

EL PAPEL DE LA COSMOVISIÓN EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN COMPARADA

René Rogelio Smith
Universidad Adventista del Plata
Mayo de 2015, Libertador San Martín, Entre Ríos

renesmith.renesmith@gmail.com
Teléfonos: 0343-491-1814 y 343-154150858

Resumen:

La investigación en educación comparada examina, prueba y confronta unidades de estudio mientras avanza con su propia metodología. Así se procura detectar lo común, lo semejante, lo diferente. De este modo se analizan causas, condiciones y contextos del fenómeno educacional, procurando discernir comparativamente fortalezas y debilidades de los sistemas de la educación, aportando datos necesarios que facilitarían la toma de decisiones en el establecimiento de políticas propias. Un aspecto del estudio que a veces se diluye es la toma de conciencia de que las unidades de comparación están condicionadas por la cosmovisión que detentan sus actores. Ésta subyace a las unidades de comparación y es de tal naturaleza que diseña las iniciativas y las concreta de un modo determinado. La omisión de este aspecto puede limitar los resultados. La cosmovisión compuesta por las convicciones de una sociedad es preteórica; no tiene estructura filosófica; pero formatean el sustrato del acto educacional. Desde allí se construye la pedagogía que sostiene, luego, las acciones que se comparan. Lejos de reducir el trabajo, la cosmovisión lo vuelve complejo, porque particulariza las respuestas a los grandes interrogantes de una cultura determinada. De todos los componentes de la cosmovisión, la percepción de tiempo que sustenta es de mucha importancia, porque es la proyección temporal de la educación que hace particularmente diferenciable la comparación.

Palabras clave: cosmovisión y educación comparada – concepto de tiempo – temporalidad de la educación – cultura y educación comparada

1. Introducción

Los estudios de educación comparada tienen sus propios parámetros epistemológicos. Estos ya no dependen de los universalismos que oficializan un ángulo de análisis determinístico. Precisamente el principio de comparación es la plataforma básica que valida estos tipos de investigación y los vuelve altamente fértiles. Allí está su riqueza. Los núcleos de estudio tienen entidad propia, diferenciada; por eso son comparables. Ello es particularmente importante cuando se abordan unidades culturalmente diversas. Siendo que las unidades de comparación se constituyen en ámbitos propios, es necesario enfatizar que cada una está condicionada por la cosmovisión que detentan sus actores. El descuido de este aspecto limita los resultados de la comparación. La cosmovisión dominante se compone por las creencias y convicciones de los colectivos humanos. Estas convicciones no tienen basamento filosófico; son preteóricas; pero formatean el sustrato del acto educacional. Desde la cosmovisión se gestan las presuposiciones que gobiernan la pedagogía, de las cuales derivan, luego, las acciones que se comparan. La cosmovisión es por eso el sustrato oculto que subyace a las unidades de comparación. Si ésta representa un papel preponderante, corresponde su examen cuando se abordan unidades de análisis. Lejos de simplificar el trabajo, lo complejiza sustancialmente, porque la cosmovisión responde, bien o mal, a las grandes preguntas de una cultura. Explica de algún modo las incógnitas existenciales y construye una red de significados que hacen que las unidades de comparación sean peculiares. De todas ellas el concepto de tiempo que maneja cada cultura es altamente significativo porque en esa línea los proyectos educacionales adquieren sentido. De todas las creencias que componen una cosmovisión, lo que se piensa acerca del tiempo orienta resultados distintivos de la comparación.

2. Peculiaridades de una cosmovisión

Todo sistema educacional se afianza en una cosmovisión particular insertada en sus bases. Sus componentes difícilmente salen a la luz. No se trata de un ocultamiento planificado ni intencional. Una cosmovisión¹ es el ángulo particular desde el cual se mira la realidad. Es el conjunto de explicaciones que se confiere a lo que existe.² La cosmovisión se compone de afirmaciones elementales. Cada persona la asume a su modo de forma particular. Una cosmovisión

1. ... es una manera abarcativa y general de ver y explicar la totalidad cósmica. Contesta de alguna manera las grandes preguntas existenciales. Entre otras,

procura explicar el origen y el destino de todas las cosas, la naturaleza del hombre (quién soy, qué es la vida, hacia dónde voy, qué es la muerte, qué hay después), la existencia de Dios, etc.

2. ... es un compuesto de cogniciones incorporado en el andar de la vida, organizado según una lógica propia, individual, a partir de las relaciones intersubjetivas. Este conjunto no está sistematizado metódica ni racionalmente. Sin embargo ordena, sistematiza y condiciona el razonamiento.

3. ... al responder a las grandes intrigas humanas, confiere, bien o mal, significado y propósito a la existencia. Además,

4. ... provee los puntos de partida para la reflexión. Estos puntos de partida que suministra la cosmovisión arrancan con el “estoy seguro que”, o el “creo en”. Se trata de convicciones iniciales que se aceptan sin discusión. Una vez establecidas, ofrecen, con acierto o con error, direccionalidad al pensamiento (y para nuestro caso particular, a las estructuras pedagógico-sistémicas).

Aunque nadie se propone “tener” una cosmovisión, todos la tienen. (O mejor dicho, la cosmovisión nos tiene a nosotros.) Aunque se compone de certezas y falsedades, nadie puede subsistir sin ella. Es un legado obligatorio. Todos estamos constreñidos a asumirla, aunque no seamos conscientes de ello. Es una necesidad implícita en la naturaleza humana y responde a los estatutos de la existencia.

