

Ser y trascender. Repensar el hecho educativo, más allá de la utopía. Una revisión ontológica necesaria.

Dr. José Tadeo Morales

protadeomorales@yahoo.es

protadeomorales@gmail.com

jmorales18@uc.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-8079-5610>

Resumen

El problema educativo ha venido acompañando el devenir humano a lo largo de la historia. En cada capítulo y recorrido de la misma, se han gestado concepciones de la Educación como punto de referencia a la sociedad generada o con la intencionalidad de crear. Es así como, desde el hecho educativo puede comprenderse el desarrollo social, los avances en el conocimiento, el progreso de las sociedades, los sistemas políticos, formas de gobierno y, en fin, toda una dinámica que surge en los sujetos (individual y colectivamente) al transitar y vivenciar un diseño curricular. A partir de los años setenta se ha ido insistiendo en el SER como punto clave del proceso educativo, por ello, en el presente discurso, se analizan los informes Faure (1973) y Delors (1996) como propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que define: “*Educación es humanizar*”. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué significa humanizar? Hoy la humanidad transita derroteros distintos y pensamientos alternativos dando respuestas controversiales y contradictorias especialmente la de *ser uno mismo*. Por ello se reflexiona con la intención de dilucidar el problema ontológico suscitado en Educación generalizado como eje y temática transversal, muchas veces, dado como supuesto y de carácter utópico. El entramado analiza el misterio del ser desde el humano como fruto de la educación, caracterizado, no simplemente por el hacer y conocer, sino desde la persona y las dimensiones ser y trascender dado que: *ser es ser persona*.

Palabras clave: Educación, humanus, ser, trascender, esperanza.

**Being and transcending. Rethinking the educational fact, beyond utopia.
A necessary ontological revision.**

Abstract

The educational problem has been accompanying the human future throughout history. In each chapter and journey of the same, conceptions of Education have been developed as a point of reference to the generated society or with the intention of creating. This is how, from the educational fact, social development, advances in knowledge, the progress of societies, political systems, forms of government and, in short, a whole dynamic that arises in the subjects (individually and collectively) can be understood. when going through and experiencing a curricular syllabus. Since the seventies, the BEING has been insisted on as a key point of the educational process, for this reason, in the present speech, the Faure (1973) and Delors (1996) reports are analyzed as proposals of the Organization of the United Nations for Education, Science and Culture that defines: "Educating is humanizing". However, the question arises: what does it mean to humanize? Today humanity travels different paths and alternative thoughts giving controversial and contradictory answers, especially that of being oneself. For this reason, it is reflected with the intention of elucidating the ontological problem raised in generalized Education

as an axis and transversal theme, many times, given as an assumption and of a utopian nature. The framework analyzes the mystery of being from the human as a result of education, characterized not simply by doing and knowing, but from the person and the dimensions of being and transcending given that: *being is being a person*.

Keywords: Education, humanus, being, transcendence, hope.

Ser y Educación un diálogo siempre abierto.

Con la llegada de la pandemia Covid-19 el mundo cambió sus expectativas, perspectivas y escenarios educativos. El distanciamiento social permitió potenciar la virtualidad en educación como utopía que se hacía realidad pues, los educadores debieron migrar, de manera forzada, a escenarios donde la tecnología podía permitir, hasta cierto punto, mantener el proceso educativo en cuanto al dictamen de asignaturas, contenidos, evaluaciones y así mantener activo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hasta el momento se hablaba de la era digital bajo la sospecha del importante avance de las tecnologías de la información, el prominente uso de la internet con el boom de las diferentes plataformas ancladas en la web: Facebook, Instagram, Telegram, Twitter y aquellas que se ofrecen para la enseñanza Classroom, Moodle, Zoom, GoogleMeet, Microsoft Teams y otras que irán emergiendo en la vorágine digital.

Ahora bien, todo el aspecto de la virtualidad sólo es un medio, una manera de agilizar la didáctica, las estrategias y la gestión de la enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Pero el problema de la educación va más allá de este debate, apuntando hacia lo ontológico, el problema del *ser* y el *telos humano*. Entonces se hace necesario interrogar, preguntar y volver a preguntar por el qué de la educación, hacia dónde, el sentido y los elementos siempre puestos en segundo lugar o dejados como “transversales” pero que, en realidad, son los que determinan el proceso educativo.

Haciendo un recorrido histórico por la temática en las últimas décadas, pueden analizarse cuatro documentos. El primero es el Informe Faure (1973): *Aprender a Ser*, en el cual se presentan cuatro postulados, de los que se hacen referencia al tercero y cuarto:

La creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir...

El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad; ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños (p. 16).

Como puede observarse ya, desde el nombre, el documento manifiesta, de manera permanente y transversal, aunque lo anuncia sustantivamente el debate sobre *el ser* como elemento central en el proceso educativo, estableciendo: “*la finalidad de la educación es permitir al hombre ser él mismo, ‘devenirse’*” (p. 38). Es decir, develar el *proyecto humano* que está inmerso en ese cuerpo-espiritualizado y espíritu corporeizado (Gevaert, 2003), un *ser-siendo*, un proyecto en permanente construcción, un “realizándose” que parte con la premisa socrática de “*conócete a ti mismo*”. Ello es completado con lo siguiente:

En relación al empleo y progreso económico, la finalidad de la educación debería ser no tanto el preparar a los jóvenes y adultos para una profesión determinada, para la vida, que el optimizar la movilidad profesional y suscitar con carácter permanente el deseo de aprender y formarse (Faure, 38).

Es decir, el proceso educativo tiene una doble dimensionalidad, por una parte, está toda la perspectiva metafísica ontológica cuyo problema fundamental es el *Ser*, la cual es complementada por la otra con el *Hacer*, atendiendo a generar la permanente posibilidad de aprendizaje, adaptación del conocimiento a la realidad y al ejercicio de un saber, el *Ser* se complementa con el *Hacer*. El punto central de esta discusión es suscitar el debate sobre el ser, por lo cual se hace la pregunta qué significa entonces: *¿Aprender a ser?*

En paralelo, el documento hace mención muy distinguida a la *democracia* como sistema político el cual, por definición, es una construcción donde lo individual y lo social se equilibran, hecho muy importante en la actualidad cuando los totalitarismos de derecha y, muy especialmente, el de izquierda amparados en el populismo ejercen poderío ideológico sin igual y cercando a la ciudadanía.

Seguidamente, en la década de los noventa, luego de un arduo trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó el documento: “*La educación encierra un tesoro*”, conocido como el informe Delors (1996) quien presidía la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Desde este documento se destacaron elementos muy significativos pues, se establecieron los Cuatro Pilares sobre la Educación del Futuro, con ello pretendía la UNESCO replantear y mejorar los procesos educativos a nivel mundial. Como punto clave esbozaba cuatro dimensiones: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y **aprender a ser***.

