Russel como para Suchodolski, no es suficiente con individualizar al joven, también es necesario enseñar a adaptarse al medio social. Aunque la *pedagogía de la adaptación* esperaba concertar lo social e individual, le faltó un último aliento para que la adaptación no quede en un conformismo social. Tal crítica sería el preámbulo de la *pedagogía social*.

La tensión constante entre lo social y lo individual generó una respuesta directa, una nueva tendencia que vela por priorizar las transformaciones sociales y las implicaciones de esta. Émile Durkheim (1858-1917) expresaba la forma en que la sociedad tiene repercusiones directas en la moral del individuo. Suchodolski expresa al respecto: “(...) es por esta razón que el individuo siente sus experiencias morales en la doble forma del deber, porque la sociedad es más fuerte que el individuo y el placer, porque el individuo es parte de la sociedad” (2000, p. 84). Por ello, el sistema que Durkheim propone es contrario al enfoque paidocéntrico, la moral del individuo no proviene del desarrollo del sujeto, sino de las demandas sociales decretadas por el sistema social.

La pedagogía de este autor [Durkheim] se convirtió en el arma de la democracia burguesa durante el período del imperialismo¹⁶; Contrariamente a la tradición democrática liberal, al enfatizar la primacía

¹⁶ Aunque el autor no es explícito a lo que hace referencia cuando expresa “periodo del imperialismo”, sí posiciona el uso de Durkheim para estos fines en un país, a saber, Francia:

Partiendo de la sociología de Durkheim, se desarrolló un sistema pedagógico, particularmente en Francia, que se ocupaba principalmente de los problemas de la educación moral. Este sistema se basaba en un principio opuesto a la pedagogía paidocéntrica, a saber: la moralidad del individuo no proviene del desarrollo y sublimación de sus instintos, sino de la comprensión intelectual de las demandas sociales dictadas por el sistema social y las necesidades sociales del momento. La conciencia de estos requisitos

de la sociedad sobre el individuo, se esforzó por salvaguardar en cierta medida los derechos del racionalismo para establecer los deberes sociales del individuo. (Suchodolski, 2000, p. 86.)¹⁷ 25

Esta *pedagogía social* se decanta por resaltar los efectos sociales sobre el individuo. Por esto, es una contestación al conformismo adaptativo, a las pautas morales tradicionales y al orden económico del sistema capitalista. A la vez, se presenta con la posición más firme respecto a la sociedad: lo social influye tanto que trastoca el orden de lo personal, teniendo implicaciones hasta en el acto más privado e individualista que hay: el suicidio, por ejemplo.

A simple vista, dicha pedagogía gravita en torno a lo exclusivamente social; esto podría malinterpretarse como un olvido por lo subjetivo, lo individual y lo existencial. Sin embargo, no hay que desconocer el hecho de que, como bien lo expone Durkheim, lo social y lo individual están en constante comunicación.

Lo anterior no va en contravía de lo existencial. De hecho, J.P. Sartre nos anuncia respecto al funcionamiento de su filosofía existencial que tal corriente parte de una subjetividad no esencialista que se puede llegar a vincular con el mundo social. Desde la noción existencialista del francés, el ser humano es un *ser* arrojado en un mundo sin naturaleza previa, sin un Dios creador ni tipología de almas, pero esto no excluye que el *ser* en el momento de existir lo haga en ciertas *condiciones* o *situaciones* materiales: “(...) es imposible encontrar en cada hombre una esencia universal (...) existe, sin embargo, una universalidad humana de *condición* (...). Las *situaciones* históricas varían: el hombre puede nacer esclavo en una sociedad pagana, o señor feudal, o proletario” (Sartre, 2006, p. 66)¹⁸. Lo único que no varía, independientemente de la

debe por tanto ir acompañada del deseo de someterse a ellos, lo que impone la práctica de una disciplina estricta y severa (Suchodolski, 2000, p.85).

¹⁷ Paréntesis propio.

¹⁸ Cursiva propia.

condición del ser o la historicidad del mismo, es la necesidad de estar en el mundo con otros actuando, trabajando, sintiendo. El ser existencial está en conjunto con su historia y su sociedad. Es por esta razón que la existencia no va en contravía de lo social o que la pedagogía social no debe necesariamente desconocer lo existencial; de allí que esta puede entrecruzarse como pedagogía de la existencia, no se excluyen. En síntesis, la pedagogía social es aquella que se fija en las repercusiones sociales hacia los estudiantes o jóvenes; además, nace como respuesta a las pedagogías conformistas o adaptativas.

Muy ligada a la crítica del paidocentrismo surge la *pedagogía de la cultura*¹⁹. Esta, en últimas, procura resaltar al ser como agente de creación cultural. Esta surgió como una respuesta a la pedagogía social. Para la pedagogía de la cultura, más que hallar al humano como sujeto ligado a la vida social, se trata de destacar el valor histórico y de herencia cultural. Mientras que el uno se centra en las dinámicas sociales de los individuos, este busca una mirada más amplia y sitúa al ser en un contexto histórico con la carga que esto implica. De allí que la pedagogía cultural tacha a la pedagogía social de simplista (Suchodolski, 2000, p.87).

La pedagogía de la cultura en este sentido se oponía a la pedagogía del grupo social; reemplazando las teorías que pretendían formar al niño como “miembro de un grupo social”, propusieron sus principios para transformar la individualidad del niño en personalidad; en lugar de los principios de subordinación del individuo a la voluntad del grupo, abogó por el derecho a elegir los valores culturales más en línea con los atributos de la personalidad (Suchodolski, 2000, p. 89.)

Si la pedagogía social destaca el factor grupal en la sociedad, la pedagogía de la cultura se enfoca en lo individual sin desconocer el peso histórico. A pesar de la crítica a la pedagogía

¹⁹ El autor no profundiza mucho en este tipo de pedagogía, se limita a resaltarla con influencias de Hegel, pero, no manifiesta a un pedagogo como imperante para dicha forma pedagógica; se resalta aquí, sobre todo, para anclar el problema a la pedagogía social.

social, la pedagogía de la cultura también se tipifica como una suerte de existencialismo; al 27
reconocer al individuo y destacándolo dentro de una *situación* histórica también se entreve su
existencia, como expresaba Sartre en la cita de párrafos anteriores. Pero ¿cómo funciona la
pedagogía de la cultura? Con influencias de Hegel²⁰ se aspira que la educación vele por el
desarrollo de la vida espiritual del individuo; se debe cultivar todo lo que es profundo y
espiritual. En últimas se procura hacer un paso de lo individual a lo personal, un individuo con
un análisis profundo de lo espiritual desarrolla los atributos personales. Desde la interpretación
de Suchodolski, para Hegel “(...) el individuo abandonaría su propia subjetividad, se dedicaría a
las obras del espíritu objetivo para enriquecerse mientras se pone a su servicio, regresando
entonces a sí mismo a un nivel superior” (2000, p. 88). En este sentido, esta pedagogía vela por
el desenvolvimiento autónomo del individuo orientado por un enriquecimiento del espíritu.

De los tres tipos de pedagogía que buscaron resolver la pugna entre pedagogía de la esencia y
de la existencia, que en últimas se presentan como existenciales por su crítica a la pedagogía
tradicional y su favoritismo por el individuo, se pueden rescatar dos puntos básicos para enlazar
a la pedagogía de la existencia. 1) el vínculo social del *ser* y cómo le afecta. 2) la fuerza cultural
e histórica con la que cuenta la población. Tanto la *condición* del *ser* como su *situación histórica*
no es ajena a su existencia. En esta lógica, la pedagogía de la existencia no solo se centra en lo
radicalmente individual, sino que remarca la subjetividad del *ser* dentro de un mundo que acarrea
consigo la historia, la cultura, el ambiente, lo material y un sinnúmero de factores que comienzan a
figurar en el *yo* a partir de su nacimiento.

²⁰ Como se advirtió en pie de páginas anteriores, la interpretación de Hegel por parte de Suchodolski es cuando menos polémica, al igual que corta. Debido a ello, y en vista que se le dedica más espacio a la pedagogía social en la obra del autor, en el presente trabajo no se profundiza esta interpretación. Sin embargo, valdría la pena realizar una crítica certera hacia Suchodolski por su lectura de Hegel, tal como se realiza en párrafos posteriores sobre la lectura de Rousseau.

De este modo, denotamos que la pedagogía de la esencia se caracterizó por determinar al *ser* de una sustancia verdadera, de una sola forma de *ser*, de un arquetipo, y la educación orienta dichos fines para desarrollar dicho paradigma. Por otro lado, la pedagogía de la existencia surge como respuesta a la tradición esencialista; por esta razón, centraron sus esfuerzos en la subjetividad de los niños, además, esta subjetividad no es ajena a la sociedad y cultura que los permea. En últimas, para Suchodolski, la primera tipología de pedagogía cree que la esencia precede a la existencia y busca desarrollar la esencia verdadera de los seres dentro de su existencia; por el contrario, la pedagogía que le responde cree que la existencia precede a la esencia y desea que las acciones subjetivas de los seres se desplieguen a lo largo de su existencia y de su historia.

Análisis y consecuencias de la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia, más una propuesta

Hasta ahora se ha realizado una descripción del surgimiento, de las características y de la definición de lo que son la pedagogía de la existencia y la pedagogía de la esencia. A pesar de que se han establecido ciertos rasgos de estos dos tipos de pedagogía, si se desea profundizar en el trasfondo de estas es necesario interpelarlas. Cuestionar la pedagogía de la esencia y de la existencia en relación con su manera de operar²¹ ayudará a discernir mucho mejor las verdaderas discrepancias y alcances de dichas pedagogías. En este sentido, se le cuestionarán las consecuencias ético-políticas dadas por la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia, a fin, de determinar las principales implicaciones de aplicar tales nociones.

²¹ De igual forma, es bastante cuestionable la lectura de Suchodolski de varios autores y problemáticas históricas. Tal vez, incurre en generalidades que son debatibles, olvida los matices de autores como Platón que esquematizarlo es bastante laborioso de por sí.

Para realizar un diagnóstico de las consecuencias ético-políticas de la pedagogía de la esencia se usarán dos momentos históricos, la modernidad y la contemporaneidad. De este modo, se resaltarán distintos lugares a los detectados por Suchodolski. Primero, se tocará brevemente la época homérica (VII a.C) griega para anclarlo al llamado “descubrimiento de América” (1492) y sus consecuencias políticas, éticas y educativas. Luego, la modernidad en Europa (XV-XVIII) y las consecuencias de las nuevas formas de concebir la cultura para el continente americano. Asimismo, se subrayarán brevemente las influencias que tuvieron las ideas de la modernidad en el ámbito político y educativo colombiano de finales del siglo XIX e inicios del XX. Finalmente, se analizará la educación en el final del siglo XX y lo corrido del XXI, con los inicios de las corrientes neoliberales y de productividad en la sociedad.

El ser-moral

Desde el punto de vista de los esencialistas, la educación debe ser homogénea y arquetípica. De allí que se tenga en firme un camino sustentado en un *telos*, en una finalidad, en lo que se espera de los *seres*. La educación espartana, por ejemplo, resaltaba los ideales guerreros y los valores militares en hombres, mientras que a las mujeres se les asignaba el papel hogareño y de madre. Aunque a ambos géneros se les instruía para el desarrollo físico, los hombres eran los que podían encajar dentro del arquetipo homérico de héroe o guerrero. Resaltando la virilidad como fundamento del guerrero, del ideal homérico.

El ideal homérico era ser siempre el mejor y conservarse superior a los demás. Para eso era necesario imitar a los héroes, rivalizar. Aún en la actualidad, nuestros vehículos de comunicación, manifestando esa herencia, buscan glorificar sobre todo a los héroes combatientes, señalando que la educación militar y cívica represiva aún está presente. Esa ética

patriótica fue exaltada y reinterpretada sobre todo por el nazismo y por el fascismo

30

(Gadotti, 1998, p. 17).

Tal exaltación de las facultades militares y de guerrero no es únicamente una necesidad histórica, la ética patriótica militar es un dictamen estatal. Los sacrificios, las muertes, son necesarias para la fogosidad del héroe, del mantenimiento patriótico y del Estado. Esa enseñanza sacrificaba todos los intereses al beneficio del Estado, que exigía fervor hasta la entrega máxima, los guerreros debían morir no solo por ellos mismos, sino por su patria, por su Estado. Para lograr este objetivo era necesario una orientación, presentada especialmente en las figuras homéricas. “El comportamiento del héroe griego está regido por el llamado *código heroico*, cuyos componentes son: *kléos* (canto por medio del cual se glorifican las acciones del héroe), *areté* (excelencia, virtud) y *timé* (nobleza, honor).” (Pérez, 2012, p. 965.). Es decir, los actos heroicos son directamente ligados a las acciones guerreras, acciones que serán recordadas por la inmortalidad de la historia de su nación. El código heroico es la guía que todo héroe aspira a conquistar, es el *telos* de la educación espartana.

Las guías de enseñanza dirigidas hacia la homogenización y sustentadas desde esencialismos han devenido en diferentes formas. Así como la educación espartana, la educación religiosa se orienta a través de guías pero en este caso de las enseñanzas bíblicas y eclesiales. “(E)l único maestro de todos está en los cielos. (...) que a través de los hombres nos amonesta con signos y desde el exterior, para que, convirtiéndonos a él en nuestro interior, seamos instruidos” (Agustín, 2003, p. 134). La educación religiosa clásica desea estar orientada hacia Dios tomando como dirección la Biblia, admitiendo que la educación nos debe dirigir hacia Dios. Esto genera que las orientaciones éticas sean el libro sagrado respectivo y la organización política aquella que no

viole o se relacione con las mismas pautas. Demostrando, así, un esencialismo en su ética-política. 31

La educación religiosa y esencialista tienen gran presencia en la llegada europea al continente americano en voz del cristianismo. Un proyecto modernista ético-político que consideraba que su destino, el destino de sus hombres, era hacer de su humanismo el arquetipo a obtener por todo lo que se asimilara (Zea, 2005):

El proceso del pensamiento filosófico hispanoamericano comienza con la introducción de las corrientes predominantes en la España de la época de la conquista, dentro del marco del sistema político y eclesiástico oficial de educación y con la finalidad principal de formar a los súbditos del Nuevo Mundo de acuerdo con las ideas y los valores sancionados por el Estado y la Iglesia. (Salazar-Bondy, 2006, p. 11)

La formación del indígena del “nuevo mundo” requería estar ligada al arquetipo religioso europeo, el humano solo se acerca a *ser humano* en tanto cumpla con determinadas condiciones. Pero no basta con eso, el ser humano *es* en tanto categoría, no en tanto acciones; por más que el indígena cumpliera y actuara como un católico europeo, por más *Hombre*, humano o europeo que lo vean, sea impuesto o por voluntad, estará condenado a ser un *subhombre*. “La discriminación (...) dentro del orbe cristiano (...) se transforma en una gigantesca discriminación planetaria. Por un lado, los Hombres, por el otro, subhombres, (...) aspirantes a Hombres” (Zea 2015, p. 12)²². El *Hombre* es una construcción en clave de la esencia, el *subhombre* aquel que sencillamente se le asemeja; el *Hombre* es el que tiene una esencia determinada, el *subhombre* aquel que necesita alcanzarlo, el subordinado de la ecuación. Dentro

²² El concepto de Subhombre, Leopoldo Zea lo toma de la discusión en el que se debatió sobre si los indígenas tenían alma, realizado por Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda.

de esta lógica esencialista, en la que el humano no *es* sino en cuanto a un arquetipo de *ser*, 32 se hereda que el latinoamericano cae dentro de una categoría de *no-ser*, aquel que no cumple los requisitos para llegar a *ser Hombre*, para coincidir (a acomodarse, o acoplarse) con el arquetipo. Tal herencia dejó al latinoamericano en condición de *No-ser-siempre-todavía*, como expresa Mayz Vallenilla²³, de ser connaturalmente *expectativa*, aquel con condición de *subhombre* comenzó a esperar, a desear, siquiera, *ser*. De allí, el venezolano hace ver que la existencia del latinoamericano “(...) se encuentra preparada para hacerles frente, previniendo su advenir en una radical expectativa. Es por esto que su porvenir concreto depende solamente de su acción” (Vallenilla, 2006 p, 19). La acción de los seres en tanto existentes, en tanto seres en un mundo, es la posibilidad de hacerle frente al no-ser arquetípico, al *subhombre*, porque si se actúa en tanto acciones existenciales subjetivas y no en tanto directrices de cómo *ser*, posiblemente se desarma el *ser* como categoría esencialista. Pero si se añora un *ser* determinado, una esencia colonial, el latinoamericano seguirá siendo un *subhombre*, un *no-ser*-arquetipo.