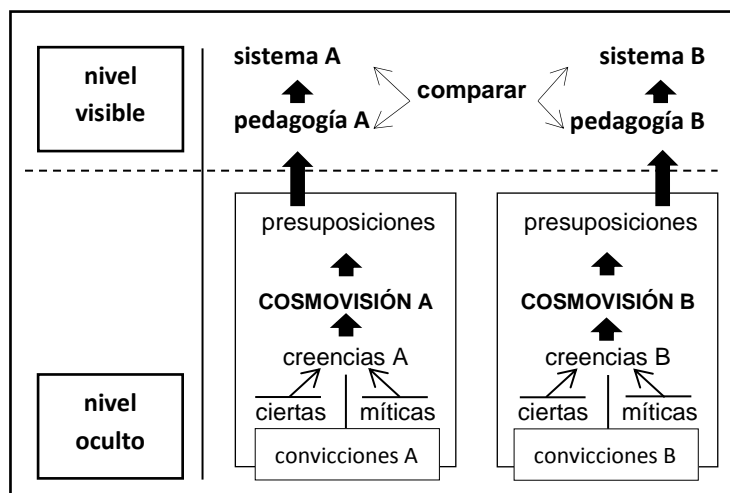
El origen de una cosmovisión nunca arranca de la nada. Comienza en el núcleo íntimo de relaciones personales en el cual iniciamos la vida. A partir de las actitudes, conversaciones y prácticas de las personas allegadas, se incorporan afirmaciones y estilos de vida ya existentes, considerados legítimos en ese círculo. Las experiencias y explicaciones posteriores acerca de la vida, del entorno, del cosmos en general, van engrosando y ajustando la cosmovisión. Las convicciones que se generan en este ámbito son acumulativas en el tiempo de cada uno. Especialmente incisivas son aquellas explicaciones recogidas en la primera etapa de la existencia; la niñez temprana. Aunque no quedan fuera los demás tramos vitales, el caudal de componentes más duradero pertenece a los primeros años. Debe destacarse que el factor emocional cohesionará estas construcciones. Por eso una cosmovisión es tan difícilmente removible.

La cosmovisión –trama integrada por creencias– tiene una importancia crucial en la generación del conocimiento. Aunque la mente procesa constantemente, nunca parte del vacío. Se apoya en conocimientos anteriores o en convicciones que se dan como ciertas. Creemos, y luego seguimos pensando. Los conocimientos previos –las creencias– son

los puntos de anclaje de la reflexión y de la acción. Su organización implica una trama muy compleja. También se ajusta a una lógica propia, que no necesita ser racional.

Estos formatos del conocimiento pre-reflexivo actúan como lienzo de fondo de la reflexión en general, y de la pedagogía en particular. Los procesos pedagógicos que surjan en el marco de lo recién expuesto siempre estarán condicionando la dirección que tomará la educación. La educación será la caja de resonancia de aquellas formaciones primarias. Así podemos diferenciar, por ejemplo, la cosmovisión maya, la oriental, la esquimal, la andina, etc. Ninguna de estas es pedagogía, pero de éstas emanan presupuestos pedagógicos que darán origen a los modelos pedagógicos que, a su vez han de orientar el acto educacional. Vayamos a un ejemplo ilustrativo. Si el ama de casa agrega lejía para lavar los pisos, presupone que el piso está cargado de gérmenes malignos (nunca los vio; sólo presupone.) Si alguien piensa que un trueno es una reprobación divina, primero presupone que Dios existe (aunque nunca pudo comprobarlo). Si un educador afirma que leer un cuento con música de fondo permite una mejor captación del argumento, presupone la eficacia, aunque nunca la haya confirmado. Las presuposiciones no se verbalizan, pero permanecen subyacentes en la reflexión pedagógica y aparecen como telón de fondo. No se discuten, se las acepta como punto de partida sin tomar conciencia de ellas. Éstas presuposiciones son redes significativas internalizadas a manera de axiomas irrefutables para quien las sostiene.

Las creencias conforman la *cosmovisión* y actúan en un plano infraconsciente. En su ámbito no hay lógica ni ciencia: solamente hay *creencias* hechas con certezas y falsedades. Los supuestos que emergen, se desprenden de la cosmovisión, movilizan los argumentos pedagógicos, condicionan la acción educadora y la legitiman. Esquemáticamente, desde abajo hacia arriba:



Es necesario puntualizar que tanto la práctica de la educación como la pedagogía que la sustenta, se hallan en el plano consciente. Pero éstas están afianzadas en sustratos más profundos; están debajo. Este “subsuelo” suele ser difuso, no reconocido. Algunos lo llaman pre-filosófico, o pre-teórico. En éste no interviene la razón ordenadora; tampoco puede. Es el nivel de legitimación no percibido sobre el cual se afianza el edificio pedagógico. Su importancia no se puede minimizar. Si la cosmovisión es acertada, todo cuanto se construya sobre ella será acertado. Los errores de la cosmovisión engendran desorden y crisis.

