

(Des)aprendiendo a ser. La adopción y transmisión de saberes desde sus implicaciones ontológico-epistemológicas hasta sus consecuencias políticas

(Un)learning to be: the adoption and transmission of knowledge, from their ontological/epistemological implications to their political consequences

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1283>

Mariano R. Gialdino*

Introducción

Este artículo se propone enmarcar el eje temático de la publicación gracias a una reflexión que, partiendo de consideraciones ontológicas, consiga ofrecer un panorama epistemológico susceptible de ofrecer un posicionamiento para que investigadores, profesores y maestros puedan revisar críticamente el vínculo con su saber, sobre todo en vistas a las opciones metodológicas mediante las que generan/transmiten conocimiento. Estas opciones no podrán sino estar vitalmente condicionadas por los presupuestos ontológico-existenciales que muchas veces se adoptan acríticamente, en una maniobra que, además de amenazar la presunta objetividad que se dice buscar, repercute directamente en consideraciones sobre el rol político que asumen *la verdad y su transmisión*.

La verdad

La educación supone –tradicionalmente– la transferencia de un saber, lo que en cierta forma equivale a la transmisión de una *verdad*. Es posible que en este preciso instante miles de educadores e investigadoras, alrededor del mundo, puedan estar transmitiendo o aplicando una misma teoría con total independencia de sus contextos geográfico-políticos y sociales particulares, debido a que se supone justamente que hay *verdades* que van más allá de sus transmisores (o repetidores), de sus receptores y de sus contextos de enunciación/descubrimiento. De esta manera, la educación parecería ser una empresa que, desde un acceso privilegiado a un conjunto de *verdades*, se encargaría luego de darlas a conocer, de explicarlas: de enseñarlas cuales misioneros llenos de una fervorosa fe evangelizadora, enviados a los cuatro rincones del mundo para dar testimonio de la *verdad* y de la forma de acceder a ella.

* CEIL-CONICET. Argentina. marianogialdino@gmail.com

La institucionalización de la educación, que trajo aparejada la consolidación y el desarrollo de los Estados modernos, puede opacar el hecho que en algún momento de la historia no muy remoto, y que muy probablemente haya encontrado su fin gracias a un proceso caracterizado por la violencia, no existía *una* verdad. Las *verdades* no son algo tan universal como lo estuvimos presentando: por el contrario, esa universalidad es el resultado de la imposición violenta y totalitaria de una voluntad y una forma de significar el *mundo* y la *vida* por sobre otras. Guerras de conquista y guerras civiles se confunden con la historia misma de la humanidad, sus imperios, sus naciones e instituciones, a tal punto, que en esa oposición entre voluntades incompatibles vio Hegel (1968, 2010) –y toda la biblioteca materialista histórica que reposa sobre sus hombros– el *motor* mismo de la *Historia*. Esta filosofía de la historia –que muy probablemente sea de las más *totalitarias* que generó el pensamiento filosófico occidental, en el sentido que engloba y agota *totalmente* la explicación y definición del *ser*, la *historia* y la *vida*–, moviliza el devenir en un esquema teleológico cuya realización es *verdadera a priori*, y *avanza* gracias a estas oposiciones dialécticas que siempre se resuelven mediante la negación superadora de un estadio por sobre otro, en una marcha que nadie puede detener (Gialdino, Mallimaci, Reyes Mate, 2018).¹ Más allá de la universalización de la oposición dialéctica entre formas de *significar* y *habitar* el mundo, nuestra *Historia* se confunde, en efecto, con el paso violento que implica el triunfo de un bando sobre otro. Son raros los Estados modernos que no cuenten con al menos una encarnizada guerra civil, lo que denota que hubieron *al menos* dos perspectivas que interpretaban distinto la finalidad del Estado, que no había lugar para las dos, y que mediante el derramamiento de sangre una prevaleció, y la otra le quedó, si no exterminada, por lo menos sometida (Gialdino, 2019a). Tarde o temprano, los bandos triunfadores habrán de *inventar* el Estado, universalizando de esta manera la parcialidad que persiguieron mediante la lucha de la que salieron airoso gracias a los caprichos de la guerra; esto no quita nada a las inmediatas consecuencias biopolíticas que se desgajan de la legitimidad con la que el vencedor impone sus *universales* para el control, el gobierno y el *uso* que haga del mundo y las personas que lo habitan (Gialdino, 2021a).

Por lo pronto, es necesario comprender que la *universalización* de un tipo de teoría y de su transmisión mediante la educación, no puede sino ser el resultado de la *universalización*, al mismo tiempo, de una forma posible y accidental de conocer, comprender y dar significado a las experiencias mediante las que la humanidad ha forjado conceptos abstractos tales como *mundo*, *normalidad*, *justicia*, *verdad*, *progreso*, *historia*, *bien*, etcétera.