La lógica esencialista colonial en la que hay *hombres* y *subhombres* debe educar e instruir para civilizar al subordinado. El indígena les parece un ser humano incivilizado que requiere de una instrucción o una imposición de lo que se entiende por civilización en clave del arquetipo. El indígena es el bárbaro, el extraño incivilizado, aquel que ni es capaz de comunicarse por medios propios, el pagano que adora un Dios falso. Tales nociones conllevan que el civilizar al indígena sea menester, así sea por medio de la guerra y la violencia. Así lo expresa, por ejemplo, el sacerdote español Ginés de Sepúlveda (1494-1573) en su *Tratado sobre las justas causas de la*

²³ “El americano siente que el hombre que hay en él (y que mora cabe un mundo en torno esencialmente advenidero) antes de ser algo ya hecho o acabado, y de lo cual pudiera dar testimonio como acerca de la existencia de una obra o de una cosa concluida, es algo que “se acerca”, que está llegando a ser, que aún no es, pero que inexorablemente llegará a ser. Bajo esta forma, la propia comprensión de su existencia... le revela a ésta como un “no-ser-siempretodavía”: síntoma inequívoco del ser esencialmente expectativa.” (Mayz, 2006, 17.)

guerra contra los indios: “(...) si se encontrase en el Nuevo Mundo alguna gente culta, 33 civilizada y humana, que no adorase los ídolos, sino al Dios verdadero (...) sería ilícita la guerra” (1967, p 117.)²⁴. Las armas y el castigo son las herramientas violentas por medio de las cuales se educa al indígena, se le enseña su forma de *ser* por su atraso, por su condición de *no-ser*. Aquel que no *es* se le educa para que sea civilizado. Al pagano se le puede dar guerra y por lo tanto muerte por no ser culto, por incivilizado, por *subhombre*. Al indígena se le debe educar sin importar los medios o dar muerte en caso de resistencia, todo en pro de la esencia. Por ello, aquel que se oponga a ser educado en miras a civilizarlo se le dará guerra y muerte.

En este sentido, detectamos una consecuencia de la pedagogía de la esencia dada en la época histórica de colonia. La educación era impartida desde concepciones de esencialistas, el ser debía cumplir el arquetipo de *ser-moral* religioso para ser un ente civil. Este humanismo consideraba que los seres humanos solo eran en tanto morales. De lo anterior se sigue que la educación servía para civilizar a los *subhombres* o incivilizados, al indígena. La guerra o la violencia era otra herramienta para obligar a cumplir con dicho imperativo. En últimas, se dio una educación que promovió el asesinato cultural, la segregación y la exclusión.

El ser-burgués

El proyecto civilizador religioso en América estaba designado por el orden eclesiástico y colonial de manera violenta. Y Europa, a su vez, no era la excepción en cuanto al orden social a través de la religión. El feudalismo de la Edad media y la alta influencia que seguía teniendo la Iglesia en la modernidad comenzaron a gestar las críticas hacia los modos de gobierno más tradicionales, la monarquía y el feudalismo mismo. Todo ello confluirá eventualmente en la

²⁴ Cursiva ajena a la cita.

Revolución francesa (1789-1790) y los comienzos de la Revolución industrial (mediados del XVIII). 34

Justamente estas críticas europeas a su propia cultura eran compartidas por gran parte de los liberales modernos. Para Rousseau, por ejemplo, “(...) la cultura o civilización era una prisión: ¿Por qué? Porque, por su experiencia concreta e histórica, la cultura europea medieval, feudal, noble, de la cristiandad, era experimentada como un *corset*, como opresión, como represión” (Dussel, 1980, p.31). Esta crítica a la cultura del momento, tal vez, derivó en el afamado parafraseo rousseauiano en el que la naturaleza del hombre es bondadosa pero la sociedad, la cultura, es la encargada de corromperlo. En consecuencia, necesariamente se deben plantear formas de gobierno, de cultura y de educación distintas a las establecidas, a las que se critica. Sin embargo, los nuevos modos rousseauianos que buscaron remplazar la tradición feudal y cristiana concluyeron, desde la interpretación de Enrique Dussel (1980), en nuevos problemas coloniales. Detallemos lo anterior.

Para Rousseau la idea de naturaleza humana es transversal a toda su filosofía y propuesta educativa; por lo mismo Suchodolski lo clasifica como *naturalista*. La condición natural del humano se da en un estado de equidad, en cierto grado, de bondad. Así se expresa el autor en la primera parte del *Emilio*:

Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre; y quien hubiere sido bien criado para éste, no puede desempeñar mal los que con él se relacionan. (...) antes de la vocación de sus padres, le llama la naturaleza a la vida humana. El oficio que quiero enseñarle es el vivir. (...) El verdadero estudio nuestro es el de la condición humana. Aquel de nosotros que mejor sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es, a mi parecer, el más educado. (2000, p. 16)

Las orientaciones de Emilio deben estar encaminadas hacia la vida humana; aquel que aprenda las verdaderas disposiciones del estado natural humano puede aplicarlas también en la vida social, esto, independientemente de su oficio. “La naturaleza no hace ni príncipes, ni ricos, ni grandes señores” (Rousseau, III, pp. 224-225. Citado por Dussel, 1980). Este proceso demanda un proyecto educativo que se realice connaturalmente con el objetivo común de la “vocación del estado de hombres”. En vista de que los estados tradicionales presentan a los humanos desde una desigualdad, en la que incluso el rey es equiparable con la presencia de Dios en la tierra, esto va en contravía de la enunciación inicial del autor del *Contrato social*. Por esto, la cultura monárquica y feudal no puede tener relación alguna con estas ideas modernistas. En este sentido, el maestro será el encargado de la educación, del Emilio en este caso, realizándose como un agente magistral como si fuese un padre²⁵ en tanto trabaja como autoridad. Si se rechaza la cultura desigual de orden tradicional que corrompió la naturaleza humana, es necesario que el niño la deje atrás, que quede huérfano²⁶ de ella. El padre-maestro es una representación educativa del padre-Estado, el primero encargado de orientar hacia una cultura humana, del ciudadano que comprende la competencia del Estado. Por lo anterior, “(a)nte el hombre feudal y de iglesia, el *burgalés* (habitante de las ciudades) instaura un nuevo mundo, fruto de su trabajo, sin antecedentes, sin herencia” (Dussel, 1980, p. 27). En este punto, surge la

²⁵ Las referencias al psicoanálisis freudiano son de importancia mayúscula para Dussel; de allí deriva gran parte de su filosofía. Contrastando estos conceptos, madre, padre, hijo, logra hacer un análisis del colonialismo latinoamericano y su modo de operar en la pedagogía.

²⁶ Dussel expresa: “La *naturaleza*, el ser, el fundamento ontológico de la pedagogía moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la tabula rasa (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora). El niño-pueblo sin oposiciones, sin familia que lo predetermine, sin cultura popular que lo informe, sin madre negada ni padre opresor, es un huérfano, un *hijo de nadie*” (1980, p.30).

posición del burgués²⁷ como aquel capaz de remplazar por medio de un Estado a la

36

tradición, pero con la condición de que el aprendiz haya abandonado la cultural anterior:

los pedagogos modernos (...), ante el autoritarismo feudal, proponen la libertad del educando, libertad de criticar, de dudar, de elegir. Esa libertad postulada, concretamente, es el derecho que proclama un hombre emergente: el *burgués*. Para poder educar al hijo-niño-pueblo en el nuevo mundo es necesario negar la tradición anterior, medieval. Dicha negación de la madre-cultura popular la realiza el padre-Estado burgués. (Dussel, 1980, p. 29)

La naturaleza humana se entiende como un estadio contrario al de la cultura corrupta del hombre; si se desea una buena educación, es menester orientar hacia un ejercicio cultural que se oponga a dicha cultura corrompida. La autoridad feudal debe ser contrarrestada con la libertad de posturas y el hombre burgués representa este nuevo modo cultural. Así pues, el proyecto *naturalista* de Rousseau se entrevé como un allegado a las ideas burguesas de su tiempo. La promesa de un abandono cultural también puede contener una idea nociva, se puede abandonar la cultura feudalista o la cultura ancestral americana.

el educando es el ob-jeto o ente enseñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo “conduce” (para eso es pedagógico) al pro-yecto pre-existente del educador. (Dussel, 1980, p. 35)

El pedagogo Rousseau, el que conduce al humano Emilio, lo guía por su proyecto *naturalista* enmarcado por las ideas burguesas europeas. En este sentido, cabe la crítica de Dussel a

²⁷ Agrega Dussel: “Poco a poco se va dibujando todo el *êthos* burgués, para el que va siendo educado *Émile*, y por ello debe rematar su aprendizaje con un viaje por Europa, delicia de la burguesía europea en expansión” (1980, p. 32).

Rousseau; este último termina equiparando, gracias a la negación de la cultura imperante, la 37 naturaleza con la naciente burguesía (Dussel, 1980, p. 33). Pero va más allá, estas posturas se agudizan en tanto dicho proyecto *naturalista*-educativo debe estar en sintonía con el mismo proyecto burgués. Por lo anterior, se define “(...) el ser como el pro-yecto del sistema imperante, al hijo-niño-juventud-pueblo se lo educará para que “funcione” (...) dentro del orden vigente” (1980, p. 36). Así, para el argentino, el proyecto burgués es además una proyección ontológica, en tanto el *ser* es dicho arquetipo europeo-burgués. De nuevo el esencialismo se hace presente, esta vez dejando de lado las cuestiones teológicas y enfocándose en la forma de *ser* ciudadano, de pertenecer al orden natural planteado por Rousseau asociado a la nueva burguesía. Se cambia el *ser-moral* por el *ser-proyecto-burgués*. Además, la educación se prueba como poderosa herramienta para dichos fines, se busca que el infante se deje orientar por el padre-maestro en tanto este lo dirige al padre-Estado, esto es lo que Dussel define como *ego magistral*. “El *ego magistral* constitutivo dominador, cuya primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492 (...) debe primeramente quitar su dignidad cultural a los oprimidos” (1980, p. 37). El indígena, el oprimido, el futuro latinoamericano, debe olvidar su cultura, dejarla atrás, eliminarla, así como Rousseau espera que se deje *huérfano* culturalmente al niño, si es que quiere hacer parte, o mejor, *ser* parte, del proyecto esencialista europeo. Todo esto porque de nuevo el indígena está una condición de *no-ser* por no encajar en el arquetipo. Por ende, el extraño, el que no se puede comunicar, el bárbaro, el *no-ser* “(...) es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el “don” de la civilización europea” (1980, p. 37).

En conclusión, el nuevo proyecto burgués, que se asociaba con una suerte de liberalismo, no dista mucho del proyecto esencialista eclesiástico-religioso. Ambas partes contienen dentro de sí unas ideas de *civilización* muy a su estilo. Por una parte, la civilización está asociada a la moral

cristiana; por el otro, está asociada con el nuevo proyecto burgués. Las dos terminan derivando en procesos arquetípicos-europeos y por lo tanto en colonialismo, continuando, así, con las dinámicas del europeo como el *ser* y el extraño, en este caso indígena y posteriormente el latinoamericano, como el *no-ser*. 38

De ambas posturas, la burguesa y la teísta, se deriva una consecuencia ético-política a resaltar de la pedagogía de la esencia. La pedagogía de la esencia en América Latina tiene de precedente los valores coloniales, el deseo del arquetipo europeo-burgués que en sí contiene un rechazo del ser latinoamericano, indígena o afro, un *no-ser*. La esencia se presentó como excusa para la colonia, para el poderío político y territorial del europeo en América, la educación y la guerra fueron las herramientas para lograrlo. Y, así como ambas presentan un factor civilizador, también evidencian un factor discriminatorio, en tanto se rechaza a aquellas personas que caigan en este *no-ser*.

Además de la anterior, también se puede abstraer una crítica a Suchodolski; el pedagogo llegó a clasificar a Rousseau como un pedagogo de la existencia; sin embargo, como vimos en el presente apartado, su pedagogía se usó para fundamentar una nueva forma de esencialismo, una esencia burguesa, que aleja de las nociones de la existencia a pesar de tener una fijación en lo individual.

Influencias del ser-moral y el ser burgués en Colombia

Ahora bien, ¿cómo afectó esto la cultura y política latinoamericana? Los factores antes detectados en el modo de operar de la pedagogía de la esencia colonial también se pueden asomar en las bases ideológicas de la política, por ejemplo, colombiana. En Colombia los partidos tradicionales fueron fundados, gracias a la instauración de sufragio indirecto popular

cerca al periodo de la patria boba (1810-1816), a mediados del siglo XIX y resultaron de la 39
convergencia de las ideas políticas predominantes de todo el siglo. Una fue escudera de las ideas
tradicionalistas y católicas, la otra con el ojo puesto en las nuevas posturas liberales de Europa. Y
es así, como surgen el partido Conservador y Liberal, los partidos políticos más importantes del
XIX y gran parte del XX.