Cuando las cosmovisiones particulares quedan vinculadas entre sí por afinidad y se comparten colectivamente, constituyen un estilo social abarcativo. Así se convierten en un tejido del saber y del hacer comunitarios que se traducen en un perfil de vida que solemos llamar *cultura*.³

Abordado este panorama que fundamenta la legitimación, queda a la vista que los distintos sistemas de la educación, y particularmente aquellos que forman parte de los estudios comparativos, son sostenidos desde distintas cosmovisiones. Este reconocimiento abre las bases subyacentes que condicionan tal o cual ángulo legitimante. Legitimada la educación, ésta se instala con formalidades compulsivas y dan origen a los sistemas de la educación. Allí están las raíces que sostienen la educación. Ahí debemos situarnos para entender, construir, comprender, las instancias comparativas, cuya partida de nacimiento generalmente es ignorada. Esto importa, ya que, con aciertos y con errores, la educación se nutre desde allí.

Así como la cosmovisión permanece oculta, sus derivaciones, las presuposiciones, también. Una cosmovisión es trascendente a los sujetos sociales. Es una organización histórica y determina la orientación de las acciones de la vida cotidiana, y para nuestro caso, los modelos de la educación. Cuanto menos se la cuestione, más profunda y más “objetiva” será.⁴

La cosmovisión es la usina del pensamiento, porque allí, se legitima, acertada o desacertadamente, todo cuanto hacemos. Instalada en su refugio no percibido, sostiene las presuposiciones, moviliza los argumentos pedagógicos y condiciona la acción educadora. Las cosmovisiones se proyectan como sistemas pre-teóricos y nos colocan en un brete muy serio y delicado.

Establecida la cosmovisión desde las creencias, y derivadas las presuposiciones que dan lugar a los procesos pedagógicos, surgen modelos y sistemas de la educación.

Dicho de otra manera, un modelo es resultado de una cosmovisión. Un modelo es un estilo particular de entender la educación y que la diferencia de otras explicaciones. Cuenta con un sustrato doctrinal. Ello escapa de la racionalidad que pretende controlar. Por eso Giacaglia señala que desde la Modernidad “la razón viene a ocupar el lugar [...] del fundamento [...] pretendiendo expresar así la legalidad del pensamiento, de la naturaleza y de la sociedad. La naturaleza y lo social poseían una legalidad que la razón debía descubrir, ocultando que esa legalidad era proyectada por ella misma.”⁵ Esta legalidad oculta debe ser desentrañada en los estudios de la educación comparada.

3. La concepción de tiempo y la cosmovisión

Ahora vamos a procurar una pieza clave que los planteos. Nos vamos a detener en uno de los rasgos destacados de la temporalidad de Occidente, a modo de ilustración de un análisis del tiempo en la estructura de la cosmovisión. (Por cierto que los estudios de tiempo tienen variaciones destacadas en el concierto de las culturas, y que aquí será imposible abordar.) El patrimonio de toda cosmovisión siempre está cruzado por una concepción de tiempo (sea lineal, cíclico, espiralado, dialéctico, etc.) Esta concepción siempre queda tan instalada y oculta como todas las demás creencias que componen la cosmovisión. El concepto de tiempo le da sentido al conjunto de creencias. Si no fuese así, todas las convicciones serían abstracciones inútiles. El tiempo es la carretera del pensamiento. Sin éste, *lo que existe carecería de existencia*. La nihilización de tiempo implica la nihilización de la realidad. (Quizás por eso la condición posmoderna insiste en el valor de los mitos; porque el tiempo fenece.)

El tiempo permite la inscripción de todo, en el pasado, en el presente y en el futuro.⁶ Esto es inevitable. Tomemos por lo pronto sólo uno de los extremos: el futuro. Todo posible curso de eventos tiene proyección venidera. La capacidad de imaginar el futuro, nos lleva a delinear un tipo de acción para que las cosas no dejen de ser en el tiempo. Por esto todas las cosmovisiones anticipan el porvenir de alguna manera. Así, por ejemplo, el tiempo de la cosmovisión evolucionista exige un futuro; aunque con direccionalidad imprevisible. También la cristiandad medieval se introducía en el futuro en el cual embarcaba a los fieles. Los griegos antiguos tenían un concepto de tiempo; aunque circular

Las raíces de nuestra cultura estuvieron marcadas por dos cosmovisiones principales, antiguas, que sellaron el derrotero de nuestro pensamiento occidental: la perspectiva hebrea antigua y la griega.⁷ Éstas tuvieron concepciones de tiempo distintas. Los

griegos se esforzaron por sostener un tiempo cíclico, el del eterno retorno que lo detenía todo, y que no les permitía avanzar a través de la eterna repetición que les imponía el tiempo circular. Finalmente los filósofos griegos negaron el tiempo,⁸ con lo cual amputaron la realidad y la dejaron a la deriva. Porque de todos modos debían convivir con la realidad, construyeron incontables explicaciones de supervivencia, mitos que luego impregnaron la Edad Media, que pasaron por la Modernidad y que desfiguraron los tiempos actuales. Tanto fue así, que hoy se interpreta la realidad a través de mitos como si fuesen una tabla de salvación. Las previsiones de futuro, o las anticipaciones proféticas fueron imposibles para ellos porque el futuro se evadía, y la historia no estaba en condiciones de recoger lo que se convertía en pasado. En verdad no hay pasado posible si no hay un futuro pre-visible, cuyos eventos cumplidos se puedan transformar en pasado. (Por eso, según Berdiaev, el concepto de Historia debe ser acreditado a los hebreos, precisamente porque penetraron el futuro).⁹