Cerrando el siglo XX, Morín (1999), en vocería de la misma organización, hace también un planteamiento novedoso de la educación. En primera instancia recorre la necesidad de cambio para interpretar la realidad manifestando siete saberes necesarios: primero, *reconocer las cegueras del conocimiento*, interesante discusión pues, al estilo Bachelard (1972), debe darse una ruptura epistemológica porque el conocimiento se

convierte en un obstáculo para el conocimiento mismo. Segundo, superar la *visión fragmentada del conocimiento* en cuanto a la integralidad y superar el exacerbado especificismo para asumir la realidad y el mundo como uno, visión sistémica y de conjunto (Martínez, 1994). Tercero, es el punto clave y en el cual versa nuestra discusión, *la condición humana*, el autor vuelve a esgrimir que el centro del asunto está en lo humano. Cuarto, *la identidad planetaria*, lo ecológico y el movimiento a favor de la naturaleza, sin ella no puede seguir subsistiendo la raza humana. Quinto, aceptar el quiebre paradigmático con la modernidad, el determinismo queda superado viendo a la *incertidumbre como nueva manera de pensar*, el caos se convierte en una visión diferente y ordenada de la realidad (ver Morales, 2001). Como sexta consideración, enseñar *la comprensión*, esta es prácticamente una dimensión esencial del ser, para esta reflexión será punto clave de la ontología como es esbozado en la filosofía de Gadamer. Como colofón y cierre está la ética, pues el ser humano es del hacer y del actuar.

Pasada la primera década del nuevo milenio Tawil y Cougoureux (2013) hacen una revisión tanto al documento planteado por Faure: *Aprender a Ser* junto con el Informe Delors (1996) de *La Educación encierra un tesoro*, manifestando que: “*es oportuno, pues volver a revisar el informe Delors de 1996 para evaluar la pertinencia actual de esa educación*”. Un punto clave de la revisión de Tawil y Cougoureux (op. cit.) es la referencia a Draxler (2010) expresando: “*la visión de la educación es demasiado utópica y no es fácil traducirla a la práctica... las conclusiones fueron más filosóficas que prácticas*” de manera que, para muchos, la utopía no es fácil llevar a la praxis, eso es muy cierto, por ello es utopía. Esto genera interrogantes, pues entonces, el problema no ha sido de contenido, de sustancia ni de esencia en cuanto a la educación se refiere; en consecuencia, el problema es de organización, de gestión de procesos, de currículo oculto y posiblemente de políticas adversas al proceso educativo, como aquella propaganda ideologizante centrada en un “hombre nuevo” que no era tal.

Al considerar los cuatro documentos, hay una ilación continua, primero *reivindican el aspecto filosófico* y fundamentalmente lo antropológico desde la perspectiva metafísica superando los reduccionismos como materia-espíritu, alma-cuerpo, materialismo-espiritualismo. Pero, de manera controversial como lo expone Morales (2002) en torno a la modernidad, es el haber centrado el proceso educativo en la adquisición de conocimientos y la formación de sujetos para el desempeño de una profesionalidad pues, en esta temporalidad, se centró el proceso educativo en la creación y desarrollo de “genialidades”; es decir: personas con una alta performance en cuanto al conocimiento se refiere, educarse

para ser genio y tener alto dominio del conocimiento. Junto con ello, le seguía el concretar la capacidad de hacer y por lo cual se desarrollaron nuevas perspectivas curriculares centradas en competencias (capacidades), hoy muchas universidades han modificado su proyecto curricular basado en esos modelos. Al contrastar con el informe Delors, puede advertirse que conocer y hacer, fueron los aspectos fundamentales desarrollados y donde siempre hay más énfasis, tal vez, por tratarse de algo *medible* y *evaluable*, con factibilidad de establecer indicadores de logro, generando y justificando atención permanente en estos dos pilares.

De acuerdo a lo anterior la preocupación manifiesta en esta reflexión es frente a los otros dos pilares que no han podido desarrollarse y, posiblemente, sean las de mayor impacto social en la transformación de la Humanidad como son *el convivir* y, muy especialmente, *el ser*, pues de estos dos pilares poco se dice.

Una anécdota acaecida, al respecto, fue durante el año 2008 al finalizar la conferencia, un extraordinario docente de matemáticas preguntaba: *¿Dónde se ve y está el ser?, no lo he visto, quiero verlo...* Tal vez desde su perspectiva geométrica deseaba una determinación espacio-temporal para establecer y concretar la forma de lo tan vehemente manifiesto a lo largo de los siglos por lo filósofos. La respuesta inmediata y provocadora fue referir a Heidegger (1997):

No sabemos lo que significa “ser”. Pero ya cuando preguntamos: “¿qué es ‘ser’?”, nos vemos en una comprensión del “es”, sin que fijemos conceptualmente lo que significa el “es”. Ni siquiera conocemos el horizonte desde el cual deberíamos captar y fijar ese sentido. *Esta comprensión del ser mediana y vaga es un factum* (p. 29).

De esta forma siempre hay, y seguramente habrá, una inquietud permanente por querer dilucidar esta situación problemática y controversial pues es algo *recursivo* y no se trata de un círculo vicioso. Por ello, en correspondencia Weissmahr (1986), atendiendo al objeto propio de la metafísica hace la insistencia:

Cierto que sólo se entiende adecuadamente lo que la expresión “ser” designa, si se parte de la idea de que no significa nada objetivo, nada que exista a la manera de las determinaciones particulares. Significa más bien lo ineludible y que no puede reducirse a ninguna otra cosa, cada condición condicionante y por lo mismo incondicionada en toda realidad.

Por otra parte, Meyer (2000) también manifiesta su perspectiva en atención al debate de los que significa ser, al responder a la pregunta de Platón *¿qué es?...*

En realidad, el ser es solamente un operador de diferenciación de las cuestiones y respuestas, y cualquier otra obligación que se le atribuya es un

añadido sin que se cuestione sobre la posibilidad de toda respuesta, es decir sobre el *logos* en general (p.38).

No obstante, vuelve el autor a insistir en la problematización advirtiéndolo:

El ser es fuente de enigma porque en cierta manera está más allá de sí mismo; uno es sinónimo de apodicticidad en el logos, lo fundamenta y obra de forma de todo lo que es no puede no ser... El ser, en su unidad, será el Ser (*Sein*), y lo múltiple se llamará el siendo (*das Seiende*) ...En Heidegger está más allá del discurso...El ser es lo que está escondido como primero en lo que nos parece lo primero que aparece. El ser se esconde como siendo, y se desvela a la vez, pero siempre pasa, por lo que respecta al Dasein, por una relación sensible previa (Mayer, 2000, p.46).

En lo que respecta, esta problemática pareciera una especie de agujero negro donde se pierde y se contrae la luz en una permanente oscuridad bajo efectos de la gravedad; sin embargo, es el meollo del asunto, el núcleo o *kernel* en términos matemáticos, es la pregunta central haciendo imperativo dar respuesta. Ciertamente, ello se vuelve controversial pues los cambios paradigmáticos en el pensar humano, ahora enmarcado en distintas racionalidades y lógicas hacen generar discursividades alternativas volviendo la discusión recursiva y permanente; es decir, la pregunta por el *ser* es un debate abierto y debería ser permanente en los ambientes educativos, hoy se hace más controversial cuando se habla de *ser* y *trascender* (ver Morales, 2022). Pero además el lenguaje de aproximación a ese contexto se vuelve realmente complejo y metafórico como lo plantea Ortiz-Osés (2009):

La ingeniosidad de Heidegger está en haber reinterpretado el ser como un concepto mítico-místico que trataría de explicar el sentido radical de la realidad...Ser es un concepto simbólico y axiológico que trata de dar cuenta/cuento y relación/relato... el concepto heideggeriano del Ser parece más bien una racionalización filosófica del concepto religioso de *sagrado*... (p. 65).

Todo este contexto metafórico y poético genera incomodidad pues, hasta ahora no se logra aclarar lo que la razón exige. Sin embargo, no se trate de ir tras la búsqueda de una utopía o quimera ya que este planteamiento es el nodo central de la filosofía y punto clave de la metafísica, pero, claro está, esto no se conduce en base a certezas como lo exigía el profe de matemáticas, sino en función de racionalidades alternativas y esencialmente la comprensión.