El partido conservador expone su primer programa en el periódico *La civilización* en 1849 por
parte de los ideólogos Mariano Ospina Rodríguez y José Eusebio Caro. En dicho programa se
manifiestan en pro de: “la moral del cristianismo y sus doctrinas civilizadoras, contra la
inmoralidad y las doctrinas corruptas del materialismo y el ateísmo (...) La civilización (...)
contra la barbarie (...)”²⁸. El fundamento civilizador y cristiano necesitaba estar dirigido al
tradicionalismo español, aquel, que transportó la religión a estas tierras y que gracias a ella la
civilización estaba un poco más cerca. De allí, el partido azul también se apoyó sobre los
principios hispánicos. “En la idea de Hispanidad existen las fuerzas de la unidad y de la
emancipación. Cuando las antiguas colonias se separaron de España, lo hicieron por
‘emancipación’ y no por independencia” (Ocampo, 1990, p. 107). Gracias a esta paradoja, en la
que un pueblo se emancipa pero no se independiza²⁹, se logra que los valores hispánicos
civilizadores y cristianos puedan ser vigentes en el contexto neogranadino, permitiendo, además,
sentirse fuera del yugo español mientras se valoran las tradiciones hispánicas.

²⁸ Referenciado de la *Declaratoria política* en el periódico *la civilización*. Rescatado de *Qué es el
conservadurismo colombiano* (1990) Ocampo López p, 80-81

²⁹ La diferencia entre emancipación e independencia radica en que la emancipación es un proceso de realizarse
de forma personal, como si un joven se fuera de casa pero siguiera manteniendo las enseñanzas de su padre. Por el
contrario, la independencia era un concepto usado por los liberales que consistía en desentenderse del todo de la
antigua cultura, como si el joven no tuviera padre alguno.

En estas bases ideológicas del partido Conservador colombiano vemos la consecuencia política del colonialismo, las bases se sientan sobre aquellos a los que se consideran los civilizadores morales y políticos. Su *expectativa* fue puesta en la búsqueda de ser partícipe de las ideas hispánicas, de buscar ser el arquetipo de hombre propio para la civilización religiosa. El gran logro es encajar en la moral cristiana y en la tradición de la madre patria España, en ser un buen ciudadano, en *ser* lo que se dicta que en esencia es el hombre civilizado. 40

En educación las bases conservadoras no pueden pasar por alto, por ello, se procura instruir en la moral cristianas. Así, los conservadores creían que la educación debía basarse en principios religiosos y que la iglesia debía ser la institución para dirigir la educación de la nación, logrando en 1887 un Concordato con la Santa Sede en la que se le cedían grandes privilegios en la educación institucional, a la vez, que se acordaban labores misionales para instruir al pueblo neogranadino en la religión (Jaramillo, 2016).

El Concordato también otorgó al clero colombiano la facultad de decidir sobre los textos escolares que debían emplearse para la enseñanza de la religión y la moral y, lo que es más, le dio el poder para inspeccionar y censurar todos los ejemplares de estudio que sin importar la materia, no consideraran conformes con la doctrina católica. (2016, p. 311)

Es así como a finales del siglo XIX y principio del siglo XX triunfó en Colombia la intervención eclesiástica en la educación institucional sobre la educación laica propuesta por liberales radicales de la época (2016, p. 313). Logrando que la educación religiosa fuera la predominante del momento. Más allá de lo anterior, en donde se evidencia la aplicación de una pedagogía esencialista es en la idea de civilizar por medio de la moral cristiana. La idea de civilizar, heredada de la colonia, en últimas, plantea un modo de *ser* que no es más que, en este

caso, el modo de *ser-europeo*. La educación se torna una herramienta para civilizar al inculto desde una perspectiva religiosa y esencialista. 41

Sin embargo, estos procesos civilizadores no se encuentran solo en una educación religiosa y conservadora. Los procesos políticos y educativos que impulsaron los liberales, que buscaron hacerle frente a la idea teísta en la política, también contemplan dichas prácticas. Para comprender lo anterior es necesario recapitular brevemente los inicios de dicho partido y su forma de operar a nivel ideológico y educativo.

Ezequiel Rojas (1848) publicó en el periódico *El Aviso* lo que se conoce como el primer programa del partido liberal colombiano. Tal programa expresa: “Un sistema representativo, real y verdadero. Derechos y libertades (...). La ley. ‘que tan sólo la voluntad de la ley disponga la suerte de los hombres (...)’. La religión. ‘Que no se adopte la religión como medio para gobernar’” (Citado por Ocampos, p. 81-82). El partido liberal surge con aires de oposición ante las ideas tradicionales, que se sintetizarían en el partido conservador un año después. De lo anterior, que contrario a las ideas teocráticas, promueven las leyes y el laicismo en el Estado. La máxima institución ya no es la iglesia sino el Estado. La ley y el contrato social están por encima de todo.

Por lo anterior, “(e)l Liberalismo colombiano (...) está ligado muy directamente con la ilustración del siglo XVII, cuando se expandió la idea para transformar las sociedades (...). El espíritu de la ilustración señala una tendencia hacia el *antropocentrismo*, enfrentado al Teocentrismo de las sociedades tradicionales” (Ocampo, 1990, p. 24). Este partido tiene influencias fuertes de las ideas de la ilustración del siglo XVII y XVIII, asociado con el pensamiento revolucionario que buscó cambiar la tradición religiosa en Europa. Por esto, las grandes influencias de este partido fueron Rousseau y el utilitarismo inglés de Jeremy Bentham.

De la misma forma, se busca garantizar las libertades de orden individual por medio del Estado³⁰, todo con miras a cumplir “el principio de utilidad [que] debe entenderse siempre como todo aquello que asegura la felicidad para el mayor número de personas” (1990, p. 56)³¹. 42

Por lo anterior, en materia educativa los ideólogos liberales promovían la educación generalizada, en concordancia con el espíritu Enciclopédico de la ilustración en Europa, y una educación laica, de acuerdo con, en palabras de Dussel, la *orfandad* cultural que exigía Rousseau. Así, nació la propuesta reformista más ambiciosa de la educación en Colombia. De 1863 a 1885 los gobernantes eran los liberales y se propusieron realizar las reformas educativas que derivaron, por ejemplo, en la fundación de la Universidad Nacional en 1867. Además de ello, se declaró la educación primaria³² obligatoria en 1870 a través de la *Decreto Orgánico de la Instrucción pública primaria*. Estas reformas no demoraron en levantar críticas, en particular, los conservadores se opusieron por el hecho de que la religión no fuera materia obligatoria y que además textos como los de Bentham, pensador condenado por la iglesia, fuera parte del currículo universitario (Jaramillo, 2016). Y, Aunque la reforma dejó sus rezagos, las imputaciones conservadoras terminaron triunfando, logrando el concordato de 1887.

Es así como detectamos otra influencia de la pedagogía de la esencia en Colombia. Contrario a las ideas teístas impulsadas por los conservadores, el partido Liberal influenciado por los

³⁰ Tal proyecto también puede desembocar en diferentes ejercicios para garantizar la libertad entendida bajo sus términos. Por ejemplo, los liberales del siglo XX eran grandes defensores de las fuerzas militares. Lleras Camargo (1958) le expresa a las fuerzas militares:

Los ejércitos vienen a ser entonces el más alto, puro, noble servicio nacional. No se entra a ellos por la paga, por ningún estímulo pequeño. Sino porque se va a servir, de la manera más peligrosa, porque se va a vivir en función de gloria, con una constante perspectiva de muerte. ¿Para qué? Para que los demás vivan en paz, siembren, produzcan, duerman tranquilos, y sus hijos y los hijos de sus hijos sientan que la patria es un sitio amable y seguro. (citado por Ocampos)

³¹ Paréntesis propia.

³² En particular de los 7 a los 15 años.

liberales europeos creía en una educación laica. Sin embargo, el proyecto educativo estaba 43 basado y fundamentado en las ideas rousseauianas de educación. Por lo anterior, el proyecto debía basarse en las ideas burguesas europeas, negando las nociones culturales tanto religiosas como indígenas. El enfoque estaba puesto en la educación ilustrada europea. De nuevo, la crítica de Dussel hacia la educación moderna europea encaja dentro de la educación liberal colombiana, en donde se mete gato, naturaleza humana; por liebre, ser-burgués (Dussel, 1980). El *ser* educado es el *ser-burgués* civilizado.

En síntesis, la política colombiana de finales del siglo XIX, atravesada por las ideas del *ser burgués* o el *ser moral*, se prueba como una consecuencia propia de las nociones coloniales esencialistas y la pedagogía de la esencia, incluso en su versión naturalista. La pedagogía de la esencia ha tenido consecuencias políticas y éticas en América Latina, esto, a través del arquetipo europeo de *ser humano*. La pedagogía esencialista deja en un *no-ser* al latinoamericano, lo subordina o rechaza.

Siglo XXI, el ser-productivo

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿este tipo de orientaciones ético- políticas son solo propias de aquellas épocas? ¿cuál es la tendencia general de la pedagogía existencial respecto a lo ético-político y es aplicable a la educación actual? En el apartado de caracterización, destacamos los aspectos de los tipos de pedagogías contemporáneas que buscaron resolver la pugna de lo esencial contra la existencia, a saber, la pedagogía de la adaptación, la social y la cultural, siendo, finalmente, la pedagogía social la que tomó mayor rumbo para solucionar la tensión de la pedagogía de la esencia y de la existencia. Recordemos que esta forma social de ver la pedagogía aportó bastante a la tensión de pedagogía de la esencia y de la existencia. Además, gracias a estas se toma en cuenta al *ser* dentro de unas categorías contextuales. La pedagogía contemporánea no

solo instruye a seres individuales, sino además a seres sociales. Tales pedagogías que toman en cuenta lo social no van en contravía de la pedagogía de la existencia, como se probó en el apartado anterior. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿qué consecuencias ético-políticas trae esta tendencia social contemporánea? ¿Cae dentro de la tipología de pedagogía de la existencia o de la esencia? Para lograr responder estas preguntas que proveerán una visión mucho más actual del debate entre pedagogía de la esencia y de la existencia, es menester traer a colación debates filosófico-éticos del siglo XX y XXI. En este sentido, se usarán las ideas filosófico-políticas de M. Foucault (1926-1984) y Byung-Chul Han (1959-).

Una pedagogía social busca educar para determinados tipos de sociedades. El asunto es qué tipo de sociedad se espera. No es lo mismo educar para una sociedad crítica y democrática, que desear una sociedad nacionalsocialista. De allí que las prácticas educativas, dependiendo del objetivo, pueden variar, y esto último es determinante para catalogarlas como pedagogías de la esencia o de la existencia. Por ejemplo, las prácticas disciplinares, las cuales son propias de la educación institucional que M. Foucault detecta, son formas en que la sociedad prepara a los cuerpos para una sociedad.

Durante los siglos XVIII, XIX y XX, el cuerpo es el punto de mira del poder desde el ámbito técnico-político. Surge así todo un conjunto de reglamentos y procedimientos para controlar y corregir a los cuerpos. Estos métodos de control del cuerpo, que lo sujetan ejerciendo una relación de docilidad-utilidad, es lo que denomina Foucault disciplinas (Muñoz, 2017, p. 320).

Al cuerpo se le castiga, se le corrige para una sociedad determinada, la sociedad disciplinar, y esta somete los cuerpos para adaptarlos. Tal ejercicio de poder se da contra los que se necesita castigar, el criminal, por ejemplo. Las cárceles, los psiquiátricos y hasta las escuelas son ejemplos de las instituciones que ejercen dicho poder disciplinar sobre los cuerpos. Las escuelas

se nutrieron de los procesos disciplinares de otro tipo de instituciones, la educación militar 45
y hasta la medicina se incorporan de forma sencilla en ellas. Por lo mismo, la concepción de
examen y de ordenamiento académico son procesos que hasta el día de hoy vemos.

La escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido (...). El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; (...) el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. (...) el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela “examinatoria” ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia. (Foucault, 2009, p. 217)

La propiedad examinatoria de las instituciones disciplinarias educativas son modos de adiestramiento del cuerpo y también son un método de clasificar al alumno como un objeto de conocimiento, un objeto de saber y un objeto de sanción normalizadora (Foucault, 2009). En otras palabras, el examen permite introducir, en forma de evaluación, el factor de enjuiciamiento del estudiante. Se clasifica por medio de la calificación. Permite adiestrar y *normalizar*, en tanto norma, la individualidad del estudiante para una sociedad específica. La individualidad debe cumplir con la *norma* a través del examen.

De este modo, esta forma disciplinar que subyace en las instituciones modernas introdujo un factor que no es novedoso, pero sí más notorio, a saber, las instituciones preparan a través de la disciplina individuos para una sociedad. Los seres deben estar disciplinados para cumplir con las exigencias sociales, esta vez, impartidas por la ciencia. Por lo anterior, el sujeto propuesto por Foucault propone una respuesta al “sujeto moderno concebido por Descartes y la ciencia (...). El yo opera (...), consecuencia del “cogito ergo sum”, como sujeto constituyente de la realidad. Un

yo identitario con todas las características propias de la identidad misma: inmutabilidad, universalidad, esencialidad” (Muñoz, 2017, p. 318). 46

Esta propiedad metodológica de la institución educativa disciplinar debe estar enmarcada en las directrices de la sociedad, en la norma como dictamen. Las pedagogías de la esencia tomaron tal noción para disciplinar el cuerpo con miras a su esencia de *ser humano*. La norma está dirigida por la esencia, el ser humano debe *ser* desde determinadas pautas que, gracias al examen, detectan quién encaja y quién no. Aquel que puede, por ejemplo, en una educación religiosa ser un sujeto moral es aquel que logra conocer las sagradas escrituras y esto último se establece a través del examen. Por ello, no toda pedagogía que busque al *ser* para una sociedad es necesariamente existencialista, dependiendo la forma en que se aborde el ser social puede devenir en pedagogía esencialista. Si el ser social se forma para una adaptación o para unas normas sociales determinadas se estaría cayendo de nuevo en determinismos esencialistas.

De este modo, el *ser* era concebido como sujeto de orden social, pero debía encajar dentro de determinado arquetipo a fin de ser parte de esta misma sociedad. Un sujeto que para pertenecer al orden social debe ser un sujeto-obediente, un sujeto que se deje disciplinar.

Un ejemplo de este fenómeno fue dado en Colombia por el político y médico conservador Miguel Jiménez López. En sus ideas se detecta la tendencia del movimiento eugenésico latinoamericano (Noguera, 2003, p. 25, referenciado por Runge & Muñoz, 2005). Su forma de concebir a la población latinoamericana es como una “raza” decadente, esto como consecuencia del mestizaje y la falta de civilización por carencia de la “raza blanca”³³. Además, su propuesta

³³ “La inmigración de sangre blanca, bien escogida y reglamentada como debe hacerse, es para los países en desarrollo un elemento incomparable de población, de progreso, de producción y de estabilidad política y social. Una corriente de inmigración europea suficientemente numerosa iría ahogando poco a poco la sangre aborígen y la

educativa tenía como enfoque principal la educación física. Esta última la entendía desde una noción de disciplinamiento del cuerpo físico, pero además como un ejercicio de perfeccionamiento del organismo, siendo mucho más amplia la noción a como se suele entender e incluyendo nociones de civilización e higienización (Runge & Muñoz, 2005, p. 151). Para este político, la educación física debía ser el centro de una educación que promoviera un disciplinamiento del cuerpo, en miras de que el infante se adentrara a la sociedad. Para Jiménez López:

la educación higienista y la educación del cuerpo –el fomento de una cultural corporal– se constituyeron como dos pilares importantes para una formación moral y cívica de la población. Mediante ellas, se transmitieron ciertas formas de disciplinamiento que fueron propicias para la regulación de la vida privada y de la pública, en concordancia con los modelos de la civilización occidental. (Runge & Muñoz, 2005, p. 152)

Por lo anterior, el proyecto educativo debía estar dado por ejercicios que promovieran lo cinestésico, ejercicios necesariamente examinables desde esta lógica y muy inspirados en la educación militar.