Los hebreos comulgaron con otro tipo de tiempo. Como pueblo de esclavos les habría correspondido un tiempo sin esperanza, sin futuro. Esto los habría llevado a organizar su visión cósmica en un interminable tiempo cíclico. La salida de Egipto y su paso por el desierto los puso en contacto con un Dios que crea el tiempo. El tiempo creado tiene comienzo. Y como pueblo del éxodo vislumbraron el futuro. Puestos bajo la didáctica de un Dios único que progresivamente se revela, aprendieron el futuro y el pasado. La Tierra Prometida anticipada, profetizada, marcó el futuro Y ese futuro previsto tuvo cumplimiento. La visión de lo porvenir envolvió todas sus creencias. El pasado, hecho de previsiones cumplidas, fortaleció su cosmovisión. Se liberaron del tiempo cíclico y concibieron un tiempo que podríamos llamar lineal.¹⁰ Establecidos en su nueva tierra contaron con la guía de los profetas. Luego, bajo la conducción de estos maestros de Israel, el pueblo accedió al futuro a partir de las profecías que penetraban el porvenir. Este hecho permeó todos los componentes de la cosmovisión hebrea.

Estos profetas situados en un tiempo de tipo lineal, proveyeron al pueblo de anuncios anticipatorios. Cuando las previsiones de estos maestros se volvían pasado (se volvían historia) confirmaban las creencias y validaban su cosmovisión.

Un proyecto se teje en torno de expectativas que suponen tiempo. Implica un lapso de realizaciones durante el cual deberían concretarse las ambiciones. Concebir un plan implica la convicción de que las propuestas y esfuerzos pueden concretarse en coincidencia con las aspiraciones. Un proyecto es esperanza. Por eso también es tiempo. No hay esperanza sin tiempo. “Cada teoría educativa elabora una imagen temporal de la

educación. En cierto modo, pensar [...] la educación implica abstraer una determinada idea de tiempo.”¹¹ Lo que luego ocurra, será reconocido como historia, definida como éxito o como fracaso con respecto a lo planeado. Y este aspecto es de particular importancia en el campo de los fines de la educación. Desde este ámbito un proyecto cobra sentido y después deviene en éxito o en fracaso. Esto obliga, precisamente, a explorar la concepción de tiempo.

Ahora es necesario penetrar el cuadro histórico que permita localizar la trama de la pedagogía atemporal. Mircea Eliade afirma que en las culturas antiguas el tiempo profano se cargaba de significado cuando se fusionaba con un tiempo mítico que permanecía inalterable. De este modo se accedía, supuestamente, a un tiempo trascendente que ofrecería sentido al presente, aboliendo el tiempo vivido. Así, en un ejercicio de evasión constante, suprimieron la historia ingresando a la eternidad. El pasado se disolvió. En un tiempo cíclico, en un proceso de retorno eterno, se regenerarían las condiciones para que lo que aparece también desaparezca, para que cada cosa permanezca en su lugar, anulando lo que resulta irreversible, y accediendo a un ámbito de seguridad metafísica.¹² Todo cuanto podía ocurrir, permanecería atado a un tiempo arquetípico inmóvil. Esto promovería una especie de estabilidad ante la incertidumbre del futuro. Eximiría, por ello, la creación de proyectos que exigen un tiempo que transcurre. De esta condición no estuvo libre la cosmovisión griega.

Considerada cuna de nuestra civilización, Grecia configuró el pensamiento ponentino con una fuerza inusitada. Homero, compilador de la “biblia” griega,¹³ prefiguró un orden fijo en el universo, desligado del tiempo.¹⁴ “...El griego culto de los grandes tiempos, y hasta el triunfo del cristianismo en Occidente, fue educado por Homero.”¹⁵ En estos textos antiguos abrevaron los pensadores del escenario griego que procuraron evadir el tiempo. Con algunas adaptaciones, condicionaron la reflexión posterior. Platón, por ejemplo, desplegó una lucha imponente procurando eliminar el movimiento para expulsar el tiempo. Lo consiguió al margen de la legalidad del tiempo, creando el mundo de las ideas. Éstas serían atemporales, de valor eterno. Serían auténticamente reales, inmutables, inmateriales, inmóviles.¹⁶

El ámbito privilegiado de las ideas, permitió eliminar la tan temible contingencia. Los hechos no serían otra cosa que copia de la realidad abstracta, sin tiempo. La realidad nunca quedaría afectada por lo contingente; por el contrario, quedaría condicionada indefectiblemente por la certeza última que sería atemporal. En esta postura el tiempo fue

considerado una adversidad que se corresponde con la materia (mala, esta última, por naturaleza).