Ahora bien, lo pertinente del asunto es su esbozo de manera clara y diáfana en el *Tesoro que encierra la Educación*, sea de manera consciente o inconsciente. Es así como, hay algo muy importante que transita dicho documento, como el problema del ser y la tarea propuesta es querer rescatar del olvido (Heidegger, 1997) y del uso pragmático de reducirlo

a habladoría (Morales, 2017). También, teniendo en cuenta que hoy, se ha dado a conocer una burbuja llena de ontologías, según Sánchez, Morato, Palacios, Llorens y Moreiro (2007): “*de repente, ¿todos hablamos de ontologías como ahora todos hablan de ontologías?*” así que la problemática sobre el ser se hace más compleja.

Por otra parte, hay otros rieles que demarcan el hecho educativo. Más allá de la formación científico profesional está, de manera directiva, el elemento político. Por lo general, marcado por un “reduccionismo dialéctico” colocando en el centro la economía y el mercado como elementos clave del progreso desde donde se dividió el mundo en dos perspectivas, dos modos de producción: capitalismo y socialismo, perspectivas en permanente confrontación. A fin de cuentas, las sociedades se determinan como *más o menos exitosas* en función de estas perspectivas, de manera contradictoria, algunas incardinándose estos modos de producción llamándose República Democrática, siendo, sin embargo, estados totalitarios. Entonces la dirección y conducción de los estados no fue un debate realmente político de sistemas de gobierno, sino de instauración de modos de producción. A ello debía responder la educación formando al ciudadano en atención a la manera cómo se organizaba la forma producción imperante. Al final, el reduccionismo dialéctico los lleva a la confrontación permanente de derecha e izquierda, individualidad versus lo comunitario, eso exacerbó la imposición de ideologías en las cuales el ser humano queda reducido a simple objeto, incluso algunos pretendieron cuestionar cualquier perspectiva antropológica: cosa entre cosas. Un ejemplo significativo es que el llamado *pensamiento crítico* no fue realmente crítico sino una justificación de la estructura directriz del ejecutivo de turno para mantener un control social y defensa al pensamiento de izquierda. Ello condujo a nuevos Totalitarismos (Arendt, 1973) fundamentalmente amparados por el populismo, donde propusieron *desideologizar/ideologizando*.

Al final, en consecuencia, lo negado y cuestionado por cada uno de los modos de producción imperante fue el uso de la libertad como plenitud de la autonomía humana, elemento planteado por Faure (op. cit.) en el cual libertad y democracia son ejes para conducir el proceso educativo. Por otra parte, hubo serios cuestionamientos centrados en la convivencia como expresión de igualdad, ésta generó discusiones llevadas al escenario político-económico debatiendo entre modos de producción, el liberalismo mostrado en su carácter de capitalismo y, de manera dialéctica, lo social en “supuesta igualdad-equidad” desde una perspectiva económica socialista. De esta forma, la educación fue vista como una fábrica de trabajadores altamente capacitados para incorporarse al mercado de acuerdo al modo de producción y la ideología asumida por el ejecutivo dirigente del

gobierno. Tristemente algunos organismos internacionales también propiciaron y justificaron políticas partidistas que luego degeneraron en ideologías dogmatizantes contrarias a la libertad del ser humano. En fin, la educación debía adecuarse al modo de producción e ideología imperante.

Por ello, hoy consideramos “bajo sospecha”, la actitud de dar tanta prioridad a la llamada de una educación para formar sujetos aptos para la sociedad enmarcada dentro de un modo de producción; pues se asume que, ser útil a la sociedad es estar en capacidad de reproducir el sistema imperante incardinando a la persona dentro de una manera y relación de trabajo, *ser para hacer y producir* en atención al modo de producción establecido. La pregunta sería por el *telos*, el significado de *¿educar para qué?* Incorporarse a la sociedad mediante una mano de obra, pero realmente *¿qué sociedad se desea?* *¿La sociedad que se quiere depende de en exclusiva de una visión política reducida a un modo particular de producción?*

Una vez más, significando Educación.

Elementos de discusión y controversia se dan, y seguirán surgiendo permanentemente, cuando de Educación se trata. Es de alta complejidad plantear y describir un concepto específico para la realidad Educación (Morales, 2002) pues, deben considerarse, entre otros, los cambios paradigmáticos en la ciencia, las distintas perspectivas sociales, las connotaciones políticas y, fundamentalmente, de manera especial, las interpretaciones y reinterpretaciones del ser humano pues, dilucidando estos elementos configurativos puede generarse una conceptualidad en la cual se develen (*aletheia*) perspectivas hermenéuticas para evidenciar el sentido (ontología) y así, más allá de lo gnoseológico-epistemológico, comprender los aspectos ontológicos y axiológicos del hecho educativo como tal.

Según la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas, el concepto de educación es claro y evidente: *Educar es Humanizar*, planteamiento expuesto en el Informe sobre la Educación del Siglo XXI compilado por Jackes Delors (1996). Morín (1999, 2007), en nombre de dicha organización puntualiza dando significatividad a lo trascendental de enseñar la condición humana. Por su parte, Morales (2002, 2005, 2010, 2011) mantiene el mismo significado en cuanto al ser de la educación como humanización y la formación del sujeto sabio. En líneas paralelas, Sarramona (2000, p. 13) manifiesta que, *gracias a la educación se llega a la meta de la humanización* estableciendo lo teleológico del hecho educativo. Junto a esta idea, Gadotti (2003), continuador de la obra de Paulo Freire,

establece que: *Ésta (la educación) tiene por objetivo el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo.* En resumen, de lo anterior Araújo y Machado (2006) asumiendo la definición de Tomás de Aquino determinan que: *Educar es pues, crecer en Humanidad, hacia el estado perfecto del hombre en cuanto hombre. La educación, en consecuencia, afecta a toda la persona, sin restricción alguna.* Este marco es asumido por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual en su Art. 102, establece que la educación es un derecho humano y con categorías significativas de: democrática, gratuita y obligatoria, adscribiéndole así cuatro dimensiones, a saber: aprender a conocer, a hacer, a convivir y aprender a ser, todas ellas recogidas epistemológicamente en el precitado informe de Delors. En consecuencia, se evidencia y clarifica que el Ser de la Educación es Humanizar. De todo esto surge la pregunta: ¿Qué significa humanizar?

El punto de partida epistemológico para establecer una conceptualidad de la Educación entonces no debería ser otro que el *humanus*, es decir: siempre hay una antropología de fondo, el tema del hombre es necesario y clave al momento de plantear el asunto educativo, eso lo advierte Rodríguez (1994) cuestionando que, cuando no hay claridad en cuanto al humano al cual se desea formar, cultivar, desarrollar... el proceso es deficiente. En consecuencia, la perspectiva antropológica es condición *sine qua non* en todo proyecto educativo. Ahora bien, parte importante del problema está en que no siempre los educadores están claros y conscientes de la idealidad humana que desean propiciar (Rodríguez, 1994) y al humano al cual formar pues, generalmente, en los procesos educativos los educadores reducen este hecho a la acción de generar conocimiento (Morales, 2002), conocer y hacer son permanentemente el centro y telos de la acción educativa dejando supuestos y sobreentendidos el ser y convivir.