Aunque el proyecto de Jiménez López no triunfó, de esta forma disciplinar de concebir la educación aún vemos rezagos; los exámenes como método principal, las pruebas de estado estandarizadas y generalizadas (saber pro en Colombia), la organización escolar, entre otras.

A pesar de que queden vestigios de dichos mecanismos disciplinares en la educación, la sociedad de finales del siglo XX e inicios del XXI ha tenido cambios. Las tecnologías de la información, así como el proyecto de globalización, han transformado la forma de sociedad que

sangre negra, que son, en opinión de los sociólogos que nos han estudiado, un elemento permanente de atraso y de regresión en nuestro continente” (Jiménez López, 1920, pp. 74-75).

Foucault detectó en su época. Filósofos como G. Deleuze (1925-1995) anuncian cómo las sociedades disciplinares han logrado transponerse a un nuevo régimen, conocido como sociedad de control, en donde las paredes de la institución se desdibujan y las formas de control sobre el cuerpo ya no pasan solo por el orden punitivo³⁴. Por otro lado, autores contemporáneos como Byung-Chul Han han afirmado que la sociedad disciplinar también ha desaparecido tal cual como la expresó su Foucault; ahora, el ser humano se encuentra sumergido dentro una suerte de *sociedad de rendimiento*. Tal nueva forma de concebir la sociedad traza un camino para la comprensión de cómo funciona la pedagogía de la esencia en la actualidad.

Para el surcoreano la sociedad disciplinar, la de las cárceles, psiquiátricos y fábricas, se ha transpuesto por la sociedad de rendimiento, la de los centros comerciales, oficinas y laboratorios. Por lo mismo, “(t)ampoco sus habitantes se llaman ya *sujetos de obediencia* sino *sujetos de rendimiento*. Esos sujetos son emprendedores de sí mismos” (Han, 2012, p. 25). Similar a la interpretación de Deleuze, para Han las instituciones ya no son del todo necesarias para controlar el cuerpo, ahora, los mismos sujetos se controlan, esta vez en pro de un rendimiento³⁵. La sociedad disciplinar parte del modal de lo negativo, el no-poder y el deber conjuntamente manifiestan lo que ordena la disciplina: la obligación. Por el contrario, la sociedad del rendimiento parte del modal positivo del poder, el sí-se-puede es la consigna del emprendimiento en favor de la productividad. Añadiendo que dicha consigna no se impone por medios punitivos:

³⁴ Si en las sociedades disciplinarias el individuo dócil va pasando por los distintos espacios cerrados -de la escuela a la fábrica- donde “siempre hay que volver a empezar”, en las sociedades de control el individuo autogobernado nunca termina nada (Deleuze 2006; Valenzuela Acosta 2015, p. 52). En la sociedad de control, el “resquebrajamiento de ese sistema de postas genera en el nivel social los llamados incesantes a la formación permanente” (Esteban Rodríguez 2010 p. 5). (Muñoz, 2017, p. 325).

³⁵ El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que le obligue a trabajar o incluso explote. Es dueño y soberano de sí mismo. En este sentido se diferencia el sujeto de obediencia. La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que la libertad y la coacción coincidan. Así el sujeto de rendimiento se abandona a la *libertad obligada* o a la *libre obligación* de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo se agudiza y se convierte en auto explotación (Han, 2012, p. 31-32).

(...) al inconsciente social le es inherente el afán de maximizar la producción. A partir de cierto punto la productividad, la técnica disciplinaria, es decir, el esquema negativo de la prohibición alcanza de pronto su límite. Con el fin de aumentar la productividad se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento, por (...) poder hacer (...). La positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber (...). El sujeto de rendimiento es más rápido y productivo que el de obediencia. (Han, 2012, p. 27) 49

En la sociedad de rendimiento el imperativo es la productividad, el ser que produce es el sujeto deseado porque es aquel que encaja mejor dentro de los esquemas de rendimiento. La esencia³⁶ es el *ser-productivo*³⁷. Y, aquel que no encaja dentro del *ser-productivo* es el neurótico, el depresivo, el melancólico, el incapaz o el “discapacitado”, el que no ha interiorizado la consigna del sí-puedes. El ser depresivo es causado a la vez que rechazado: “lo que provoca la depresión por agotamiento no es el imperativo de pertenecer solo a sí mismo, sino la presión del rendimiento” (Han, 2012, p. 29). Es causado en tanto se le ha exigido tanta sobreproductividad que se agota, pero es rechazado por no seguir cumpliendo el modal positivo del poder.

Por lo anterior, los proyectos educativos deben ir acordes con esta nueva sociedad de rendimiento, la educación debe preparar seres productivos para una sociedad del rendimiento. La pedagogía de la esencia debe preparar para el *ser-productivo*. Por ello, bajo este foco, las normativas y mecanismos operativos en educación deben orientar la esencia de *ser-productivo*. Tal fenómeno se logra detectar en las leyes educativas en América latina las cuales apuntan como principio o eje transversal la educación para el trabajo o para el “desarrollo” del país.

³⁶ Aquí se reinterpretan las ideas de Han en calve de la “esencia”. Esto, a pesar que el autor no profundiza el tema en *La sociedad del cansancio* libro orientador de este texto para la explicación del autor.

³⁷ También podría llamarse *ser de rendimiento*.

En las leyes vigentes en Suramérica, las afirmaciones relativas a las concepciones y fines de la educación (...) introducen nuevos matices vinculados a la situación política (...) del continente. Entre las definiciones aparecen referencias a procesos que tienen por objetivo la formación para la ciudadanía y para el trabajo (...). Estos fines, a su vez, se articulan con el desarrollo del país, como sucede en las leyes de Argentina, Chile y Uruguay, incorporando una asociación entre educación y desarrollo (económico, social o desarrollo “sostenible”) que reedita la concepción de progreso propia del contexto desarrollista de las décadas del 60 y 70, y se distancia de las reformulaciones de este par hechas en la década del 90 desde racionalidades neoliberales que ponían el foco en el mercado y la competitividad (Feldfeber, 1997). (Saforcada & Vassilades, 2011, p. 290.)

Las leyes de Suramérica llevan consigo las reformas neoliberales de finales del siglo XX, las cuales guían la necesidad de educar para el mercado y en pro de una productividad dentro una lógica de desarrollo. Por ejemplo, la idea de calidad educativa que aún subsiste nació a raíz de las reformas neoliberales y en este marco se entiende como un mejoramiento del rendimiento y la eficiencia (Souza y Oliveira, 2003, citado por Saforcada & Vassilades). Por otro lado, en el factor individual se introduce el componente de *integralidad*³⁸, entendido como la facultad de ver al ser humano en todas sus dimensiones, sociales, personales emocionales, física, etcétera. “Esta multiplicidad de dimensiones se vincula con la idea de educación permanente, una noción que comienza a tomar fuerza entre los años 60 y 70, en el contexto desarrollista, adquiere nuevos ribetes con el neoliberalismo y hoy aparece incluida en las leyes” (Saforcada & Vassilades, 2011, p. 291). En este sentido, las políticas educativas vigentes están acordes con el imperativo de la *sociedad del rendimiento*; a nivel administrativo, las instituciones deben ser aquellas con la

³⁸ Tal noción aparece fuertemente en la ley general de educación colombiana, argentina, chilena, brasilera, uruguaya, y con otro concepto, pero con nociones similares, en Paraguay y Perú.

mejor optimización y eficiencia; a nivel personal, promueven la integralidad del educando para destacar la posibilidad del mejoramiento, de la educación permanente, del *sí-puedes*. 51

De este modo, la pedagogía de la esencia es vigente hoy en nuevas formas de concebir el *ser*. Enraizada con las nociones de productividad propias de la *sociedad de rendimiento*, la pedagogía promueve al *ser* como esencialmente un *ser-productivo*. El *telos* es la productividad económica y desarrollista, es necesario ver al estudiante como aquel que se le prepara para una sociedad económica donde el rendimiento es el imperativo, la educación es el camino o la herramienta para esta sociedad. Lo anterior trae como consecuencia que el educando sea aquel que está adquiriendo herramientas para ejercer su productividad, pero, además, que este último necesite ser una persona predispuesta para dichos fines; en últimas, solo requerirá explotar su emprendimiento, su felicidad, su positividad, su *sí-puedo*. El inconveniente surge cuando este ser es *neurótico*, triste, improductivo o incapaz, esto, porque este tipo de seres se salen de la esencia de la sociedad del rendimiento.

Por lo mismo, tal pedagogía termina promoviendo modelos como, por ejemplo, del *capacitamos*, fuertemente criticado por activistas de las personas con diversidad funcional. Del mismo lugar, surge la concepción peyorativa del “discapacitado” como el incapaz de adaptarse a la sociedad de rendimiento, a la esencia entendida como *ser-productivo*. Como consecuencia, se crea “(...) una línea divisoria entre los que denomina “cuerpos capacitados” (...) y las personas con discapacidad (...). La “normalidad de los cuerpos capacitados” es insertada (...) como un (...) estado deseable del ser” (Palacios, 2008, p. 173). Prueba de esta línea divisoria es cómo en los años noventa se creaban escuelas en donde los niños “discapacitados” podían ejercer su derecho a educarse, pero separados del resto de niños; estas escuelas tenían como objetivo el *rehabilitar*, el adaptar al niño a la sociedad. El “discapacitado” es segregado por no estar dentro

del arquetipo normativo que estipulan los valores esencialistas de, en este caso, la sociedad del rendimiento. 52

Este último ejemplo es una prueba de lo que deviene de la concepción esencialista en educación: el pensar al *ser* dentro de unos arquetipos deseables implica rechazar a aquellos que no estén dentro de la esencia. La pedagogía de la esencia debe buscar cumplir el arquetipo estableciendo un *telos* como lo que debe *ser* el individuo.

Siendo así, detectamos una nueva forma de concebir la pedagogía de la esencia, fruto de una interpretación de la pedagogía social. En el siglo XXI se educa para una sociedad del rendimiento; la esencia, el arquetipo, es el *ser-productivo*. Por ello, se genera una consecuencia ético-política, surge la segregación de aquel *ser* incapaz de producir o sin deseo de hacerlo. Desde este marco interpretativo, al “discapacitado” se le rechaza por su condición corporal como *no-ser-productivo*, mientras que al *neurótico*, por su indisposición productiva. La educación debe velar por mantener el imperativo productivo para preparar a los seres hacia una sociedad del rendimiento; mientras tanto, también debe garantizar que los seres individuales sigan cumpliendo con el modal positivo del poder, con su característica emprendedora.

Recapitulación

La pedagogía de la esencia cuenta con una característica primordial, a saber, el establecer una forma de ser humano que se convierte en la única forma de *ser*. Desde esta noción, la pedagogía debe buscar la esencia determinada en los seres que se educa. La finalidad de la educación es educar para la esencia y esta es caracterizada por diferentes influencias. El *ser-moral*, el *ser-burgués* o el *ser-productivo* no son más que imperativos y finalidades de la educación. De lo anterior, se deriva el verdadero inconveniente: buscar universalizar una forma de ser humano es desear imponer una esencia de *ser humano*, un arquetipo. El inconveniente no es creer o desear

una esencia humana, el inconveniente es buscar imponerlo, en este caso, por vías educativas; es tener en educación un *telos* esencialista. Y, ¿por qué es un problema? En vista que la necesidad de establecer una esencia humana termina siendo una forma de ignorar las distintas particularidades de la humanidad; no todo ser humano puede o debe ser un *ser-moral* desde el marco católico, no todo ser humano debe o puede ser un *ser-burgués* o un *ser-productivo*. Todas estas nociones se vuelcan en imponer un punto de vista, una esencia. Y como consecuencia, aparece la segregación, el rechazo a la cultura indígena, al latinoamericano, a la diversidad funcional. El imperativo de la pedagogía de la esencia es educar a aquellos seres que no encajan en un arquetipo de ser humano para que lo hagan, simulen hacerlo o si quiera lo busquen. Así, la principal consecuencia ético-política de una pedagogía de la esencia es la discriminación.

Pedagogía de la existencia: implicaciones ético-políticas

Para realizar un análisis más profundo de la pedagogía de la existencia debemos ubicarnos en dos momentos históricos. Recordemos que Suchodolski ubica dos lugares de la historia en donde se puede destacar intentos de una pedagogía de la existencia, a saber, con *los naturalistas* en la modernidad y con la pedagogía de la cultura, de la adaptación y social en la contemporaneidad. A los naturalistas se les clasifica como los que dieron indicios de la pedagogía de la existencia debido a su rescate de lo individual, mientras que los tres tipos de pedagogías del siglo XX por su carácter relacional de individual-cultura, sociedad o historia. Por ello, los tres momentos a destacar serán: el rescate por lo individual y lo social; las consecuencias de un enfoque exclusivo en lo subjetivo o con enfoque social, en donde a la vez se explicará la razón por la que parece no estar del todo sustentada una pedagogía de la existencia; y, desde un breve análisis de la normatividad de la educación colombiana, se buscará influencias de la pedagogía de la existencia en el país.

Recapitulemos, la pedagogía de la existencia ve sus indicios en el siglo XVII con los *naturalistas*, en donde, desconociendo las aristas que destacamos en líneas anteriores, se resalta a Rousseau y, por otra parte, a Comenio. Son clasificados así porque uno destacó al ser individual y su relación con lo empírico, con el mundo; mientras que el otro subrayó la juventud como propicia para educar, resaltando una temporalidad a la hora de enseñar, un contexto en modo de enseñar al niño o joven. En últimas, este par de autores *naturalistas* son clasificados como pedagogos de la existencia por Suchodolski por resaltar al individuo, a la subjetividad, incluso dentro de un contexto empírico. De allí surge un rasgo importante para el autor: la pedagogía de la existencia es aquella que resalta al individuo en un contexto. En síntesis, se educa a un ser en un mundo. Asimismo, se destaca brevemente a Kierkegaard (1813-1855) y a Nietzsche (1844-1900) como aquellos que se opusieron fuertemente a pedagogías y filosofías esencialistas, esto, por su posición filosófica sobre el individuo.