Englobando distintas expresiones de la filosofía griega, se puede afirmar que esa concepción de tiempo de los griegos estuvo fijada al destino, teñido de pesimismo, ahistórico, como un presente eterno.¹⁷ Desde el plano ontológico, el pasado y el futuro perdieron todo sentido. El hombre sintió el terror por la historia; sólo quedaba abolirla periódicamente para regenerar la permanencia inmutable en el *eterno retorno*.¹⁸ Al mismo tiempo que provocaba pánico por el futuro y fobia por el movimiento, caía irremediamente en la impotencia total para crear e innovar. En ese marco, los proyectos pedagógicos de Occidente fueron ensayos que carecieron del esplendor que anticipaban sus gestores.¹⁹

Pero hay más. La atemporalidad griega también caracterizó la antropología. Dados los límites de este trabajo, bastará con esbozar el problema.²⁰ El dualismo antropológico griego fue una ingeniosa explicación para colocar al hombre fuera del tiempo. Le otorgó alma atemporal. Construido así, se pretendió liberar a las personas de las trabas de lo corpóreo, material y deleznable. De esta manera se resolvía, supuestamente, la dolorosa pluralidad que imponía la contingencia. De este modo la materia, la corporalidad, fue particularmente despreciada. Así el hombre quedó, imaginariamente, libre del tiempo, inscripto en la atemporalidad desde la intransigente imposición del alma.

Cuando Platón abordó al hombre, sin rodeos lo concibió compuesto por dos partes: el cuerpo material y el alma inmortal. Al cuerpo temporal, mortal, lo trató con desdén. Por su parte, el alma fundamentada en la eternidad, no pudo haber tenido ni comienzo ni fin. El alma no es movida por nadie; ella sola se basta; es incorruptible.²¹ Es el alma la que vive fuera del tiempo. “El tiempo [...] es una ilusión del alma.”²² Y sigue diciendo Platón: “¿Piensas que un ser inmortal le está bien afanarse por un tiempo tan breve y no por la eternidad?”²³ Así fueron despreciadas las personas concretas, las que viven el tiempo. En este marco, las metas de la educación sólo apuntarían a un alma supuesta, de naturaleza incorruptible, eterna, atemporal, única parte que merece atención.

Ciertamente el alma atemporal, nunca detectada (aunque deseada), exenta de materia, pudo ser montada con todo esmero a una perfección excelsa, tanta como es capaz la imaginación humana. Pero la atemporalidad fue incompatible con el tiempo de la vida. Esta incompatibilidad exige la muerte. Y esto último fue absolutamente coherente con la idea platónica de que la filosofía es la meditación en la muerte,²⁴ en tanto que libera de todos los males. “Mientras tengamos cuerpo y nuestra alma esté unida a este elemento

malo, nunca llegaremos a lo que deseamos, o sea, a la verdad.”²⁵ Con el cuerpo nada se puede conocer claramente; nunca se nos otorgaría la capacidad de alcanzar el conocimiento.²⁶ La principal tarea de la educación consistiría en aprender a morir. Este es el sustrato teleológico de la pedagogía enraizada en el núcleo antiguo de la cultura de Occidente.

La atemporalidad platónica penetró casi todos los recovecos de la reflexión posterior.²⁷ Viene al caso recordar una expresión de Whitehead, quien, al comentar el pensamiento platónico, aseguró que la filosofía de Occidente no es sino una serie de notas de pie de página a los escritos de Platón.²⁸

Sin cuerpo, sin materia, sin tiempo no hay proyecto posible. Lo mejor, en tal caso sería pensar la muerte. En el escenario de Occidente, en la así llamada cuna de la civilización, la pedagogía nació muerta.

A pesar de la distancia que Aristóteles tomó de su maestro, no se liberó de la idea del alma atemporal. “El tiempo encuentra su potencia en la insistencia de un presente que se basta a sí mismo. [...] El alma no se mueve en su medio [...] ni conoce la dimensión cíclica de su desarrollo: se encuentra autónoma, ‘desligada’, ya *acósmica*.”²⁹

En la atemporalidad es imposible depositar esperanzas. Y caducan los fines de la educación. En este ángulo de la cosmovisión, el hombre imaginado no coincidió con el que vive en el tiempo.

Imposibilitados aquí de una exposición histórica detallada, digamos que los sustratos del helenismo sostuvieron la percepción medieval de tiempo. La Edad Media fue un “tiempo teológico que implicaba una concepción ordenada de la naturaleza, sin saltos, jerárquico, en estrecha correspondencia con el orden divino y, por lo tanto, tiempo trascendente al hombre.”³⁰ El hombre medieval quedó controlado por las campanas de la iglesia. El llamado al oficio religioso desconectaba a los fieles del tiempo físico. La entrada al templo de la penumbra les negó el sol que marca los sucesos. Adentro se instaló el tiempo eterno, con dos opciones: el eterno reino de Dios o la eterna duración del infierno. Ambas previsiones carecían de tiempo. La negación del tiempo anuló a las persona. El cuerpo, considerado fuente del pecado, fue estigmatizado; la salvación sólo le correspondería a un alma construida fuera del tiempo. De esta manera creyeron poder dominar la frustración de lo cambiante cuyo dolor les recordaba las vivencias materiales y cotidianas.

Cuando los actores del Renacimiento comenzaron a abreviar su compromiso religioso y redimensionaron el significado de la existencia, intentaron construir, tímidamente, su

propio proyecto en el marco de un secularismo creciente. El tiempo, lentamente, dejó de ser prerrogativa de Dios. Aunque empezaron a hacerse más “temporales”, esta actitud no los eximió de las categorías heredadas. Estas permanecieron subyacentes y pasaron a la siguiente etapa histórica.