Sin embargo, es bueno e imperativo tener en cuenta ese binomio antropología/educación del cual Martínez (2013) hace un extraordinario arqueológico histórico, necesario en la presente discusión:

La filosofía griega creó una imagen del hombre centrada en la *virtud* y la *razón*: el hombre alcanzaba la virtud a través del uso de la razón y siguiendo sus demandas. El pensamiento cristiano le añadió los conceptos de *amor* y *pecado*. El renacimiento introdujo aspectos de *poder* y *voluntad*, plasmando la imagen política de hombre. Los siglos XVIII y XIX racionalizaron el interés de los hombres por la *propiedad*, *las cosas* y *el dinero*. La imagen freudiana de la primera mitad del siglo XX enfatizó el aspecto *impulsivo*, *irracional* e *inconsciente* del ser humano, y la psicología conductista puso el acento en la presión que ejercen los *factores ambientales*. Pero nunca como en los

tiempos actuales se enfatizó tanto la necesidad de la *armonía y convivencia cívica* (p. 22).

De acuerdo con lo anterior, cada temporalidad va construyendo, aparentemente, una respuesta educativa con base en la exigencia de la sociedad, por lo cual lo social determinaría el hacia dónde de la educación. Este problema es fundamental para educación, el núcleo está en dar respuesta a dos preguntas: *¿el quién, el sujeto de la educación?* y *¿Para qué sociedad?* Teniendo presente de manera dialógica dos dimensiones: la individualidad y subjetividad, pero también lo social, la alteridad, lo comunitario, ello genera lo objetivo; siendo así cómo, desde una tensión equilibrada entre lo individual-comunitario, hombre-sociedad se tipifica y clarifica el significado de educación; a pesar de ello, por lo general, como se ha insistido, no siempre hay claridad al respecto, y las mediaciones ideológicas han jugado papel importante a favor pero muchas veces en contra. Al final, se asumen perspectivas antropológicas de manera a *priori* porque, para la mayoría, lo importante es el conocimiento y el ejercicio de un hacer, de esta forma el producto de la educación sea incorporado a la sociedad.

Una idea rectora, determinante del telos de la educación es el configurar, de manera pragmática y efectiva, un sujeto *útil* a la sociedad. Esto es muy cierto cuando las organizaciones educativas se regocijan de la cantidad de egresados y personas notables que han pasado por sus aulas y espacios finalizando con la titularidad desde la cual se desempeñarán en la sociedad. Ser *útil* pareciera significar poder incorporarse a la sociedad para ejercer un empleo. De esta forma la persona ingresa a una comunidad para desarrollarse en su acción laboral, mantener el statu quo y un orden social estable. Es decir, asumieron ciertas concepciones reduccionistas de lo humano llevándolo a ser un eslabón en la cadena social al ejercer una ocupación o empleo dentro de un modo de producción en atención a la realidad económica y política de la sociedad en la cual se integrará el sujeto luego de su transitar curricular, por ello hay la insistencia en el currículum por competencias pues al final:

La educación forma a los hombres que al final los círculos dominantes necesitan para la continuidad y reproducción de sí. Es un subsistema de la sociedad y por ello toda la política educativa refleja las opciones, tantas políticas sociales, las tradiciones y los valores de un país (Centro Gumilla, 1976, p. 623).

Pero: *“Educar es humanizar”*; es decir, se trata de un proceso para volver al hombre más humano (Morales, 2011), como se viene argumentando, pero, al no tener claridad del significado hombre/ser-humano unido a perspectivas paradigmas reduccionistas de la

humana conditio (Trías, 2000), lo simplifican a un *factum*, hacer, tarea, desempeño en oficio, evaluado desde la eficiencia y efectividad en la ejecución de una tarea (labor) y cómo hacer las cosas, *homo faber*, *homo ludens* y cualquier otra determinación en torno a lo antropológico como lo refiere Martínez (2007) de *animal laborans*. Plantea así que la razón social de la educación tiene como objetivo formar al humano en función del empleo, de un hacer; por ello la importancia de incorporarse a una sociedad que, a su vez, es dirigida por políticas defensoras y propulsoras de modos de producción, capitalismo vs socialismo.

De este modo, la situación conduce a un nudo gordiano pues, no es posible definir Educación sin tener una perspectiva antropológica clara y no reduccionista o limitando su auténtico significado, pero en doble implicación, un sí y sólo sí pues, la definición de educación depende de lo antropológico y lo antropológico es “el producto” (telos) de la educación, ello genera una discusión permanente, dialógica y recursiva... Por ello insistimos en preguntar sobre lo humano...

En tal sentido Morín (1999) manifiesta:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultura, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa humano.

Esta primera aproximación comienza a partir de la naturaleza objetiva y física/corporal del humano que desde Aristóteles distinguía y caracterizaba en términos de animal racional, pero también abre el espacio para las consideraciones metafísicas descritas en los años 50 por una genialidad como Teilhard de Chardin del que Morales (op. cit.) hace una síntesis:

Hay una integración plena entre materialidad y la superación de ella en el espíritu del ser humano, no se trata de dualismo en el que hay dos sustancias diferentes, aquí se trata de una única sustancia que forma una unidad en la diversidad (p. 221).

Es decir, la naturaleza humana es una, es un acontecimiento objetivo/real que adquiere sentido y peso ontológico, sustentada en una singularidad donde lo uno y lo diverso, lo simple y lo complejo se hacen unidad manteniendo su característica dual. Por ello, la *physis* y la *meta-physis* encuentran su plenitud en coordenada espacio-tiempo cuya mónada es lo humano. Teniendo presente que, el ser humano “no tiene” y no es posesión en cuanto a tenencia y adquisición pues simplemente es..., se trata de un asunto metafísico y ontológico un problema de SER.

Esto representa una situación crítica, se ha venido hablando siempre de la integralidad de la educación y es muy cierto, pero al final, no se ha dado cumplimiento. Peor aún, según Morales (op. Cit.), se sigue haciéndose énfasis en el conocimiento y el hacer dejando aspectos como *ser* y *convivir*, planteamiento realizado hace tiempo en Venezuela por Uslar (1982) analizando que:

La escuela y la vida se separaron, lo que significó que, a la postre, la escuela y la sociedad tendieron también a separarse. Lo que se aprendía en la escuela no tenía relación directa ni inmediata aplicación a la vida ordinaria del niño. Era un saber que, por ajeno a la realidad vital, terminaba por desarraigarlo y alejarlo de los suyos (p.118).

En respuesta a esta situación, manifestaba el autor en los años 60, antes de la postmodernidad, fin de la modernidad, era de la información y demás epítetos de la temporalidad actual que para educar:

Habría que poner un gran énfasis, y sería cosa preciosa, en que se le diera mayor importancia en la escuela a enseñar a vivir, a enseñar a actuar, a enseñar valores éticos, a enseñar la libertad de conciencia y enseñar a hablar y escribir, antes que tanta materia que pasa como una nube sobre la cabeza del niño y se borra después (Uslar, 1982, p. 48).

De acuerdo con lo anterior, los informes de Faure y Delors venían como respuesta verdadera y acertada para el momento vivido por una sociedad impactada por una permanente crisis, avizorando el advenimiento del siglo XXI. Sin embargo, algunos, como Cárdenas (1995), Ministro de Educación en Venezuela, para la época, clarifica desde el ejecutivo el ser de la educación:

La formación de personas, asumida como la gran tarea social que el Estado orienta... supone que la educación no consiste en una transmisión y adquisición de conocimientos sino más en ser la figura para el desarrollo de los seres humanos, quienes deben ser sujetos de la historia con la guía ética propia... De ahí que la educación moral que necesitamos no es un apéndice... Formar una persona supone tener como principal precaución el desarrollo de su conciencia autónoma en torno a los valores de libertad, justicia y solidaridad.