Es cierto que la existencia del hombre es analizada por Kierkegaard desde la perspectiva de la teología evangélica, pero (...) profundiza en los problemas fundamentales de la vida humana (...). Kierkegaard (...) comienza a comprender la gran importancia filosófica de la polémica que libró (...) sobre el problema del individuo, que es el punto central de la pedagogía. (Suchodolski, 2000, p. 39-41)

Las bases para ser clasificado dentro de la pedagogía de la existencia se mantienen: el origen de esta pedagogía es el foco en el individuo, una especialización y un desarrollo para este. Nietzsche, por otra parte: “(...) atacó la pedagogía de su tiempo (...); defendió, por tanto, un ideal de escuelas (...) libre de todo vínculo con la verdad objetiva y la moral humanista” (Suchodolski, 2000, p. 43). Tal impulso llevó al autor alemán a terminar defendiendo una educación basada en las voluntades individuales: dejar de lado las verdades objetivas implicó

poner de manifiesto otro tipo de voluntades, las personales. “(L)a pedagogía de la existencia de Nietzsche tiene un nuevo carácter basado en la libertad de imponer egoístamente sus propios objetivos y de llevar a cabo su voluntad personal” (Suchodolski, 2000, p. 43).

De este modo, denotamos cómo la filosofía de estos autores nutrió la pedagogía de la existencia de su característica más destacada, la individualidad. Si se desea criticar una imposición de objetividad, de determinismos, de esencialismos, nos debemos volcar por una posición de subjetividad, de voluntades, de existencias. Si se reprochan los valores arquetípicos de la pedagogía de la esencia, se debe velar por formas múltiples de educar a partir de la individualidad.

Sin embargo, otros pedagogos comenzaron a dar cuenta de la necesidad de enfocarse a una sociedad específica; tal es el caso de la pedagogía social que, sin negar la individualidad, se criaba para una sociedad específica con miras a transformarla. Dicha forma con nociones sociales de pensar la pedagogía tiene su origen en sociólogos como H. Spencer (1820-1903), mientras que tiene su desarrollo con J. Dewey³⁹ (1859-1952) y principalmente en Durkheim (1858-1917).

Por un lado, Spencer⁴⁰ tomó ideas naturalistas y biológicas para crear toda una hipótesis social con base en la teoría científica darwinista. La evolución de la sociedad consistía en un desarrollo similar a la evolución de la especie humana, sobreviviendo los seres que pudiesen perdurar y dejando a atrás a los que no. Por este motivo, lo que lograba perdurar de la evolución social era evidente en el presente y lo que no formaba parte de este era sencillamente por su carácter

³⁹ Ciertamente, Suchodolski no considera explícitamente a Dewey como un pedagogo social; sin embargo, partiendo de sus bases educativas se puede interpretar como tal.

⁴⁰ “Uno de los principales factores para fortalecer la pedagogía de la existencia fue la teoría de la evolución, formulada a mediados del siglo XIX por Darwin en el campo del desarrollo de la naturaleza y por Spencer en el campo del desarrollo social” (Suchodolski, 2000, p. 48).

desactualizado o involucionado. Por lo mismo, el sistema educativo no necesitaba introducir factores que no fueran evidentes en el ahora (Suchodolski, 2000, p.49). De este modo, Spencer consideraba que la presencia y la introducción de los valores del contexto social son importantes porque daba cuenta de la evolución como sociedad, siempre con miras a seguir formando parte de esta sociedad continuando el camino evolutivo. Por lo anterior, Suchodolski lo consideró pionero de la transición al entendimiento del *ser* como social. Spencer resaltó la existencia del ser humano dada también en un contexto histórico y social, y, gracias a arrastrar la evolución, era presente. Por lo mismo, nutrió la pedagogía de la existencia con valores sociales, aunque con tintes evolucionistas.

Guardando las distancias, Dewey también caracterizó su proyecto educativo destacando los valores sociales y de la experiencia humana. Se puede resumir la filosofía de la educación de Dewey en una en donde “(...) se unían completamente los intereses sociales e individuales. La educación requería de la interacción entre un individuo activo y una sociedad que transmitiese su cultura. La clave de la educación debía estar dada por experiencias reales del alumno” (Ruiz, 2013, p. 109). Motivado de lo anterior, puso de manifiesto la necesidad de entender al ser humano particular en relacionamiento con la sociedad, y la experiencia situándose como el puente entre ambas.

Finalmente, Durkheim atacó directamente la educación sustentada en un ideal de hombre, ya que este podía llegar a negar las necesidades de la sociedad. Siendo así, el sociólogo planteó una educación que “(...) debe formar a los jóvenes en la disciplina social a través de un análisis sociológico de los lazos y necesidades sociales de la sociedad contemporánea” (Suchodolski, 2000, p. 63). Este autor termina sintetizando las ideas de una pedagogía social, postulándola

como aquella que tiene en cuenta las condiciones sociales y al individuo. Por ello, una educación social involucra educar al individuo para una sociedad específica respecto a sus necesidades.

Siendo así, notamos otra manera de comprender la pedagogía de la existencia. La pedagogía social se “existencializó” (Suchodolski, 2000) logrando introducir matices a los barnices individuales y subjetivos de la pedagogía de la existencia, tales como el desarrollo en y para una sociedad. Por lo anterior, hay que remarcar dos gamas claves de la pedagogía de la existencia, a saber, el individuo-social. El *ser* actúa en un mundo, el individuo actúa en una sociedad. La pedagogía de la existencia para Suchodolski es una educación para individuos-sociales.

El relativismo y para qué sociedad se educa

Primeramente, es importante aclarar que no se pueden equiparar los momentos históricos de las implicaciones ético-políticas de la pedagogía de la esencia con los de la pedagogía de la existencia, esto, porque ambas surgieron en momentos diferentes y la pedagogía de la esencia ha resultado más difundida. A pesar de lo anterior, se pueden notar las influencias de una pedagogía de la existencia como la entendía Suchodolski en diferentes contextos que se verán a continuación, ampliando, a la vez, la ambigüedad en la que caen interpretaciones de la pedagogía social. Ahora bien, ¿qué implicaciones ético-políticas tiene pensar la pedagogía de la existencia desde el individuo-social? Para responder esta pregunta desglosemos ambos conceptos, las consecuencias de un enfoque exclusivamente individual en educación y las consecuencias de un enfoque exclusivamente social en educación.

El enfoque de lo individual, originado del marco interpretativo *naturalista*, brindó herramientas importantes para repensar el fenómeno educativo *a posteriori*. Recordemos que los naturalistas en la modernidad, Rousseau y Comenio, destacaron al individuo dentro de una

temporalidad, un contexto y una edad. Tal introducción educativa fue novedosa para su época y cimentó futuras formas de aplicar la pedagogía. Sin embargo, mientras Rousseau introdujo una noción de naturaleza humana que terminó siendo semejante a la burguesía de su época, Comenio insistió con la idea de la naturaleza humana como aquella a imagen de Dios. Ambas pedagogías proyectaban llevar al individuo lo más cerca a la naturaleza que estipulaban: dígase, naturaleza de igualdad o naturaleza de imagen de Dios. Por ello, su *telos* educativo seguía conteniendo maneras deterministas de *ser*, bien sea *ser-burgués* o *ser-imago-dei*. Por lo mismo, coinciden con la pedagogía de la existencia en la necesidad de pensarse el individuo, pero se alejan en cuanto aparece el concepto de *naturaleza* como fundamento de la pedagogía. Por lo anterior, se les clasifica como pedagogos *naturalistas* y no como *existencialistas*

Con influencias de los *naturalistas*, la pedagogía comienza a pensar al *ser* con su individualidad derivando la importancia del contexto, un análisis por quién se educa y un cuestionamiento por lo que se le enseña. Además, a partir de las bases filosóficas ya en un contexto contemporáneo de Kierkegaard o Nietzsche, se puso en juego la idea del individuo en su subjetividad: finalmente, M. Heidegger (1889-1976) sentencia: “(...) es necesario plantear de nuevo la pregunta por el *ser*” (1993, p.23)⁴¹. En últimas, se expresa la necesidad de pensarse otras formas que no sean presupuestos universales, recuperar la pregunta por el *ser* es dar un giro de lo universal a lo subjetivo.

De las anteriores influencias parte la crítica de la razón. El conocimiento que se consideraba universal se le juzga por su legitimidad poniendo en crisis lo que se creía determinado y objetivo. “Es un ataque a un logos engreído, objetivizador e ilimitado. Lo que se trata (...) es el otro lado

⁴¹ Cursiva propia.

de la razón, la sinrazón del disenso, de la subjetividad, (...), de lo indeterminado” (Cantero, 59 2001, p. 48). La crisis por la legitimidad de aquel logos que sustentó ideas esencialistas o deterministas fue una fuente de críticas para la legitimidad de las instituciones y de la ciencia de la modernidad, como lo realizó Foucault en su tiempo. Cuestionar la universalidad del conocimiento, resaltar las interpretaciones subjetivas, poner en crisis la razón establecida, produjo una mirada existencial del *ser*. El sujeto ya no es solo aquel, precisamente, sujeto a las limitaciones de la razón naturalista o de la moralidad de una religión.

De igual modo, la crisis de legitimidad de la universalidad, J.F. Lyotard (1924-1998) la enuncia en lo que llamó *la condición posmoderna*. El francés expresa: “la legitimación es el proceso por el cual un legislador que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica” (Lyotard, 1991, p. 10). Pero, la crítica surge en cuanto el mismo legislador es parte de la misma comunidad por lo que cae en una excepcionalidad en la que él decide qué es legítimable y qué no, y, por lo tanto, él mismo se puede legitimar, sin necesidad de que se cuestione. Es allí donde esta nueva condición de posmodernidad cuestiona la legitimidad de las razones universales. Partiendo inicialmente de un nuevo cuestionamiento por el ser, se derivó en una crítica radical a la legitimidad de cualquier verdad que se haga llamar universal. En consecuencia, se rechaza la razón de ideas objetivas, lo subjetivo y su ámbito interpretativo son la nueva forma de concebir la razón. “Con la razón posmoderna, el sujeto construye, establece sentidos, quita y pone fines a lo que ve, hace y lee, elabora interpretaciones; es un ser casi sin vinculación a nada ni a nadie, como mucho, a sí mismo y a los «suyos»” (Cantero, 2011, p. 48). El cambio que se espera a partir de esta crisis fue el de hacer una radical inversión: se pasa de las verdades universales a las verdades subjetivas e

individuales. Esta nueva mirada no solo constituye un error interpretativo a las críticas realizadas por los precursores existencialistas, como veremos más adelante, sino que implica radicalizar las posiciones individualistas por encima de cualquiera, destacando cualquier opinión como válida por encima de una sujeción de argumentos lógicos; como no pueden existir verdades universales, toda opinión es verdadera. “Cuando la Filosofía pone en crisis a la razón provoca un repliegue individual de la misma por lo que los sujetos tienden a sobrevalorar las opiniones personales como dignas de respeto en sí mismas” (Cantero, 2011, p. 49). La *doxa* se convierte en conocimiento por encima de cualquier *episteme* que se rechaza por su supuesta pretensión universal⁴².

Ahora bien, ¿qué consecuencias educativas trae la mirada de un *ser* sin condiciones universales? Si la razón no puede darse de manera universal, la educación tampoco puede estar enfocada a dar verdades universales; en consecuencia, tampoco debe tener objetivo alguno, no puede objetivar la razón, no puede tener *telos*. Se convierte en una pedagogía líquida, relativa, sin contornos. El relativismo se vuelca en educación porque no se debe estipular una objetividad, por lo que todo proceso pedagógico, así como toda opinión subjetiva, puede tener su propio criterio de verdad y validez, deviniendo en que los objetivos educativos sean relativos a las posiciones de los maestros o instituciones. Como consecuencia, se debe aceptar cualquier método pedagógico, evitando cuestionarse su pertinencia o sus métodos; desde que la labor

⁴² Recordemos que para Platón la *doxa* es una mera opinión sin sustento alguno, mientras que la *episteme* se estipula como un conocimiento construido y correctamente argumentado. Tal distinción se puede ver, entre otros diálogos en el *Timeo* (81) “Epistéme es fruto del estudio, puede dar razón de sí, es inmutable, es privilegio de los dioses y de poquísimos hombres; pero dóxa es fruto de persuasión, no puede dar razón de sí, es mutable, y de ella participan todos los hombres” (Vives, 1961, p.133).

pedagógica no pretende ser universal, es permitida. Por otro lado, el disenso⁴³ es la principal forma de diálogo, esto por la carencia de un consenso universal: “(...) el principio del consenso como criterio de validación parece también insuficiente” (Lyotard, 1991, p. 48)⁴⁴. El debate se torna una zona estéril porque no consiste en construcción de conocimiento a partir del disenso, sino una enunciación de opiniones múltiples que no llegan a un consenso como tal. “Discutir una posición ya no es criticar el punto o la dirección de una argumentación sino cuestionar al propio ser del sujeto porque éste ha dado por cerrada su relación con la realidad” (Cantero, 2001, p. 50). Todo se resume, en palabras del pedagogo español Fernando Gil Cantero (1963-), en que:

El sujeto se redime a sí mismo, es juez y parte, todo queda en casa... y no pasa nada, o en cualquier caso, no es grave, no tiene importancia (...) La responsabilidad carece de peso existencial porque ya no se trata de rendir cuentas. (2001, p. 55)

De lo anterior, que en el ámbito educativo se incentive más a defender una opinión que a construirla; tampoco interesa la transmisión de saberes, porque esta se ve como una base de las anticuadas pedagogías esencialistas, transformando, así, el fenómeno educativo en un lugar de ruidos intensos y poca construcción. “(N)os interesa más conseguir que los alumnos elaboren una opinión a que muevan sus acciones y comportamientos en una dirección u otra. Hay así en las escuelas demasiadas palabras y demasiados discursos y poca, muy poca acción” (Cantero, 2001, p. 60). Tales son las consecuencias principalmente éticas que pueden desembocar de este relativismo educativo, consecuencias de una radicalidad de individualismo. Se puede enumerar

⁴³ “todo consenso no es indicio de verdad: pero se supone que la verdad de un enunciado no puede dejar de suscitar el consenso” (Lyotard, 1991, P. 22).

⁴⁴ Complementa el autor: “si hay consenso acerca de las reglas que definen cada juego y las «jugadas» que se hacen, ese consenso debe ser local, es decir, obtenido de los «jugadores» efectivos, y sujeto a una eventual rescisión. Se orienta entonces hacia multiplicidades de meta-argumentaciones finitas, o argumentaciones que se refieren a metaprescriptivos y limitadas en el espacio-tiempo” (Lyotard, 1991, p. 51).

en dos: 1) No se prioriza las opiniones comunes, el diálogo con el otro, el consenso, la construcción, sino las opiniones atomizadas, estén o no estén sustentadas. 2) La falta de objetividad produce una actitud de “liquidez” en educación, se puede enseñar a defender una opinión, pero no a argumentarla para finalmente ponerle en práctica.

En síntesis, esta actitud frente al fenómeno educativo es una carencia de compromiso y de responsabilidad. No hay una preocupación real por las acciones ni por argumentar las opiniones porque no hay una respuesta punitiva como en las pedagogías esencialistas. Tales nociones malinterpretaron la manifestación existencialista en relación con la subjetividad. La filosofía existencial, desde Sartre, ciertamente parte de la subjetividad y esto involucra ser libre de las elecciones, pero, además, involucra ser *responsable* de nuestras acciones y elecciones.