Luego la Modernidad comenzó a vivir la euforia de un supuesto tiempo dinámico, de progreso indefinido. El tiempo heredado permaneció velado. En esta nueva etapa parecía haber tiempo, aunque no se podía anticipar su direccionalidad. Desplazada la vigilancia del Medioevo, el hombre quedó a la deriva, aunque abierto a la autodeterminación no controlada por la iglesia. Sin embargo, la apatía por la atemporalidad heredada, junto a la necesidad de un tiempo humano, generó tiempos diversos. A propósito, Carretero señala que la heterogeneidad de tiempos en la Modernidad exigió una estandarización del transcurrir; así se institucionalizó un tiempo artificial, vaciando la temporalidad, separándola del espacio que le sirvió de referente. “Esto entraña que la vivencia del tiempo por parte del hombre moderno sea la propia de la ‘atemporalidad’ [...]”³¹

Por su parte, la atemporalidad moderna también fue reivindicada desde la antropología porque volvió a editar la separación del hombre en dos naturalezas distintas, postura defendida también por Descartes, pilar de la Modernidad (alma y cuerpo, como cosa pensante y cosa extensa). En ese marco se coronó el proyecto educativo de Occidente, fuera del tiempo, manteniendo el deterioro sustancial para un posible diseño teleológico de la educación.³²

En ese contexto nació la escuela moderna. Con la expansión de la educación para todos, la pedagogía retuvo las categorías antiguas. Llevaba en sus entrañas la atemporalidad griega sobre cuya plataforma se había cimentado el cristianismo medieval, prolongando la negación del tiempo.

Cuando la educación se expandió como una necesidad para el sostén de los nacientes estados modernos, sólo tenía a mano las estructuras administrativas e ideológicas que quedaban de la Edad Media.³³ La organización de la nueva estructura escolástica fue copiada de la textura eclesiástica declinante.

La educación no pudo sustraerse al tiempo teológico medieval. El tiempo fijo y eterno penetró los nuevos escenarios manteniendo su naturaleza, aunque permutando el rostro. Así por ejemplo, el templo que albergó la atemporalidad medieval, pasó a ser el *templo del saber*, del intelecto abstracto y sin materia, en detrimento de los saberes prácticos. Allí comenzaron a ministrarse los maestros, los que en la Modernidad fueron llamados *sacerdotes de la cultura*, tomando el lugar de los que antes fueron los agentes de la

atemporalidad sacerdotal del medioevo.³⁴ El eterno reino de Dios continuó en su formato abstracto, pero con un rostro nuevo: el concepto de *patria*; este constructo abstracto, atemporal y eterno fue instalado en el currículum escolar. Por su parte, la *Razón* todopoderosa, sin límites temporales, suplantó a Dios. El hombre moderno, al igual que durante la Edad Media, se abstraigo de la materia, desarrollando un intelectualismo exacerbado que incorporó a los sistemas educacionales nacientes. Al mismo tiempo, aunque la Modernidad se interesó por el cuerpo humano, no permitió su entrada a la escuela. Al sistema escolar se le destinó un escolar abstracto, sin cuerpo y sin materia, completando el programa de la antigüedad clásica, bautizado en la Edad Media.³⁵ En la escuela sólo el alma, el intelecto, fue la *parte reconocida* del hombre. En esto se centró el proyecto pedagógico primordial. Además, la sustracción del cuerpo de los planteos educacionales fue la clave para la generalización de los sistemas de la educación moderna. El dualismo antropológico cuerpo-alma se mantuvo.³⁶ La educación planificada y generalizada desde la Modernidad, comenzó a transcurrir en el tiempo, fuera del tiempo, para una sociedad inexistente, pero cuya base fue alimentada en el imaginario antiguo.

Cuando la Modernidad comienza a mostrar con mayor claridad sus fisuras, queda a la vista que “los sistemas de tiempo se alteran; la deshistorización es inminente.”³⁷

En razón de injustificados desvaríos, el problema vuelve a aparecer, a veces reeditado en ámbitos místicos y esotéricos, en la búsqueda sincera de respuestas coherentes.³⁸

Antes que irrumpieran los planteos de la Posmodernidad, Eduard Spranger (1882-1963), influyente pedagogo de varias generaciones de educadores del siglo XX, evaluó con fuerza categórica favorable las peculiaridades de la herencia griega para la Modernidad. Afirmó que la educación en general “puede considerarse siempre como una institución emplazada *fuera* del trajín mundano...”³⁹ y luego explica:

El hecho de haber adjudicado a la cultura greco-romana semejante posición dentro de la escolaridad europea hasta mucho después de la Edad Media [destaca el rol del colegio humanista clásico], se debe esencialmente a tres razones: se trata de una cultura indiscutiblemente fecunda y elevada; en muchos aspectos decisivos constituye la base histórica de nuestra cultura cristiano-europea; la cultura antigua representa una cultura acabada en el sentido de que sus luchas ya no son actuales sino pueden considerarse como terminadas. Luego la cultura greco-romana se ha convertido, para nuestros tiempos, en un enorme depósito de bienes culturales que, siendo profundamente asimilados por nosotros, sin dejar de ser *modelos*, por decirlo así, de una cultura *ajena*, ofrecen un abundante material de ejercitación para aquellos que alguna vez habrán de desempeñar, en nuestro presente, un papel de guías espirituales.⁴⁰

Cuando se impuso la conciencia posmoderna (en el sentido de Modernidad agotada), nos dimos cuenta que nos habíamos quedado sin tiempo. Esta situación que penetró nuestros tiempos está claramente delineada en los planes de estudios habidos a lo largo de la historia occidental.⁴¹