En tal sentido el debate educativo tiene como núcleo lo antropológico pues, de la perspectiva antropológica asumida dependen las estructuras, horarios, pedagogías como lo refiere Rodríguez (op. cit). Hoy se observan situaciones mucho más significativas y comprometedoras pues, hay nuevas racionalidades y maneras de ver el mundo, aunado a toda la situación planteada por la pandemia Covid, el distanciamiento social y la migración obligatoria a la virtualidad. Pero, además, criterios alternativos que pretenden reinterpretar el aspecto como la temática de la *ideología de género*, haciendo emerger nuevos

cuestionamientos entorno al *ser* con base en el ¿cómo sentirse? ¿soy en atención a mi situación anímica?, la cultura *light* de superficialidad, de la piel, del sin compromiso (Orcajo, 1998) y aquellos derivados de la postmodernidad-posmodernidad comienzan a dejar escenarios paradigmáticos asumidos por algunos grupos de personas. Esto, en términos de Nietzsche, genera “sospecha” por ejemplo cuando se habla de “*aprender a ser yo mismo*” (Tawil, 2013, p. 7) pues lo primero en preguntar es ¿*qué es ser?* Lo cual remite a estamentos metafísicos y en particular la problemática del sentido como lo advierte la corriente hermenéutica encabezada por Hans-George Gadamer.

Pero, como problemática mayor, al menos en Venezuela, se ha comenzado a establecerse un discurso entorno al “*daño antropológico*”, al parecer la situación social ha impactado de tal manera la vida cotidiana comenzando a generar una situación definida por Valdez (2020):

...el debilitamiento, la lesión o quebranto, de lo esencial de la persona humana de su estructura interna y de sus dimensiones cognitiva, emocional, volitiva, ética, social y espiritual, en todas o en parte, según el grado de trastorno. El mismo ha surgido y se ha instaurado como consecuencia de vivir largos años bajo un régimen en que el Estado, y en concreto un partido único pretende encarar al pueblo, orientar unívocamente toda la institucionalidad, interpretar el sentido de la historia y mantener el control total sobre la sociedad y el ciudadano.

Ciertamente, el fundamento que está tras telón es el pensamiento de Hannah Arendt y su filosofía sobre la “*banalidad del mal*”, una situación donde, aunque se es consciente, se es alguien en toda plenitud y comúnmente normal, *se decide no pensar*, dejar de ser. Por ello pasamos a la interpelación de la *realidad ser...*

El Ser, problematicidad humana.

Como toda situación ontológica y epistémica se requiere el estudio de principios sobre cuáles poder argumentar la realidad en estudio haciendo necesario establecer los puntos de partida y las consideraciones para poder develar y esbozar, en este caso, la realidad denominada Ser. Aun cuando se han dado adelantos como previos en torno al ser, se desea ir más allá, no se trata de develar un *meta-ser*, sino generar aspectos de trascendencia en el ser como tal.

Ciertamente, la anécdota del profesor de matemáticas: “*yo no vi al ser*”, tal vez consiga respuesta concreta cuando tratemos de iluminar y generar lineamientos que permitan dilucidar el *problema del ser* como situación fundamental humana dada en el hecho educativo. Para dar respuesta a ello, se asume como punto axiomático la perspectiva

del filósofo Gabriel Marcel, quien, para empezar, hace una disquisición entre el significado de problema y misterio. En tal sentido, afirma el autor:

Un problema es algo que encuentro, que aparece íntegramente ante mí y por lo mismo puedo asediar y reducir, mientras que el misterio es algo en que yo mismo estoy comprometido, y por consecuencia sólo puedo pensar como *una esfera donde la distinción de lo que está en mí pierde su significado y su valor inicial*. Un misterio trasciende por definición toda técnica concebible debido a que un misterio es algo reconocido o a reconocer, también puede ser desconocido o negado (Marcel, 1971, p. 164).

Es importante advertir que el término *misterio* ya no es algo referido a dimensiones fantasmagóricas, lúgubres e incomprensibles que atentan, por lo general, contra lo humano. El misterio se manifiesta como esa dimensión humana que permite al sujeto, sin negar la racionalidad y entendiendo los límites de la razón, superarla y fundamentalmente... *trascender*. Esto es clave para develar y comprender la problematicidad de la dimensión *ser* como fundamento de la realidad educativa pues, educar es humanizar. Dicha discusión se convierte en algo primario y necesario para dar claridad a cualquier camino que tome el proceso y los proyectos educativos cuya piedra angular está fuertemente basada en el aspecto filosófico, metafísico y ontológico: el SER, muchas veces olvidado o dado por supuesto. Téngase presente la advertencia de Heidegger (2000) frente al olvido de la pregunta sobre el ser.

El término misterio considerado aquí, tiene connotación de *trascendencia* de la razón por ir más allá de la *inmanencia* pues, ciertamente, los problemas son de carácter inmanentes, están ante mí y los puedo objetivar, concretar y, seguramente resolver. La problemática de lo trascendental va más allá, como lo planteaba Kant, supera los límites de la razón, ello no indica que sea irracional y no se reduce a la lógica dualista de verdadero falso.

Ahora bien, claro está que, lo problemático en consideración el *ser*, no es algo novedoso pues acompaña todo el discurrir del pensamiento occidental, desde la antigua Grecia con Parménides, los debates entre Platón y Aristóteles. De Aristóteles (2007) corroborado por Tomás de Aquino (2000) le refieren como término *equivoco* pues, se puede decir de muchas maneras; en este sentido, hoy, esta discusión se mantiene y es algo recursivo, es decir: siempre vuelve sobre la misma temática dando respuestas en atención a realidades y significaciones diferentes, iguales y trascendentes. En fin, la pregunta sigue presente y se hace actual ante la situación vivida como *dasein humano* en dimensión espacio-tiempo (Ver Morales, 2022).

Por tanto, el debate es permanente en torno a este término. Heidegger (2000) hace una síntesis en función de los problemas de la metafísica occidental con la incidencia filósofos quienes disertaron sobre dicha problemática, analizando cuatro tesis fundamentales sobre el ser: 1ra. Tesis de Kant (*el ser no es un predicado real*). 2da. Tesis de Aristóteles y la ontología medieval (*essentia y existencia*). 3ra. La ontología moderna, *res extensa y res cogitans*. 4ta. La Tesis de la Lógica, ser como cópula, el “es”. Ahora bien, lo importante del asunto es que dicha problemática sigue impactando el hecho educativo, dando ¿qué pensar?, prueba de ello son estos documento anteriormente mencionados: Informe Feure (1973), el Informe Delors (1996) y la revisión de Tawil y Cougoureux (2013) todos esbozan que la problemática fundamental de la educación es el *Ser*, desde allí, cobra significatividad y sentido lo plasmado en la definición: *educar es humanizar*, es así como, desde esta perspectiva, la problematicidad del *Ser* se vuelve el punto de inflexión de todo proceso educativo.

En tal sentido, es importante resaltar, la existencia de referentes permanentes y sin cambios, es decir; principios axiomáticos y anclajes epistémicos en los cuales se fundamenta la problemática en desarrollo; es con base en ello que, *el ser humano sigue siendo la clave*, haciendo necesario profundizar la temática y poder dilucidar el *misterio del Ser* ahora desde una perspectiva trascendente ya que este es quien hace la pregunta y busca respuestas. Como referimos anteriormente, consideremos el análisis de la filosofía de Marcel Gabriel sintetizada por Caballero (1991) con la siguiente argumentación desde *el misterio del ser*:

La realidad del ser es accesible desde la experiencia humana personal, de lo contrario nos encontraríamos solamente con la idea del ser (p. 91).