Si (...) la existencia precede a la esencia y nosotros queremos existir al mismo tiempo que formamos nuestra imagen, esta imagen es valedera para todos y para nuestra época. Así, nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a toda la humanidad. (...). Así soy responsable por mí mismo y por todos, y creo una cierta imagen del hombre que yo elijo; eligiéndome, elijo al hombre. (Sartre, 2006, p. 34-35)

Efectivamente, la pedagogía de la existencia de Suchodolski se opuso al determinismo y a los arquetipos esencialistas, pero no es una pedagogía existencial en tanto no reconoce al ser humano como aquel que debe hacerse responsable de su propia existencia y por consiguiente de responsabilizarse por toda la humanidad. Esta corriente tomó solo una parte de la pregunta por el *ser*, la subjetividad, pero no realizó compromisos con su propia subjetividad, entendiéndola como un proceso completo donde no solo hay *seres* sino *seres-en-un-mundo*. Justamente, *ser-en-un-mundo* involucra comprometerse en ese mundo en donde se *es*, relacionarse con cualquier otro *ser*, comprender nuestro contexto y ser consiente que en este mundo siempre se realiza una

acción que inevitablemente involucra una elección. Una elección que si soy consciente de mi existencia buscaré universalizarla a través de mi compromiso en toda la humanidad. De allí que el existencialismo se opone a una universalidad y determinismo, pero acepta que es necesario actuar de manera responsable con toda la humanidad. La universalización es en el actuar ético-responsable y no en determinismos. Por lo anterior, esta pedagogía exclusivamente individual no es existencialista, es antiesencialista y buscó “existencializar”, en tanto pensó lo subjetivo, el proyecto educativo para justificar su falta de compromiso y responsabilidad.

Por otro lado, otra de las pedagogías que buscó “existencializar” sus posiciones fue la pedagogía social. Aunque ya se ha subrayado un poco este tipo de pedagogía en líneas anteriores, observémosla en detalle. La pedagogía social buscó conciliar las posturas del individuo con lo colectivo. Para esta postura existencializada el ser es un *ser-en-un-mundo-social*. Por ello, también critica abiertamente las nociones idealista y esencialista en la educación. Para este enfoque no se debe pensar un ideal de humano porque las condiciones sociales varían.

Durkheim afirma que desde un enfoque sociológico no es válido hablar de la educación en abstracto, de la educación ideal, de lo que debería ser la educación, sino que hay que tratarla como aquello que es, tal como se da en la realidad, es decir, como un conjunto de prácticas sociales y de instituciones sociales. (Usátegui, 2003, p.180)

Para esta pedagogía la educación debe instruir destacando una educación para una sociedad, comprender que por medio de la educación se instruye para hacer cultura y sociedad. La educación constantemente hace un hombre nuevo (Durkheim, 1975) porque es la encargada de proyectar sujetos para una sociedad cambiante. Por lo mismo, la educación tiene un proceso de socialización, que, además, trasciende a un proceso de humanización, ya que esta introduce a las personas dentro de una sociedad apartándola de su forma primitiva. “Es la sociedad la que le

hace al hombre salir de su estadio animal y abrirse a la humanidad y a la historia. (...) 64

socializándose el hombre se humaniza” (Usátegui, 2003, p.184). De lo anterior, se destaca un proyecto fundamental de la pedagogía social, a saber, la socialización.

Asimismo, para garantizar una pedagogía que involucre a la sociedad, es necesario una mirada reguladora y estatal. Por lo mismo, Durkheim destaca las instituciones como aquellas que hacen parte de la sociedad misma y que son partícipes activos de los procesos de socialización. Además, el Estado debe asegurar tanto la educación como una mirada neutral a la hora de ejercer el fenómeno educativo⁴⁵; esto no solo amparará una imparcialidad, sino que buscará una sociedad más igualitaria. Pero, esta igualdad desde Durkheim debe ser “proporcional al mérito de cada uno” (Durkheim, 1969, p. 238. Citado por Usátegui, 2003, p. 187). Por lo anterior, podemos destacar dos puntos adicionales al de la socialización: la necesidad de la intervención estatal para garantizar un correcto proceso de socialización y la meritocracia para decretar si ya se es un ser socializado.

Ahora bien, ¿qué consecuencias puede traer este tipo de pedagogía con los tres puntos que se destacaron: socialización, intervención y meritocracia? Si bien es cierto que los pedagogos que impulsaron la pedagogía social lo que buscan es un desarrollo democrático, pluralista, social o transformador a través de la educación, ciertamente, el enfoque que se le dé es esencial para este tipo de desarrollos⁴⁶. Por demás, parte de un supuesto: la intervención estatal se realiza para una sociedad democrática o social, ¿cómo garantizar que el agente estatal tenga una intervención

⁴⁵ “es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares” (Durkheim, 1975: 62)

⁴⁶ Ya se había subrayado una idea similar en el apartado de análisis de pedagogía esencial con el *ser-productivo*. Por ello, este subapartado lo que busca es definir qué es una pedagogía social y problematizarla, derivando de nuevo en la crítica esencialista de *ser-productivo*.

neutral en la educación? ¿Cómo velar que la educación tenga un proceso autónomo, que depende de los maestros o las instituciones, sin que el Estado imponga su visión educativa? ¿No estaría dependiendo del lente político de turno la labor educativa? Todas estas preguntas se pueden responder tanto afirmativa como negativamente. De allí que el concepto de neutralidad estatal para la educación es un terreno pantanoso: por un lado, el Estado puede y debe garantizar la educación, por el otro, no puede jugar un papel intervencionista. 65

En este sentido, el enfoque es decisivo para realizar una pedagogía social. Al respecto se adelantó un poco en el subapartado de *ser-productivo*; sin embargo, para poner otro ejemplo, una educación que se aprovechó de la pedagogía social a fin de imponer un punto de vista totalitario fue la educación en la Alemania Nazi. Esta educación usó su condición histórica particular para llevarla a un punto dogmático; la sensación de pérdida e injusticia por la primera guerra mundial y el tratado de Versalles (1919) se usa para resaltar un discurso, educativo y político, de reivindicación social e histórica. Se formó al estudiante alemán haciéndolo consciente de su historia, de su sociedad y de la necesidad de transformar la misma. Esto involucra, a su vez, un proceso de socialización, “(u)no de los objetivos básicos del régimen (...) era el control de la juventud a través de sus instancias de socialización, principalmente la familia, el sistema educativo y las organizaciones juveniles” (Zamora, 2020, p. 18). Las instituciones y la socialización son dadas para dogmatizar a los jóvenes en un régimen Nazi, siempre exaltando al sujeto con más mérito para defender la Alemania de ese tiempo⁴⁷. De este modo, detectamos los tres puntos fundamentales de la pedagogía social en la pedagogía nacionalsocialista, a saber, el proyecto socializador, la intervención estatal y el mérito para pertenecer a la sociedad contextual.

⁴⁷ “Así como los adultos tienen más “tareas” antes que la de ser alemán, como su rol en la familia, su trabajo, sus creencias etc., los niños no. Hitler y el partido aprovecharán esta situación para consolidar en ellos el nacionalsocialismo de tal modo que su “tarea” principal sea la de ser alemán” (Zamora, 2020, p. 19).

Este ejemplo hace ver el principal problema de la pedagogía social y por lo que se queda corta para ser definida como una pedagogía existencial. Si la pedagogía social se usa con fines totalitarios dados por el político de turno⁴⁸ caería de nuevo en una noción esencialista, así como en la Alemania nazi el imperativo era *ser-nacionalsocialista*. 66

En efecto, una pedagogía social no es pensada con fines totalitarios, es más, probablemente se opongan fuertemente a estas formas políticas; sin embargo, los planteamientos de una pedagogía social estricta pueden ser usados con fines totalitarios y dogmáticos que terminen deviniendo en una noción arquetípica de ser-social. Por lo mismo, a partir del análisis realizado en este trabajo, la pedagogía social no es una pedagogía existencial propiamente dicha, aunque haga parte importante para pensar al ser-en-un-mundo que involucra las condiciones sociales. Tal vez, el error es pensar este mundo en el que se desenvuelve el *ser* como exclusivamente social, olvidando otras dimensiones de este mundo activo, dígase, una ética, un relacionamiento con la otredad, una emocionalidad, etcétera. Por ello, la pregunta fundamental que puede hacer una pedagogía social para evitar caer en una condición totalitaria es el para qué sociedad se educa; solo allí se puede determinar si es una pedagogía que termina deviniendo en nociones esencialistas o no. Por lo mismo, la educación en la *sociedad del rendimiento* para el *ser-productivo* al igual que en la educación Nazi para el *ser-nacionalsocialista* son pedagogías de la esencia, a pesar de pensar al *ser* en una sociedad, esto porque la sociedad que se espera es una, o bien de rendimiento o bien de reivindicación alemana o nacionalsocialista.

⁴⁸ Incluso puede ser usado también por maestros para imponer una visión totalitaria. En la Alemania Nazi también se dio el fenómeno de profesores aliados con el *führer*. “En el caso de los maestros, la Unión Nacionalsocialista de Profesores era la asociación que llegó a albergar a un 97% de los maestros alemanes. En ella, el profesorado recibía un adoctrinamiento bajo la ideología nacionalsocialista mediante cursos especializados en campos comunitarios” (Zamora, 2020, p. 22).

De este modo, podríamos concluir que si la pedagogía social quiere evitar caer en esencialismos, o incluso totalitarismos, es necesario que se pregunte y analice la sociedad para la cual se educa. Esto, además, debe ser enunciado abiertamente, para no caer en discursos populistas en donde solo se exprese una sociedad “mejor”. Por ello, una pedagogía social necesita hacer un estudio riguroso de su finalidad, manifestando su proyecto educativo y proyecto social; por este medio, quedará abiertamente expresado si es una pedagogía social-esencialista o no lo es. Así, aunque de manera diferente al relativismo individual, la pedagogía social también es una pedagogía relativa porque su categorización es relativa a su forma de aplicación. Esta pedagogía es dependiente de su forma de ejecución y por sí sola no se sostiene como pedagogía existencial.

Influencias del relativismo y pedagogía social-esencialista en Colombia

En este ápice se hará el intento de hallar influencias de la pedagogía de la existencia en el contexto colombiano. Ciertamente, es más difícil hallar momentos puntuales de la aplicación de una pedagogía social o individualista en Colombia, esto, porque en su mayoría ha sido ejecutada con nociones esencialistas⁴⁹. Sin embargo, sí se detectan influencias claras en las formas de entender la educación más contemporáneas. Por ello, se realizará un breve análisis de la normatividad estatal colombiana buscando relacionarlo con el relativismo y el ser social. Detallando, además, las implicaciones propias de la pedagogía de la existencia descrita por Suchodolski, a saber, el relativismo y la pedagogía social-esencialista. De igual manera, es

⁴⁹ Prueba de esto es el apartado de “influencias del *ser-moral* y el *ser-burgués* en Colombia” en donde detallamos la gran influencia política y educativa que tuvieron ambas nociones esencialistas lideradas por los partidos tradicionales colombianos.

válido mencionar que, por el hecho de ser un análisis de las normativas contemporáneas, se 68
presentan diversas réplicas a lo expuesto en el apartado de *ser-productivo*, esto porque, en
últimas, ambos subtemas son un análisis de la sociedad actual. Se analizarán en especial las
normativas de Colombia con el lente interpretativo dictado anteriormente, a saber, el relativismo
que desemboca en un enfoque individual y la socialización, intervención estatal y meritocracia,
fruto de una interpretación de la pedagogía social.

De este modo, se puede afirmar que la pedagogía para el ser social y para el individuo se
pueden detectar en las leyes generales de Colombia. Para la muestra, la ley 115 de 1994 (ley
general de educación en Colombia) define la educación en el artículo primero como: “(...) un
proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una
concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”
(1994). Asimismo, el capítulo 3 de la misma ley buscó situar contextualmente la educación para
grupos étnicos, deseando que sus procesos educativos estén “(...) ligad(os) al ambiente, al
proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y
tradiciones” (1994). De nuevo, en el capítulo 5, *educación para la rehabilitación social*, suscita
la reincorporación social como parte integral de la educación. De igual forma, en el artículo 168
de inspección y vigilancia, se denotan las facultades que tiene el Estado en intervencionismo,
“(e)n cumplimiento de la obligación constitucional, el Estado ejercerá a través del Presidente de
la República, la suprema inspección y vigilancia de la Educación” (1994). Siendo así, se
detectan varias instancias de la política educativa colombiana en donde se ven las influencias de
la individualidad y lo social.

Por un lado, el *ser* se destaca con objetivos de *integralidad*, que no es más que un proceso de
proyectar todas las dimensiones humanas para desarrollarlas. Esto último se puede interpretar

como un proceso relativista: como el ser humano no puede ser nada en específico porque esto serían valores universales requiere ser todas las extensiones que le competen. El *ser* contiene dimensiones y puede saltar de una en una si se desea un desarrollo integral, es decir, un desarrollo en su completitud. Se evita un compromiso con alguna de las dimensiones porque esta es relativa al *ser*, los *seres* no son una de estas dimensiones, sino todas en su totalidad. Tal mirada puede ser aprovechada por sociedades como las del rendimiento, las cuales dictaminan que para ser un *ser-productivo* debes a la vez realizarte como un *ser-positivo*⁵⁰, por lo que se debe explorar todas las dimensiones a fin de tener una completitud y realizarse como un emprendedor. La sociedad del rendimiento deviene en una filosofía de la autosuperación, del deseo de ser completo, integral, porque esto es necesario para emprender. La melancolía o la tristeza no importa porque no es productiva.

Asimismo, los proyectos neoliberales usaron el concepto de individualidad y heterogeneidad para sustentar su propósito. El neoliberalismo espera dictar que “(...) somos desiguales y eso es precisamente lo que mueve el mercado: la posibilidad de que cada individuo aproveche sus “diferencias naturales” y los beneficios (...) promover las diferencias productivas entre los individuos para que puedan competir y ser útiles social y económicamente” (Miñana & Gregorio, 2002, p. 9). De allí se detecta cómo esta corriente económica malogra el concepto de individuo a fin de justificar el libre mercado: como hay individuos desiguales hay posibilidad de realizar un mercado de manera individual y libre. Tales influencias llegaron al nervio de la educación con las reformas neoliberales educativas de 1990 en América Latina, Colombia sin ser la excepción.