Al tiempo se lo llevó el tiempo. Con esta ausencia ya no habría posibilidad de generar proyectos que implicaran progresión, como lo pretendía la Modernidad; sin tiempo, necesariamente se clausuran los fines. "...El discurso posmoderno abandona la idea de la progresión histórica de la modernidad dado que la historia, según el posmodernismo, carece de finalidad alguna."⁴² Ahora sólo se admite "el espacio finito, esto es: el presente; más allá, la incertidumbre."⁴³ Por su parte, Fontan afirma que "el futuro como dimensión temporal no cuenta para la escuela autogestiva. Se vive en perpetuo presente... Cada momento vale sólo por sí mismo y no por su relación con el instante siguiente."⁴⁴

Vueltos al ámbito de la educación, ¿qué se puede proyectar en un tiempo ausente? Los fines caducan necesariamente. En la búsqueda por superar nuestra crisis, damos vueltas en círculos, sin saber dónde el círculo termina. "La urgencia por anticipar el presente dentro del propio presente, hacen que el futuro inmediato introduzca una suerte de violencia en nuestro propio presente. La evolución se ha destemporizado."⁴⁵

Aunque el tiempo está, fue desnaturalizado. Su legalidad intrínseca quedó desarticulada. Con esta distorsión, no hay proyectos posibles. Así, de este modo, la teleología pedagógica no tiene más chances. Y los estudios de la educación comparada se debilitan.

4. Conclusión

Es de observar que la temporalidad que emerge de las cosmovisiones está condicionada históricamente. De los griegos hemos heredado un concepto de tiempo ahistórico, y un hombre con alma sin tiempo. Esta plataforma se constituyó en anclaje filosófico que procuró la neutralidad. Pero sin tiempo no hay futuro ni proyecto. La particular concepción negativa de materia que Occidente desplegó durante siglos, no favoreció el trazado de la teleología educativa. La educación fue el campo de conflicto entre la temporalidad y una evasión de la realidad. Construida la educación como superestructura atemporal, siempre apareció como aséptica, descomprometida con lo material y con el mundo. Por eso los actos educativos se desarrollaron mayormente fuera del tiempo. Y aunque la pedagogía contemporánea procuró su corrección, demasiado a menudo la educación continuó siendo el templo al cual sólo concurrieron las almas descarnadas (como supuestos partícipes del mundo inteligible atemporal). Luego se sobredimensionó el intelecto.

Esta cosmovisión del mundo griego fuertemente protegida por la cristiandad helenizada, superó las fronteras de la Edad Media. El alma incorpórea, atemporal, condición impuesta por la religión de la cristiandad (creída como la única "parte" compatible con la imagen de Dios), se constituyó en la *parte* privilegiada de la educación posterior. La Modernidad mantuvo esta perspectiva, y la Posmodernidad entregó su producto. El diseño de la pedagogía en un tiempo que excluye el tiempo, debilitó la motivación educadora. La educación es atemporal; la vida es temporal.

Ésta condición borra los parámetros y dificulta la comprensión de las bases de la comparación de los sistemas de la educación atemporales. Un sistema educativo fijo sin tiempo coexiste hoy con un tiempo que transcurre, para un educando temporal concebido en la atemporalidad. Los rasgos ancestrales heredados permean la educación sostenida y condenada al mismo tiempo.

La teleología de la educación, como estructura de sentido pedagógico para la educación comparada, pareciera amenazar con el agotamiento de los recursos. De permanecer las actuales condiciones, la alternativa que queda es la repetición eterna (al estilo del eterno retorno del tiempo antiguo).

En un diagnóstico amplio y focalizado desde la perspectiva política que no perdió vigencia, Puiggrós señalaba que no han aparecido nuevos sujetos sociales o políticos en condiciones de ofrecer una direccionalidad pedagógica sustentable. Y advierte que ante la crisis “la única forma de interpretarla y comprenderla reside en colocarse en la perspectiva del fin de nuestra cultura, es decir, vivir los sentimientos apocalípticos que nos abarcan cuando reconocemos la imposibilidad de cerrar las explicaciones en torno a algunas de las teorías que nos constituyen.”⁴⁶

Ahora, antes de abandonarnos al panorama de estudio de este trabajo, es necesario reconsiderar la comprensión del tiempo. El rumbo que la pedagogía perdió, necesita ser rescatado en una revitalización operativa de educación comparada. Esto requiere una nueva subjetivación del escenario humano, en el cual ya se escuchan las voces de alerta y de conversión. Los pedagogos y los responsables de la educación han de aprovechar el tiempo que transcurre, a pesar de su anulación histórica, para efectuar las modificaciones pertinentes.

¹ Mario Rasi. “Vues du monde, culture contemporaine et education adventiste.” En: Enrique Becerra y Mario Rasi (comps.). *Christ in the Classroom*, vol. 25. (Columbia Pike, Silver Spring, MD: General Conference, 2000), 313 a 325.