El ser se manifiesta en la propia existencia como revelación más inmediata. La presencia del ser es atestiguada por nuestros sentidos, por nuestro propio cuerpo. *El ser y su presencia es la misma realidad que se hace patente en la existencia concreta que es la persona*. La persona humana es el lugar privilegiado de la manifestación del ser (p. 92).

El acceso al ser no puede realizarse desde el pensamiento puro. Desde el pensamiento solamente puede llegarse a la idea del ser.... El punto de partida no es el “cogito” cartesiano, sino la avidez de ser que late en las profundidades del existente concreto... Una exigencia ontológica, una exigencia de trascendencia (p. 92).

Las referencias, son bases argumentativas y permiten dilucidar la temática en cuestión, pues es en la *existencia como realidad radical* donde el *sujeto* en individualidad y alteridad se realiza, el *ser* se hace patente y, desde allí, se manifiesta *siendo*. Por otra parte,

supera el dualismo corporeidad-espiritualidad, esencia-existencia y las múltiples perspectivas reduccionistas. Ahora bien, con base en ello, estas primicias replantean todas las consideraciones anteriores dando fundamento epistemológico y axiológico al significado de educación como humanización conduciéndolo al plano ontológico. De esta forma, el asunto va más allá pues, la realidad *Ser* se devela, se hace patente en el espacio-tiempo concreto donde el humano es acción (siendo) denominado *persona*, por lo cual: *¡ser es ser persona!...*

El planteamiento genera otro aspecto de discusión y, por supuesto, la revisión del significado del término *persona*. Teniendo presente que a lo largo de la historia se han dado infinidad de contenidos e interpretaciones, por ello se hace necesario no dejar un escenario abierto sino definir y limitar en atención a ciertas determinaciones o puntos axiomáticos. En tal sentido, Teylor (1985) hace caracterizaciones en cuanto al término se refiere, está determinado por el verbo ser, es decir posee una entidad, es existente, por lo cual: desde el punto de vista de la biología es *cuerpo* y al mismo tiempo *espíritu* (Gevaert, 2003), es decir una *realidad* dual, física/metafísica, es una complejidad donde lo uno y lo diverso están en unidad (Teilhard de Chardin, 1962, 1974). Así, ampliando la definición de Aristóteles como animal racional, animal que habla, animal político...se da el elemento biológico de la *physis*, pero hay un plus, la dimensión *metaphysis*. Al respecto, Taylor (op. cit.) manifiesta que:

La persona es cierto estatuto moral, o portadora de derechos...Un ser que tiene sentido de sí, tiene noción del futuro y del pasado, puede tener valores, hacer elecciones: en resumen, adoptar planes de vida... Desarrolla su propio punto de vista sobre las cosas... puede hablar y comunicarse... Es sujeto (p. 2).

Estas consideraciones advierten un carácter más allá de lo natural, de aspectos que no pueden reducirse a la instintividad o a la simple *physis*, no se trata de negar lo natural pues, es la superación no la eliminación de lo natural. Lo significativo es que todas estas perspectivas y dimensiones comportan una unidad dada en cada temporalidad del devenir humano, teniendo presente un abanico donde hay otras como, la búsqueda perenne de la felicidad como punto de realización, el amor como intersubjetividad el cual permite una relacionarse con los otros (*alter ego*), los sentimientos, el conocimiento, las opciones de fe con la dualidad entre creer y no creer, aspectos de trascendencia y su correspondiente contraposición de immanencia, la historicidad. Ciertamente es una larga lista de dimensiones, un todo conjugado, en términos de Morales (2002) una singularidad.

No obstante, es bueno dilucidar para esta disertación el significado del término en cuestión pues se ha ido dando un giro interesante a lo largo de la historia según Diccionario Etimológico:

La palabra persona proviene del latín persona, o sea máscara usada por un personaje teatral. El latín lo tomó del etrusco, *phersu* y este lo tomó del griego πρόσωπον (prósopon = máscara). Máscara en griego está formado por προς (pros = delante) y ωπος (opos = cara), o sea delante de la cara.

Este punto de partida es interesante, hasta ahora el más significativo, al notar toda la evolución del mismo se evidencian grandes diferencias entre lo planteado por el autor Taylor, la significación originaria y el significado final. Por tanto, es importante siempre considerar dichas referencias.

El punto distintivo es la *acción*, al inicio era una representación una actuación, por tanto, un verbo, no estático sino dinámico... *devenir*. Ahora bien, la significación cambia pues, ya no es una representación, es *la acción de evidenciarse a sí*, no representar un papel o guion, es *hacerse patente a sí mismo*, develar en ese actuar su propio ser, no se trata de un estar en una coordenada espacial y llenar un espacio, es un *siendo (factum, aletheia)*. Es así como, básicamente, se asume que el humano es quien actúa, quien da sentido a sus actos. Por lo cual hay actos supremos como uso de libertad, el creer o no, el determinar su historicidad, asumir un estilo de vida, un comportamiento en atención a unos principios, todos estos elementos y algunos otros caracterizan el significado actual de persona.

Por ello en filosofía se ha realizado toda una corriente de pensamiento en torno a la persona, si se quiere al sujeto, a un ser ahí, en tal sentido Alvarado (2020) desde el pensamiento de Wojtyla establece:

El personalismo surge como una alternativa a las dos corrientes socio-culturales dominantes en la Europa entreguerras: el individualismo y el colectivismo. El primero exaltaba un individuo egocéntrico y autónomo. El segundo supeditaba el valor de la persona a su adhesión a los proyectos colectivos. El personalismo resalta como valores la solidaridad y el valor absoluto de la persona independientemente de sus cualidades (p. 12).

Todo este planteamiento se sintetiza de manera clara dado en términos de Mounier (2002, p. 675): *“el personalismo es una filosofía, no solamente una actitud. Es una filosofía no un sistema”*. Es decir, no es un planteamiento reduccionista ni estructuralista pues no rehúye ni a sistematizaciones, ni análisis. Es filosofía en cuanto *amor por la sabiduría* pues desde allí se puede reinterpretar y, fundamentalmente, comprender al ser humano, a la

persona, al *dasein*. De este modo, la acción, el papel jugado y lo interpretado no es lo manifiesto en la máscara, sino que es el develarse mismo del humano, un siendo.

Ahora bien, un punto clave y crucial es, ciertamente, lo desarrollado por Heidegger (2000): pues el hombre (persona) es quien tiene la capacidad preguntarse por el sentido, el telos y en esta búsqueda, se descubre siendo un *ser de realidades* (Zubiri, 1982). De esta forma se convierte en el ente que recorre un telos mediante un *élan vital* (Bergson, 1963) un impulso a vivir, a ser... se convierte en acción (Blondel, 1996) y de allí al problema de la ética y la moral, de este modo se vuelve, recursivamente al tema del humano, como lo plantean Gómez y Álvarez (2013) entorno al pensamiento de Blondel en el que:

El hombre es el centro de la realidad y en él se juega, se plantea y se resuelve toda la problematicidad de lo real; es por eso que su sistema adquiere ineludiblemente un carácter antropológico, si bien no reducido al hombre, pues su esencia dialéctica va descubriendo que la realidad implica al mundo, al universo y a Dios (p. 116).

Elementos distintivos en la referencia, hombre centro de la realidad, ser de realidades afirmado por Zubiri (op. Cit.) ubica nuevamente la temática en perspectiva ontológica (de sentido), no se trata de un problema de cosas, objetos y sujetos. Es un problema de "sentido", de telos y, de acuerdo con Blondel actuar, accionar y hacer en función a ese telos cuyo punto omega pudiera ser la *eudaimonía* de Aristóteles, búsqueda irrenunciable de la felicidad, de trascendencia y de ser en plenitud. Ello conlleva un binomio importante pensar/actuar y actuar desde el pensar siempre con una perspectiva filosófica de amor por la sabiduría.