Las reformas educativas neoliberales para América Latina fueron planteadas desde las instancias de poder internacional y nacional como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos

⁵⁰ Entendido como feliz, optimista.

de la región. (...) La solución que propusieron fue transformar las estructuras y la organización de los sistemas educativos, mediante la lógica de la libre competencia del mercado. (López & Flores, 2006, p.3) 70

Tales reformas dejaron herencias en la educación nacional y además sustentaban la necesidad de la no intervención estatal en educación. Sin embargo, la intervención del Presidente de la República en educación (estipulada en el artículo 168 de la ley 115), la cual destaca el contexto y la educación para rehabilitación (determinada específicamente para presidiarios o para “enfermos”) es una clara influencia de la pedagogía social-esencialista. En ella, la rehabilitación funciona como un proceso de socialización y la intervención estatal como fundamental para llevar a cabo la educación. El instruir para una sociedad también puede ser aprovechado por educaciones esencialistas. Por ejemplo, en lo que respecta a la rehabilitación, esta se dicta como un proceso de socialización o de introducción a una sociedad establecida. Las personas con diversidad funcional desde este marco interpretativo también pueden caer en un proceso en donde se necesitan rehabilitar. “La Ley Estatutaria 1618 de 2013 dicta medidas específicas para garantizar los derechos de los niños y las niñas con discapacidad, el acompañamiento a las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, a la salud, a la educación (...)” (MinSalud, 2017, p. 7). Como consecuencia, de nuevo la persona con diversidad funcional, llamado en estas leyes como “discapacitado”, será una persona que no cumple con los requisitos para *ser* humano; está entutelado socialmente por sus condiciones corporales por lo que requiere ser socializado o rehabilitado. Así, se detecta el factor socializador de la pedagogía social en las normativas colombianas.

De igual manera, la intervención estatal en Colombia ha sido un problema sin resolver, herencia del proyecto neoliberal. Por una parte, el Estado solo garantiza la educación gratuita

para la educación básica y media mientras que en la educación superior no. A la vez, el capítulo sexto de la Ley 30 de 1992, ley general de educación superior en Colombia, manifiesta la autonomía universitaria: “(...) consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos (...)” (Ley 30, Artículo 28, 1992). Tal concepto estipula que no debe haber una intervención estatal en los programas académicos ni en la asignación del gobierno de una institución superior. En este sentido, la intervención estatal no ha sido dada del todo, porque no se compromete con la gratuidad de educación y tampoco se adentra en los contenidos de educación superior. No hay una intervención estatal en educación, así se establezca en las políticas del país, dejando de nuevo a la educación en las líneas neoliberales. A pesar de lo anterior, es visiblemente peligroso que el artículo de inspección y vigilancia por parte del presidente de la república trascienda a un intervencionismo en las materias donde ya no existe libertad de cátedra ni de contenidos, así como se vio en la educación nacionalsocialista. Por lo anterior, la intervención estatal en la educación colombiana no se da ni para garantizar el derecho a educación, ni para intervenir en los contenidos; dejando al azaroso libre mercado decidir sobre quién estudia y qué estudia. Pero dejando a la vez un proceso autónomo en los contenidos de educación superior, por ello, es un concepto ambiguo en la educación del país.

En síntesis, la pedagogía existencializada, la del individualismo relativo o la pedagogía social-esencialista, ha influenciado proyectos educativos en Colombia que pueden ser usadas para nociones esencialistas. Como, por ejemplo, el neoliberalismo, quien toma la noción de individuo y subjetividad para justificar el *ser* como esencialmente productivo o la de la rehabilitación,

quien toma el concepto de socialización para justificar la discriminación a lo que se considera socialmente tutelado.

Recapitulación

Bogdan Suchodolski definió la pedagogía de la existencia como aquella que, impulsada por críticas hacia el esencialismo, comenzó a pensarse la educación desde lo subjetivo. De este lugar, autores de corrientes sociológicas también determinaron que pensarse al individuo es dilucidar su contexto social, el individuo es subjetivo en una sociedad. Tales factores son los que terminaron existencializando la pedagogía. Pero, el polaco no se ocupó de las implicaciones de dichos conceptos, ignorando de paso que pueden ser usados pedagógica, política y éticamente por corrientes que terminan siendo esencialistas o por relativismos. Por un lado, el enfoque individualista termina dejando el fenómeno educativo en un relativismo en donde cualquier acto es validado. Lo anterior deriva en ignorar la responsabilidad que conlleva la existencia misma. Tal noción la tomó la educación neoliberal, apoderándose del mismo concepto y encajándolo dentro de la lógica del libre mercado, conllevando una vulneración al derecho educativo y estipulando la educación como una mercancía. Por otro lado, la pedagogía social termina siendo una pedagogía con un doble sentido. Se puede interpretar como aquella que resuelve la educación generalizada y que educa para una sociedad crítica o democrática; a la vez, puede interpretarse como una pedagogía intervencionista y, si responde con esencialismos ante la pregunta fundamental sobre para qué sociedad se educa, termina dando herramientas para una sociedad totalitaria, acaeciendo de nuevo en esencialismos y homogeneidad. Por ello, la principal consecuencia ético-política de la pedagogía existencializada es el relativismo y el uso que se le puede dar para una pedagogía de la esencia.

Por lo anterior, la pedagogía que el polaco definió como existencial es una que olvidó gran parte de lo que conlleva un existencialismo, como en el ejemplo de la responsabilidad. Que, por lo mismo, acarrea un peligro constante en transformarse de fondo y a la larga en una educación con nociones esencialistas. A pesar de ello, ciertamente los factores de la educación para una sociedad y para la subjetividad son conceptos que impulsan a hacerse, como diría Heidegger, la pregunta por el *ser*, en este caso, en educación. Consideran que lo concreto, la existencia, precede a la esencia, a la verdad ideal o determinista. Pero que, por no expresar dichos conceptos, se generan malinterpretaciones o modas⁵¹ que llevan a los problemas mencionados en el párrafo anterior. Por ello, la pedagogía de la existencia de Suchodolski, más que una pedagogía dotada de conceptos de filosofía existencial, es una pedagogía con pinceladas existenciales.

Enfoque⁵² pedagógico existencial

Hasta este punto se han desarrollado las consecuencias ético-políticas de una pedagogía de la existencia como la entendía Suchodolski, con un enfoque individual y social. Sin embargo, hemos resaltado que estos puntos parecen insuficientes para que sea llamado propiamente una pedagogía de la existencia. Por esta razón, conviene hacer una distinción a partir de ahora: la pedagogía de la existencia que el polaco detectó es una pedagogía antiesencialista, pero con matices existenciales; por ello, será llamada pedagogía existencializada, comprendida como esta corriente educativa que intentó involucrar nociones existencialistas pero que no terminó siendo

⁵¹ Jean Paul Sartre en *El existencialismo es un humanismo* (2006) inicia admitiendo que el existencialismo ha sido visto como una moda en su tiempo. Dicho error, para el francés, es el que procede en malinterpretaciones de la corriente existencialista. Errores como la interpretación marxista que expresa a los existencialistas sin compromiso real con la vida, tanto social como política.

⁵² Se tomará enfoque como mirada o posicionamiento a la hora de ejercer el fenómeno educativo.

una pedagogía existencial. Evidentemente esta distinción termina derivando una pregunta, 74
entonces ¿qué es una pedagogía existencial?

La pedagogía existencial requiere responderle tanto a la pedagogía esencialista como a la pedagogía existencializada, no puede caer en determinismos, eso sería aceptar una esencia, pero tampoco en relativismos. Por ello, debe partir de lo más básico, la pedagogía existencial debe aceptar que la existencia precede a la esencia, pero también debe aceptar las *condiciones* de esta existencia. El *ser-en-un-mundo* traduce *ser* para y por un mundo. Las condiciones de la existencia son azarosas, se puede nacer burgués o proletario, pero hay hechos innegables dentro de esta misma existencia. El principal hecho es que en el mundo actuamos, la acción, el actuar, el hacer, es una condición innegable de la existencia humana.

El hombre empieza por existir, se encuentra, surge, en el mundo, y (...) después se define. (...) si no es definible es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho. (...) el hombre no es otra cosa que lo él se hace. Ese es el primer principio del existencialismo. (Sartre, p. 31, 2006)

La existencia no solo debe entenderse como un enunciado donde se niega la esencia, la existencia también involucra el hacer, el hacerse y el hacernos. Y en este punto es donde aparece la *responsabilidad*; el actuar en un mundo es actuar en un lugar donde también hay otros seres existiendo. Lo que el humano individual hace afecta al mundo o a los demás. Justamente, el *ser en-un-mundo* en una relación horizontal, tanto él (la otredad, el mundo) se me presenta como yo me le presento a él. Por lo anterior, cada palabra de este concepto (*ser-en-un-mundo*) está interrelacionada por guiones y, si usamos la imaginación, podrías pensar a cada guion como las acciones constantes y recurrentes que un *ser*, y el mundo sobre él, realiza. Se afectan a la vez que se nutren. Por ello, el *ser* no puede negar sus *condiciones* materiales ni su posibilidad de acción

en el mundo. Tal hecho es el que Sartre considera una condena, pero a la vez una posibilidad, no podemos huir de nuestra existencia, no se debe actuar como un imperativo, sino que se actúa. Tal vez no haya mejor analogía para entender tan álgida situación como la que el francés hace en *A puerta cerrada*. En dicha obra de teatro, los personajes se encuentran en una habitación de hotel que representa el purgatorio, todos tienen una historia anterior, unas *condiciones* azarosas que los llevaron hasta allí, pero, en ese preciso momento, están a puerta cerrada, condenados a *inter-actuar*, a compartir los objetos de la habitación, a ofender o consolar a los demás.

Además, esta condena también nos suscita algo: se puede elegir. La existencia conlleva comprender que hay una posibilidad de *elección* y en ese momento aparece la *responsabilidad*⁵³.

Puedo elegir que mis acciones sean responsables con la otredad porque:

Actuar es legitimar el contenido del acto y promoverlo. Y es que toda acción no solo tiene un significado para el agente, sino que también es símbolo para sus espectadores (...) Cuando actuamos somos responsables del mundo entero ya que la acción entraña en sí la *alteridad*. (Rubiano, 2015, p. 152)

En este sentido, si se desea elaborar un enfoque pedagógico existencial se debe partir por el reconocimiento de los principios existenciales. Una pedagogía existencial es aquella que busca desarrollar o hacer ver que la responsabilidad por mis acciones importa porque mis acciones afectan a un mundo con *otros*. Es una pedagogía que invita a pensarnos como seres no esenciales, pero también como seres con posibilidades. Por ello, el *ser* desde la filosofía y pedagogía existencial también es un *proyecto*. Pero un proyecto inacabado porque las

⁵³ Esta relación, fundamento de una pedagogía existencial, puede evitar caer en el dilema de totalitarismos-relativismos.

posibilidades del mundo solo acaban con la muerte. Por lo anterior, un enfoque pedagógico existencial es un enfoque principalmente ético⁵⁴. 76

En este sentido se presenta una pregunta, ¿qué sucede si una persona sencillamente rechaza su *responsabilidad*? Al final, puedo comprender que mis acciones importan o puedo ignorarlo. Y, ante el hecho de ignorarlo, se presentan dos actitudes: la *mala fe* y el *quietismo*. Esta última “(...) es la actitud de la gente que dice: los demás pueden hacer lo que yo no puedo hacer” (Sartre, 2015, p. 56). El quietismo es un estado de aparente quietud ante mis acciones, una forma de esconder la tierra bajo la alfombra, una actitud de saber que se puede actuar y elegir, pero no querer hacerlo. De otra forma, la mala fe es la actitud de las personas que conocen que pueden actuar y lo hacen, pero que inventan un determinismo para evadir su responsabilidad con el mundo o con los demás. Son aquellos que creen que no importan sus acciones porque al final vamos a morir o porque Dios pagará todo lo que se haga en la tierra. La mala fe, más que un error moral, es un error lógico (Sartre, 2015, p. 75), ya que niega la elección que ellos mismos conocen y llevan a cabo. Por esto, una pedagogía que resalta la responsabilidad existencial también combate contra el quietismo o la mala fe, Busca resaltar la responsabilidad con el mundo. Además, a modo de interpretación, las actitudes de mala fe y quietismo se acoplan dentro de las dos categorías pedagógicas expuestas por Suchodolski. Por un lado, la pedagogía de la esencia tomó una actitud de mala fe, pues inventa un determinismo arquetípico para justificar su método pedagógico, siendo conscientes del poderío de la educación y de las acciones prefieren decantarse por un determinismo para evadir la responsabilidad existencial. Mientras tanto, la pedagogía existencializada decidió tomar una actitud quietista, ya que

⁵⁴ Ante consecuencias ético-políticas de la pedagogía de la esencia y la pedagogía existencializada, nada mejor que una propuesta ética que vele por evitar las mismas implicaciones.

conociendo la subjetividad prefirió ser relativista y caer en una quietud en sus acciones y su 77
responsabilidad.

Sin embargo, ante lo anteriormente expuesto, surge un problema. ¿Cómo evitar que esta pedagogía existencial no se vuelva impositiva? Pues, si bien la *libertad* de elección es subjetiva, así como aceptar que esto conlleva una responsabilidad, la libertad de elección ajena no puede violarse. Ello no solo constituye un acto violento, sino además es negacionista; tanto el *yo* como los *otros* son libres. Por esto, no se puede esperar una libertad personal sin esperar una libertad del prójimo. Lo mejor que puede hacer un *ser* que ha comprendido que su existencia origina una responsabilidad es entender que “(y) yo no soy responsable por lo que el otro es, pero sí soy responsable de dejar -o no- ser al otro” (Rubiano, 2015, p. 161.). En este lugar es donde se desliga de condiciones de imposición. La pedagogía existencial hace ver que la libertad del *otro* importa tanto como la mía y que debo garantizar a través de mis actos que el *otro* sea lo que elija.

Por todo lo anterior, la responsabilidad es el principio director de un enfoque pedagógico existencial. Es hacer ver y desarrollar un proceso de aceptación de que las acciones de cada uno importan, de que las elecciones existen y que el *otro* debe ser tan libre de elegir como el *yo*. Es remarcar que la elección individual solo es coartada por mi responsabilidad con el *otro*. Valga la pena aclarar que, debido a lo anterior, es que este trabajo se interesó sobre todo por las implicaciones éticas de las pedagogías abordadas.

Ahora bien, el enfoque pedagógico existencial tiene que partir de un rumbo no determinista. ¿Cómo lograr esto? Es en este punto donde aparece otro eje transversal de la pedagogía existencial, a saber, la *otredad*. Ya hemos adelantado un poco al respecto, sin embargo, hay que resaltar que la responsabilidad con el *otro*, así como garantizarle la libertad de elección, no

traduce reducir al *otro* a unos determinismos. Por ello, la irreductibilidad del *otro* es una 78
necesidad para evitar caer en esencialismos. Desde las nociones de la pedagogía de la esencia el
otro es el subordinado, aquel que no encaja en el arquetipo, el *no-ser*. La pedagogía existencial le
da la vuelta a esta subordinación, el *otro* no solo no encaja dentro de algún arquetipo esencialista,
sino que no encaja en concepto alguno, es un *no-ser* porque no es reducible. El *otro*, como
expondría E. Levinas (1906-1995), es un infinito. Ante una pedagogía totalizante, una pedagogía
del infinito. Ante una pedagogía universalista del *otro*; una pedagogía de irreductibilidad hacia el
otro. Por esto es un infinito, en su inmensidad subjetiva me es insubordinado e inentendible.
Ante una pedagogía que busca conocer por medio de determinismos al *otro*; una pedagogía que
busque no-conocer al *otro*. “El no-conocer no hay que comprenderlo aquí como una *privación*
del conocimiento. La imprevisibilidad es tan sólo la forma de la alteridad en relación con el
conocimiento. Para éste, lo otro es esencialmente lo imprevisible” (Levinas, 2000, p. 58).