-
- ² Jean-Luc Nancy. *Un pensamiento finito*. (Barcelona: Anthropos. 2002), 1-38.
- ³ El concepto *cultura* es multifacético y su alcance puede ser más extenso.
- ⁴ Joan Carles Mèlich. *Antropología simbólica y acción educativa*. (Buenos Aires: Paidós, 1996), 42.
- ⁵ M. Giacaglia y M. Méndez, *Cultura y crisis*, 37. La cursiva no corresponde al original.
- ⁶ Aquí podemos prescindir del presente, si lo consideramos como el instante del futuro que inmediatamente deviene en pasado, y de cuyo tránsito no hay constancia, y que pretendemos nominar como presente.
- ⁷ Esta no es una afirmación arbitraria. Hay suficientes estudios que confirman estas dos vertientes básicas.
- ⁸ El *ser* griego está exento de tiempo. Bajo su construcción abstracta e intangible, se sitúan todos los demás conceptos
- ⁹ Juan Carlos Priora. *La ciencia histórica y la fe*. (Florida, Buenos Aires: Asoc. Casa Editora Sudamericana, 2007), 14.
- ¹⁰ La linealidad del tiempo hebreo debe ser entendida como un rumbo que avanza en medio de los avatares, ideas, venidas y contingencias zigzagueantes de los sucesos.
- ¹¹ Clara Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo* (Barcelona: Laertes, 2000), 26.
- ¹² Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno* (Madrid: Siglo XXI, 2000) coma 41-55 y 90-91.
- ¹³ Crane Brinton, *Historia de la moral occidental* (Buenos Aires: Losada, 1971), 76.
- ¹⁴ Enrique Carretero, "Postmodernidad y temporalidad social", 4, disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/convergencias.pdf>; consultado el 29 de marzo de 2013.
- ¹⁵ Binton, *Historia de la moral occidental*, 76-77.
- ¹⁶ Platón, *La República*, 524c-535e. Las citas el respecto abundan en la obra de Platón.
- ¹⁷ Mario Pereyra. "La esperanza-desesperanza como variable diagnóstica y predictiva del proceso salud-enfermedad". Disertación Doctoral en Teología, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1995.
- ¹⁸ Eliade, *El mito del eterno retorno*, cap. 2.
- ¹⁹ La expansión de la educación planificada tuvo que sortear muchas contrariedades hasta poder establecerse con cierta solvencia en Occidente. En su transcurso se profundizaron sus fisuras.
- ²⁰ Muchos estudios ya lo abordaron, entre ellos, el estudio clásico de Enrique Dussel, *El dualismo en la antropología de la cristiandad* (Buenos Aires: Guadalupe, 1974).
- ²¹ Platón, *Fedro* 246a, *Timeo* 36e, 37b, *Leyes* 894e, 895c, etc.
- ²² Patrice Guinard, *El tiempo de los filósofos: de Platón a Nietzsche, y de Nietzsche a Platón*; disponible en <http://cura.free.fr/esp/27tiempo.html#Ref16>; Internet (consultado el 29 de marzo de 2013).
- ²³ Platón, *República* 608d.
- ²⁴ Platón, *Fedón* 81a. Platón afirma que la reflexión es "filosofar correctamente y ejercitarse en estar verdaderamente muertos. Y ¿no es esto acaso meditación en la muerte?"
- ²⁵ Platón, *Fedón* 31a, 67d.
- ²⁶ Platón, *Fedón* 66b, 66e, 68b.
- ²⁷ No es el propósito hacer una reseña de la concepción de tiempo a lo largo de la historia. Las investigaciones y las historias de la filosofía tratan el problema.
- ²⁸ Alfred Whitehead, *Process and Reality. An Essay in Cosmology. Gifford Lectures Delivered in the University of Edinburgh During the Session 1927-1928* (New York: Cambridge University Press, 1929), 63. Citado por René Smith, "El acceso a la educación primaria inicial en el marco de la regulación pedagógica" (Disertación Doctoral en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 1994), 49.
- ²⁹ Guinard, *El tiempo de los filósofos*, (la cursiva pertenece al original).
- ³⁰ Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 34.
- ³¹ Enrique Carretero. "Postmodernidad y temporalidad social", 6-7.
- ³² Véase G. Sepúlveda. "El paradigma de la educación actual". *La educación*. OEA, N° 104, 1989.
- ³³ René Smith, *El proceso pedagógico*, 168-171.
- ³⁴ El uso de las figuras eclesiales como metáforas pedagógicas no debe ser considerado ingenuamente.
- ³⁵ En algunos países los niños deben disimular (o "anular") su cuerpo en la escuela con una vestimenta blanca, uniforme.
- ³⁶ Más elementos que adoptó la educación pública como prolongación de la Edad Media pueden encontrarse en René Smith, *El proceso pedagógico*, 170-172.
- ³⁷ Clara Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 53.
- ³⁸ J. Metz, "The End of Time?", *Univesritas*, Vol. 1, 1994, 52-57.
- ³⁹ Eduard Spranger, *Espíritu de la educación europea* (Buenos Aires: Kapelusz, 1961), 111. La cursiva pertenece al original.
- ⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Véase J. Dolch. *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. (El plan de estudios de Occidente. Dos milenios y medio de su historia). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982. Véase también J. Wächter. *Wom Zweck der Erziehung*. (De la finalidad de la educación). Hildesheim, Olms Verlag, 1991.

⁴² Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 53.

⁴³ *Ibid.*, 23.

⁴⁴ P. Fontan, *La escuela y sus alternativas de poder* (Barcelona: CEAC, 1978), 147.

⁴⁵ Clara Romero Pérez, *El conocimiento del tiempo*, 61.

⁴⁶ Adriana Puiggrós *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* (México: Alianza Editorial Mexicana, 1990), 51.