Al seguir la trama es fácil entrever la circularidad y recursividad pues de la definición de educación se hace necesario el planteamiento antropológico y ello conduce a la persona. Esta, al preguntarse por el sentido de la vida, de su hacer y actuar, de su pensar o dejar de hacerlo inicia una travesía que pareciese inconclusa aun cuando se trate de algo perenne que lo acompaña: la pregunta sobre el ser.

Ahora bien, cómo y desde dónde dar la respuesta sobre el ser. Heidegger y Gadamer son quienes, a mi entender, hacen aproximaciones más significativas. En este sentido, las consideraciones de Ortíz-Osés (op. cit.) en el uso del lenguaje por Heidegger cobran relevancia para poder dar cuenta del ser. Por otra parte, el tema tiene como soporte dos dimensiones fundamentales del humano, el lenguaje y, ciertamente, situación del logos (Heidegger, 2000) junto con la comprensión tema fundamental de la hermenéutica.

Es imperativo asumir el problema del ser desde la comprensión, según Gutiérrez (2000):

El comprender deja de ser un concepto metodológico de una operación que a contrapelo de la vida tiende hacia la idealidad del sentido y pasa a ser rasgo ontológico de la vida humana misma. El comprender se identifica con la existencia y la necesidad de su orientación (p, 135).

Evidentemente, el término comprensión alude, según la perspectiva de Heidegger, al ente mismo que se pregunta por el SER, la respuesta no quiere derivar de una lógica o un racionalismo amparado y sustentado por el discurso moderno científico naturalista. Sugiere ir hacia aspectos que no niegan la razón, pero la trascienden. Es dar cuenta de la existencia desde quien se interpela a sí mismo, por ello tiene mucha importancia el papel discursivo de Sócrates en el “conócete a ti mismo” “*gnothi seauton*” (γνωθι σεαυτόν) del oráculo de Delfos y “preocúpate por ti” “*epimeleia*” (ἐπιμέλεια) y “*heautou*” (ἑαυτοῦ). Un asunto de reflexión en torno al sujeto mismo, un darse cuenta, volver sobre sí mismo para tomar conciencia de sí. En tal sentido, para Gutiérrez (2000) plantea:

Para Heidegger, como es sabido, el ser humano deja de ser visto como una instancia puntual que en la aislada y oscura intimidad de la introspección se fundamenta a sí misma. El ser del ser humano es un ahí, como entorno de apertura del ser, como entorno de orientación actuante en el que nos movemos diariamente en lo que andamos. Ese entorno es mundo, no como suma de objetos sino como ámbito de aquello con lo que tenemos que ver en nuestro andar en algo, de aquello de lo que cuidamos cuidando nuestro propio ser (p. 134).

De forma que, el ser-siendo es el develarse continuamente en la cotidianidad del actuar/persona que se desenvuelve en su interioridad (inmanencia) y exterioridad (trascendencia) de su propio proyecto de realización. Un proyecto que no es a futuro sino presente permanente del *dasein* haciéndose patente emanando... entre otros aspectos y dimensiones, realización, felicidad, ética y trascendencia.

Especialmente la trascendencia, punto significativo que permite a la persona ver más allá, aunque los muros del horizonte se encuentren muy elevados, la visión los supera:

Creo que la trascendencia es tal vez el desafío más secreto y escondido del ser humano. Y es que, en realidad, los humanos, hombres y mujeres, somos esencialmente seres de la protest-ación, de acción de protesta. Protestamos continuamente. Nos negamos a aceptar la realidad en la que estamos inmersos, porque somos más y nos sentimos más grande que todo eso que nos rodea (Boff, 2000, p. 25).

Una acción de ser que para Gabriel Marcel no se reduce a mecanismo psicológico de defensa, utopía, optimismo ilusorio o simplemente negar la realidad (Henríquez, 2003). Por el contrario, es una acción consciente, un mirar/mirarse desde la claridad y con claridad

para llegar al acto de comprensión dando sentido y plenitud a la realidad, a la vivencia y la vida misma.

Con esto la comprensión no se reduce a un simple habérselas con las cosas, va más allá de la actitud cognitiva, es un existencial y es un manifestarse y develarse del yo situado:

Mi existencia no es solamente un medio de acceder al ser “ya que mi ser es mucho más rico que mi ser”. Mi ser de tal modo está enraizado en el ser, que puedo descubrir una profundidad ontológica en el fondo de mi propio ser que me impulsa a participar de la plenitud del ser (Caballero, 1991, p. 119).

Aquí radica nuevamente el planteamiento educativo centrado en el humanizar, en hacer que el sujeto-yo y el alter ego, el tú... nosotros, la comunidad en generar y desarrollar procesos de acompañamiento (ped/andr...agogía) lo cual “algunos” denominan como “coaching ontológico” cuya intencionalidad es ese acto de apoyo a la persona en manifestar su acción de ser.

Reflexiones de cierre

Ciertamente, el problema del ser es una discusión que sigue abierta pues es algo recursivo y permanente, generadora de múltiples respuestas y renovadas respuestas. No obstante, es una interpelación necesaria especialmente en el campo de la educación y cada educador debiese darse un tiempo para hacer una revisión permanente y así ir adecuando los fines del proyecto educativo que desea desarrollar y ofertar a sus estudiantes.

Segundo, mantener la definición de educación expresada por Delors de educación como proceso de humanización seguirá generando preocupaciones pues pareciera que, cada vez más las sociedades se alejan de lo asumido, en algún momento, como humanidad, aparentemente el ser humano tiende a alejarse cada vez más de ese telos llamado humanidad, en tal sentido las consideraciones de Hobbes en la frase de “Homo homine lupus” y de Nietzsche planteando que “el hombre como tal debe morir para dar paso al súper hombre”, al parecer, generan gran acogida en la sociedad y hacen de la educación un proyecto de superación centrado en la voluntad y el ejercicio del poder aunado al tener.

Tercero, los procesos educativos deben generar preocupación permanente, Tawil y Cougoureux (op. cit) manifestaron la perspectiva utópica de la educación, con ello se establece un carácter irrealizable de la misma, un soñar despierto que genera incomodidad pero que desde la realidad no va a cambiar pues es, si se quiere, un pensar desde la inmanencia. Evidentemente todo proceso educativo es un sueño, una idealidad cuya base es la esperanza. Eso permite al educador y al educando desarrollar alternativas diferentes

a cualquier reduccionismo inmanentista. Por el contrario, sin negar la inmanencia y toda la realidad objetiva del proceso genera esperanza y se abre a trascendencia.

Educación es un acto supremo de humanidad y es una acción de ser permanente en devenir, no se reduce a generar conocimientos y establecer sus procesos de adquisición de conocimientos para desarrollar competencias asumiendo solamente dos pilares de la educación según Delors (1996), conocer y hacer sujetos aptos para una sociedad incardinada en un modo de producción. Estas dos dimensiones no pueden ser negadas, son evidentes y necesarias, pero también deben propiciarse con urgencia el ser y convivir, estas últimas, si se quieren, en transversalidad, pero siendo núcleo pues las otras dos (conocer-hacer) son medios para generar estas. Todavía añadiría una más la dimensión de trascender. De esta forma la educación planteada por Morales (2002) como espacio-tiempo de trascendencia.