Lo anterior, más que contrariar la responsabilidad existencial que hay con la *otredad*, la
refuerza. Primeramente, el *otro* se me presenta en un mundo existencial y se me hace evidente
desde una experiencia perceptiva, observo la otredad, la oigo, la siento. Esta aparición tiene una
doble interpretación. Para Levinas el rostro es el primer momento donde se me hace evidente el
otro, y dentro de la desnudez propia del rostro me invita a darme cuenta de la existencia que está
tras él, de allí que “el rostro es significación sin contexto. (...) la relación con el rostro es desde
un principio ética. (...) El rostro habla. Habla en la medida en que es él el que hace posible y
comienza todo discurso” (Levinas ,2000, p. 72-73). Por otro lado, en este proceso de la relación
existencial con el *otro* también se puede presentar una connotación negativa. Para Sartre, “la
mirada del prójimo me pone en peligro, me fija y me aprisiona; por el simple hecho de que el
prójimo me vea como yo nunca me veré, él me posee” (Legros, 2007, p. 80). Por ello, hay dos

formas de concebir la alteridad en cuanto se me presenta: como una forma de *mirada* en donde se siente que esta alteridad es una amenaza o en un proceso dialógico con el rostro. Levinas hace una distinción importante; es diferente dialogar con el rostro a simplemente *ver* el rostro. “(...) puede decirse que el rostro no es “visto”. Es lo que no puede convertirse en un contenido que vuestro pensamiento abarcaría” (2000, p. 72). Por esto, Levinas rechaza la noción de visión para describir: “(...) la relación auténtica con el otro; el discurso y, más exactamente, la respuesta o la responsabilidad es esa relación auténtica” (2000, p. 73). Por lo anterior, deslindar la responsabilidad para con el *otro* solo porque este puede presentarse como amenazante es un error. Si caemos en este desacierto la mirada quedará como la condición para entender al *otro* y por lo tanto se reducirá la alteridad. Ante este fallo, la pedagogía existencial debe responder comprendiendo que la alteridad no es una simple mirada amenazante, sino un rostro dialógico. Por lo mismo, desarrollar las potencialidades dialógicas de los seres que se educan es menester para no caer en el inexacto interpretativo de la relación con *otro* como una simple mirada reductiva. De este modo, el rostro invita a dialogar y la comunicación con el *otro* potencializa la responsabilidad que se tiene con estos sin caer en un esencialismo. Además, todo este proceso comunicativo debe tener una finalidad de respuesta ética en el actuar.

De todo lo anterior, abstraemos otro factor de la pedagogía existencial: la comunicación. Karl Jaspers (1883-1969), otro gran filósofo existencialista, resalta dos tipos de comunicación: la comunicación en un sentido amplio y la comunicación existencial. La primera puede interpretarse como una comunicación social, en tanto sirve como una función de sociabilizar entre las personas; la segunda es una forma de desnudar nuestra existencia ante el prójimo. La comunicación existencial es mostrar una relación del *yo* con *otro* como lo que es, un proyecto inacabado, un infinito. Toda comunicación auténtica abandona la comprensión (Marín, 1970, p.

14), no pretende contener al *otro*⁵⁵. En una comunicación existencial se abraza al *ser* dentro 80 de su infinitud, se construye una relación entre varios seres que han sido arrojados azarosamente a un mundo. Por esto, la comunicación que nos suscita el rostro no debe darse para determinar a la alteridad, sino para reconocer su existencia, antes que como análoga a la mía, como un proyecto inacabado. Este proceso de comunicación, tal vez, evite el equívoco que desarrolló la pedagogía existencializada en donde los debates solo se dan como una exposición de opiniones. Lo anterior porque el *ser* que comprenda existencialmente al *otro* también se comprende a sí mismo, esto evita que todo se reduzca a encerrar a cada uno con su propia opinión y lleva la opinión a un diálogo, se vuelve un proceso relacional de comunicación para una construcción. Justamente, la comunicación existencial escucha al *otro* y no solo expone; más que solo opinar, se dialoga. Asimismo, termina siendo una comunicación que busca responder al *otro*; la opinión es construcción si ambos por medio de sus acciones responden ante el diálogo de un *yo* con un *otro*.

Igualmente, el enfoque pedagógico existencial tiene en cuenta la pedagogía social, pero no parte de ella. Se debe tomar en cuenta el contexto en el cual el *ser* está dado porque este es parte fundamental de su existencia. Como expresaba Sartre, el *ser* no tiene esencia, pero sí *condiciones* y estas son necesarias resaltarlas al momento de educar. Las condiciones varían, y si no queremos terminar en un relativismo, debemos aceptar las que nos correspondió vivir, nuestra época histórica, nacional, cultural o biológica. Pero, esta aceptación no debe transformarse en un conformismo, sino en un momento más para aplicar la responsabilidad existencial. El

⁵⁵ Además, esta comunicación no es solo un proceso de habla y escucha, de hecho, “Muchas veces el silencio es la mejor prueba de comunicación existencial” (Marín, 1970, p. 15)

compromiso con nuestras *condiciones* y con el *otro* deben juntarse para desarrollar la pedagogía social dentro de una pedagogía existencial.

En consecuencia, si se desea responder ante una pedagogía de la esencia y una pedagogía existencializada, se requiere una pedagogía de responsabilidad ética ante el *ser* en su relación con la *alteridad* y su contexto basado en *condiciones*. Esta responsabilidad remite al *compromiso*: “el existencialismo se ha propuesto revalorizar la realidad de lo subjetivo, reducir el existente al sentimiento de su inconmensurabilidad, devolverle el sentido de la inalienable responsabilidad que debe asumir en el riesgo del compromiso personal” (Jolivet, 1950, p. 410). Un compromiso con nuestra existencia y todo lo que esto desemboca, nuestra realidad nacional, nuestra realidad de vida, nuestras emociones, nuestros camaradas, la otredad, y la innegable infinitud que compone la existencia. Las acciones en este mundo son las intermediarias para ser responsables con él, con las otras personas, y, por ello, deben ser entendidas como el momento crucial en el que decido si tengo un compromiso existencial o me desentiendo a lo que la vida y la otredad me llama, a responder.

Recapitulación

En síntesis, en la pedagogía existencial es posible identificar tres ejes transversales: 1) la responsabilidad existencial. 2) La irreductibilidad del *otro*. 3) la comunicación existencial. El primero de ellos es el más importante para un proyecto pedagógico existencial, ya que constituye la ética que debe ejercer esta pedagogía y se desliga de nociones relativistas. El segundo compone un valor fundamental para evitar caer en esencialismos. El tercero constituye un método inicial para el reconocimiento de la *otredad* y del *yo* como seres existenciales.

Los tres factores de este nuevo enfoque constituyen a la vez una respuesta a las consecuencias que se derivan de la pedagogía de la esencia y la pedagogía existencializada. Para evitar caer en

determinismos establece que la alteridad es irreductible y que la existencia precede a la esencia, haciendo del ser humano un proyecto. Y para evitar caer en relativismos, acepta que hay un mundo con *otros* cuyos procesos de comunicación deben darse a través de una responsabilidad existencial, comprometiéndose de lleno con una posición y no dejando a lo relativo la función pedagógica. Por lo anterior, la principal consecuencia ético-política de una pedagogía existencial es el compromiso, el compromiso a responsabilizarse por su propia existencia.

Valdría la pena realizar un estudio detallado de este enfoque pedagógico existencial para determinar épocas históricas o modelos pedagógicos que la contengan en sus fundamentos⁵⁶; así como realizar una estructuración en un contexto real de este enfoque con herramientas didácticas. Pero, tales labores, por extensión, deben ser postergadas para futuras investigaciones. Por ahora, cabe afirmar la pedagogía existencial como la pedagogía de la responsabilidad.

Conclusiones generales

En el presente trabajo realizamos una investigación monográfica en relación con dos conceptos históricos esgrimidos por Bogdan Suchodolski: la pedagogía de la esencia y la pedagogía de la existencia. Primeramente, se describieron dichas pedagogías como las entendía el autor, pero, además, se logró profundizarlas y posicionarlas en contextos que el polaco no detalló. Por ejemplo, la pedagogía de la esencia puede evidenciarse en el contexto latinoamericano, colonial y colombiano. Además, se encontró que la pedagogía de la existencia como la entendía el autor puede terminar derivando de nuevo en nociones esencialistas; por ello, se concluye que el análisis de Suchodolski corresponde más a una pedagogía existencializada.

⁵⁶ Dígase, posiblemente, las pedagogías críticas, populares, constructivismos, socio-constructivismos, etc.

Asimismo, se agregó un nuevo enfoque a modo de propuesta que cumpla con la categoría 83

de ser existencial en su forma de operar. De igual forma, se encontraron puntos en común y de separación de los tres tipos de pedagogías. Siendo así, a continuación, se detallará lo anterior y se realizará una síntesis más precisa, para ello, se usarán recursos visuales como cuadros sinópticos y diagramas de Venn.

Primero, se halló que las categorías de Suchodolski son descripciones de la forma de operar de la pedagogía, el autor las rastrea históricamente, pero esto no excluye que se sigan aplicando en la época contemporánea. Por esto, la pedagogía de la esencia, existencializada y existencial son categorías de funcionamiento de la pedagogía. Son categorías funcionales en tanto son formas de sintetizar la forma de ejecutar el fenómeno educativo. Una pedagogía puede operar como esencialista, como existencializada o como existencial, dependiendo sus características, sus actitudes y sus consecuencias. Los tres tipos de pedagogías operan del siguiente modo:

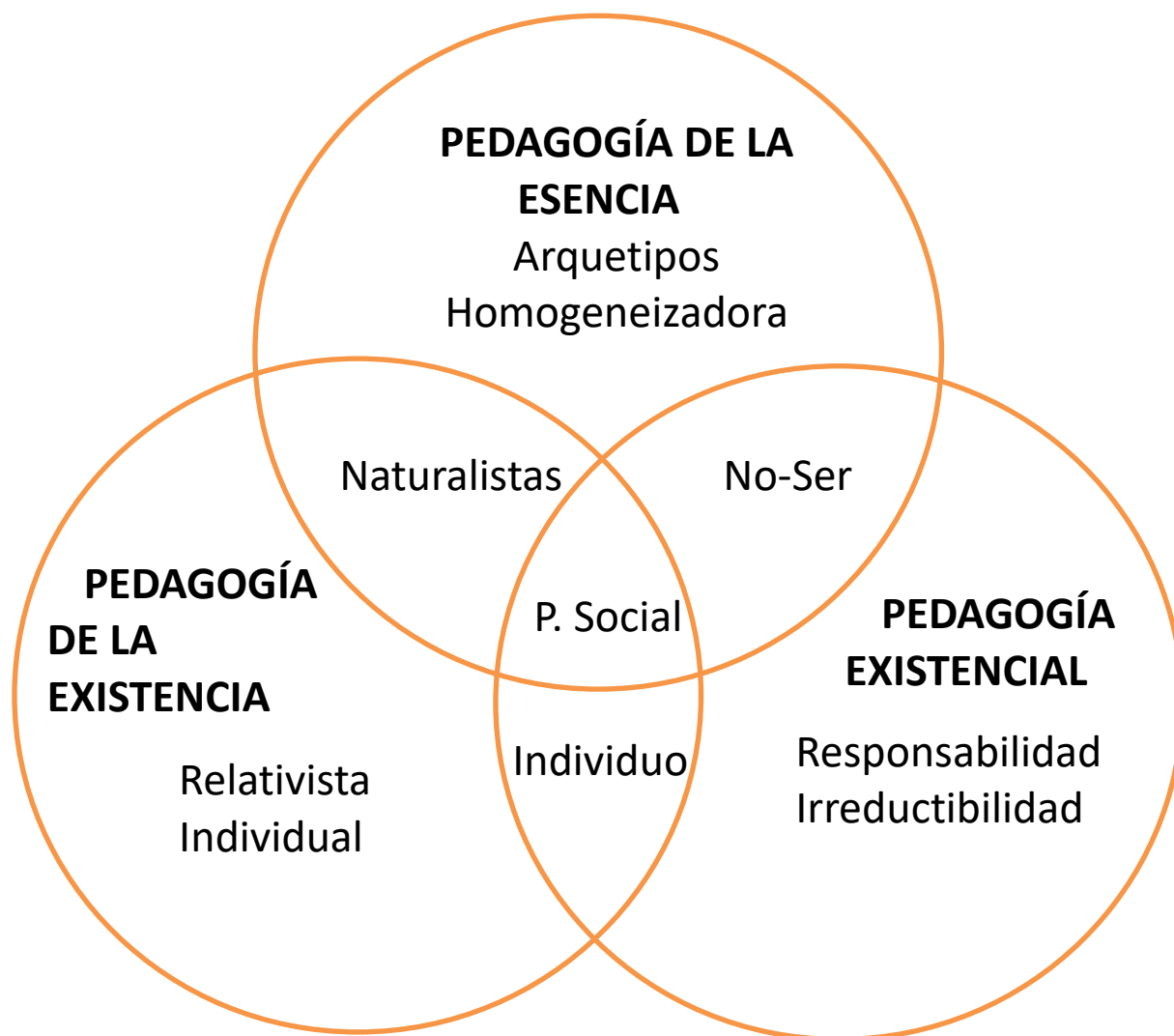
Tabla 1: Formas de operar de la pedagogía.

	Pedagogía de la esencia	Pedagogía existencializada	Pedagogía existencial
Característica principal	Determinista	Relativista	Ética
Actitud desde la interpretación existencial	“Mala fe”	Quietista	Responsable
Consecuencia	Discriminación	Relativismo	Compromiso

Asimismo, se encontró que las formas pedagógicas desde su modo de operar tienen diferencias y puntos de encuentro. De este modo, detallamos que la pedagogía social puede encajar dentro de los tres tipos de pedagogía por su carácter relativo. Por otro lado, los *naturalistas* pueden estar dentro de la pedagogía de la esencia y de la pedagogía existencializada. Mientras que la pedagogía individual, aunque puede ser usada para nociones esencialistas, pertenece a la pedagogía existencializada y pedagogía existencial por su rasgo subjetivo. De igual forma, la pedagogía de la esencia y la pedagogía existencial tienen en común una noción de *no-ser* pero, por un lado, esto deriva en arquetipos mientras que por el otro se reconocen irreductibilidades. Estos son los puntos de encuentro principales que se hallaron.

De otra forma, las principales diferencias son: la pedagogía de la esencia es universalizadora, mientras que la pedagogía existencializada es individualizadora. Por su parte, la pedagogía existencial se diferencia de la pedagogía existencializada por su carácter de responsabilidad, mientras que se distancia de la pedagogía de la esencia por su irreductibilidad existencial.

Diagrama 1: Diferencias y puntos de encuentro



De este modo, se cumplió el objetivo general, se definió la pedagogía de esencia, la pedagogía existencializada y se agregó la pedagogía existencial, se encontraron puntos en común y diferencias y se detallaron las consecuencias ético-políticas de la aplicación de estas.