Bibliografía

- Alvarado, Simón. (2020). *Fundamentos metafísicos de la educación desde la filosofía personalista de Karol Wojtyła*. Revista Eleutheria, Universidad Francisco de Marquín. Vol. 16, Nro 61. Guatemala.
- Araújo Alberto y Machado Joaquín (2006). Educación. Diccionario de la Existencia. Directores: Ortíz-Óses Andrés y Lanceros Patxi. Editorial Anthropos. Barcelona. España.
- Arendt, Hannah. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Taurus. Madrid. España.
- Aristóteles (2007). *La metafísica*. Editorial Espasa Calpe. Colección Austral. Ciencias y Humanidades. Madrid. España.
- Bachelard, Gastón. (1971). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Bergson, Henry. (1963). *Obras escogidas: Ensayos sobre los datos inmediatos de la conciencia, materia y memoria. La evolución creadora, la energía espiritual. Pensamiento y movimiento*. Editorial Aguilar. Madrid. España.
- Blondel, Maurice. (1993). *La Acción. Ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica*. Biblioteca de Autores Cristianos (B.A.C.). Madrid. España.
- Caballero, F. (1991). *La experiencia del misterio ontofonía concreta de Gabriel Marcel. El ser se manifiesta en la propia existencia como revelación inmediata*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España.
- Centro Gumilla (1976). *Lecciones de filosofía de la educación*. Material Didáctico. Caracas. Venezuela.
- De Aquino, Tomás. (2000). *El Ente y la esencia*. Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Organización de las Naciones Unidas sobre la Educación para el Siglo XXI. Francia. París.
- Draxler, A. (2010). *A World of Report. A Critical Review of Global Development Reports with an Angle on Education and Training*. Retrieved March 11, 2016, from [www. norrag. org](http://www.norrag.org).

- Feure E., Herrera F., Kaddoura A-R., Lopes H., Petrovski A., Rahnema M., Ward F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Alianza Editorial y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. Francia.
- Gadotti, Moacir (2003). *Perspectivas actuales de la educación.* Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Gevaert, Joseph. (2003). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica.* Ediciones Sígueme. Salamanca. España.
- Gutiérrez, Carlos. (2000). *¿Círculo o diálogo? El comprender de Heidegger a Gadamer.* Areté. Revista Filosófica. Vol XII. Nro. 1. P.p 133 – 143.
- Heidegger, Martín. (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología.* Editorial Trotta. Madrid. España.
- Heidegger, Martín. (1997). *Ser y Tiempo.* Editorial Universitaria. Traducción de Jorge Rivera. Santiago de Chile.
- Heidegger, Martín. (2000). *Carta sobre el humanismo.* Alianza Editorial. Madrid.
- Henríquez, José (2003). *La filosofía de Gabriel Marcel.* Edición de la Gobernación del Estado Aragua. Maracay.
- Meyer, Michel. (2000). *Por una historia de la ontología.* Colección Idea Universitaria-Filosofía. Barcelona. España.
- Marcel, Gabriel. (1971). *El misterio del ser.* Editorial Sudamericana. Barcelona. España.
- Martínez, Miguel. (2013). *La ciencia y la jerarquía de los valores en la educación del siglo XXI.* Ediciones del Centro Escolar del Mar de Cortés. México.
- Martínez, Miguel. (2007). *Del homo faber al animal laborans: la violencia de la racionalidad instrumental.* Revista En-claves de Pensamiento. Vol. 1, Nro. 1, Junio. P.p. 39-62.
- Martínez, Miguel. (1994). *Hacia un nuevo paradigma de la racionalidad.* Revista Anthropos Venezuela. Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación. Librería Editorial Salesiana. Caracas. P.p. 55-74.
- Morales, José Tadeo. (2022). *El problema ontológico en la era digital.* Argumentos de Razón Técnica. Universidad de Sevilla. España. (Aprobado por publicar)
- Morales, José Tadeo. (2017). *Ética y hablaría vs hablaría ética a la luz de la obra ¿qué significa pensar? de Martín Heidegger.* 1er Congreso de ética y ciudadanía. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Morales, José Tadeo (2011). *De vuelta a lo humano.* Revista Paramillo. II Etapa. Nro. 26. Universidad Católica del Táchira. P.p. 239-267. San Cristóbal. Venezuela.
- Morales José Tadeo (2010). *Al reencuentro con el diálogo en el Aula.* Trabajo presentado ante la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" como requisito de culminación del Curso de Post-doctorado en Educación. Caracas. Venezuela.
- Morales José Tadeo (2005). *Fundamentos Epistemológicos para la educación más allá de la postmodernidad.* Educar para la Trascendencia. Revista Anthropos Venezuela. Nro. 50/51. Pp. 59-71. Los Teques. Venezuela.
- Morales, José Tadeo. (2002). *Hacia una interpretación filosófico-hermenéutica de la educación desde la perspectiva cuántico-matemática.* Tesis Doctoral presentada ante la Magna Universidad de Carabobo. [http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/cgi-bin/wwwisis/\[in=fichero/fichero1.in\]?mfn%5Et3002=1695](http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/cgi-bin/wwwisis/[in=fichero/fichero1.in]?mfn%5Et3002=1695) HYPERLINK
["http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/cgi-bin/wwwisis/%5bin=fichero/fichero1.in%5d?mfn%5Et3002=1695&%5Et3001=produc"&](http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/cgi-bin/wwwisis/%5bin=fichero/fichero1.in%5d?mfn%5Et3002=1695&%5Et3001=produc) HYPERLINK
[%5Et3001=produc](http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/cgi-bin/wwwisis/%5bin=fichero/fichero1.in%5d?mfn%5Et3002=1695&%5Et3001=produc).
- Morales, José Tadeo. (2001). *Hacia una filosofía del caos.* Revista Anthropos. Nro. 42. Instituto Salesiano Padre Ojeda. Venezuela.

- Mounier, Emmanuel. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Ediciones Sígueme. Salamanca. España.
- Morín, Edgar (2007). *La cabeza bien puesta*. Bases para la reforma Educativa. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. París. Francia.
- Rodríguez, Julián. (1994). *El sistema preventivo de Don Bosco. 1er. Congreso de los Salesianos de Don Bosco en Venezuela. Educación y Doctrina Social de la Iglesia*. Editorial ISSFE. Los Teques. Venezuela.
- Sánchez, S. & Morato, J. & Palacios, V. & Llorens, J. & Moreiro J. (2007). “*De repente, ¿Todos hablamos de ontología?*”. *El Profesional de la Información*, Vol. 16, Nro. 6, p. 562-568.
- Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- Tawil, S. y Cougoureux, M. (2013). *Evaluar la influencia del informe Delors de 1996*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050_spa
- Teilhard de Chardin, Pierre. (1974). *El fenómeno humano*. Ediciones Orbis. Barcelona. España.
- Teilhard de Chardin, Pierre. (1962). *El porvenir del hombre*. Ediciones Taurus. Madrid. España.
- Trías, Eugenio. (2000). *Ética y condición humana*. Editorial Península. Barcelona. España.
- Valdés, D. (2020). “Causas, síntomas y consecuencias del daño antropológico provocado por los regímenes totalitarios”, *Democratización* Año 2 Nro. 7. <https://redformaweb.com/articulos-septima-edicion/>
- Weissmahr, Bela. (1986). *Ontología*. Editorial Herder. Barcelona. España.
- Zubiri, Xavier. (1982). *Siete ensayos de Antropología Filosófica*. Universidad Santo Tomás. Centro de Enseñanza Desescolarizada. Bogotá.