Mencionamos el aspecto *fenomenológico* porque incluso antes de los conceptos, la educación hegemónica que se supone representante de un contenido de saberes *verdaderos* implica el descarte de una enorme multiplicidad de fenómenos que afectan a la conciencia, pero que

¹ El marxismo agregará que una *superestructura* mediante la que la burguesía universaliza sus valores –el Estado, *grosso modo*– podría, cuanto menos, entorpecer y dilatar esa negación dialéctica, motivo por el que se requiere que la clase trabajadora llegue a su máxima contradicción material e ideológica respecto del modo de producción capitalista, para de esta manera operar una violenta negación dialéctica revolucionaria, única forma posible de hacer que la historia *avance*.

no se los considera vinculados con la *verdad*, tal como sucede con los estados que genera el sueño, el arte, el amor, la fe, el sentirse parte de la tierra, y otras tantas experiencias que no son admitidas a participar en el selecto grupo de aquello que se vincula con *la verdad universal*, su producción y re-producción.

La universalización

Si bien se trata de una discusión de corte ontológico y epistemológico, el resultado de la imposición de *un tipo* de verdad que se *universaliza* podrá ser siempre observado en sus consecuencias pragmáticas, esto es, en los resultados que esa verdad imprime en los cuerpos de las personas y el mundo en el que habitan, más allá que *cuerpo* y *mundo* sean a su vez conceptos heredados de una tradición bien concreta de pensamiento. No está de más recordar que la escisión entre la subjetividad trascendente y la inmanencia o, dicho en otras palabras, del *yo* respecto del *ser* y/o la *naturaleza*, responde a una de las características más específicas del pensamiento occidental, que mediante ese dualismo tan *trágico* consigue concebirse a *sí mismo* con independencia de toda exterioridad, cuando, para el caso de la *América profunda*, esa desgarradora escisión de la vida no podía tener lugar debido a que no había ni tenía sentido tener una reflexión sobre el *ser* desde una ajenidad a esa *existencia* en la que ya se *estaba siendo* (Kusch, 1962).

Sucede que para *conocer* una verdad *otra* que la hegemónica, es necesario, al mismo tiempo, abandonar sus conceptos, u otorgarles un *uso* diferente.

Pensemos que la *universalización* de un bagaje teórico *verdadero* no será nunca algo *dado*. La *universalización* es el resultado (difícil imaginar que no traumático) de un proceso de negación de aquello que sí puede pensarse como *lo dado*, y esto es precisamente la diversidad, la diferencia: la *alteridad*. La universalidad es, por eso mismo, un punto de llegada al que se accede *negando* la diversidad y la diferencia (Santos, 2008).

Un elemento importante, así, estriba en comprender la educación no como la transmisión de un conjunto de verdades, sino de métodos. Esto implicaría que sería la adopción de un método (o una diversidad, o su negación) la que podría conducir a cada persona o grupo a llegar, no a una verdad ya dada y eterna, sino a una situada en una trayectoria y contexto *particulares*.

El esquema ontológico, tan característico de la herencia platónica judeocristiana, implica que las verdades y su transmisión no pueden sino ser actividades que se rijan bajo los estrictos reparos que exigen la *reproducción* y la *repetición*. Esto se debe a que, llevada al campo pedagógico, esta posición ontológica dualista no puede menos que obligar a que aquello *verdadero* sea repetido; repetición que se legitima, precisa y circularmente, porque se trata de un contenido *verdadero*. Lo mismo sucede con las ciencias contemporáneas, que más allá de sus pretensiones empiristas vuelven a ocupar el lugar del filósofo platónico o del ministro de la Iglesia: la verdad es *una*, y para acceder a ella es necesario satisfacer las exigencias que su *saber* conoce y reproduce. De esta manera, la epistemología termina mostrándose como una dimensión en

la que es imposible todo ejercicio *creativo*, en sentido que el juego con *lo verdadero* no implica genuinamente una tarea *productiva* sino *reproductiva*. Esto ha de ser interpretado en sentido que los saberes de los que estamos hablando se yerguen sobre una base axiomática que se acepta sin revisar y sobre la se pueden constituir y derivar teorías, que son aquellas a partir de las cuales es posible *formalizar* fenómenos. Es muy importante comprender que *las teorías no se construyen a partir de experiencias, sino que para tener algo que pueda ser llamado "experiencia" se requiere de una teoría* (Gialdino, 2019b). Esto implica que el contenido abstracto de una teoría será siempre previo a sus contenidos empíricos, y que, por ende, ni siquiera desde el más racional de los laboratorios se podrá acceder al *ser en su objetividad pura*. Esto constituye uno de los aspectos más ricos de Kant (1976) y su influencia respecto de la fenomenología: la experiencia no se tiene pasivamente, sino que se construye *intencionalmente* desde *saberes a priori*. En ese sentido, las teorías no pueden sino moler siempre el mismo grano en un esquema en el que siempre estarán limitadas por las bases axiomáticas y/o apriorísticas sobre las que reposan todas las construcciones y experiencias posteriores, por más *novedosas o empíricas* que digan ser.

Frente a un *milagro*, por ejemplo, en sentido de aquello que la ciencia no puede explicar, una mentalidad *científica hegemónica* mal podría pensar que se trata *realmente* de una manifestación divina, sino que asumirá que *todavía* no se pudo comprender ese fenómeno con los conocimientos de los que dispone el saber científico, pero que sin embargo esa explicación no solamente *existe*, sino que lo hace respetando y en consonancia con las otras leyes científicas, a las que jamás podrá contradecir; un espíritu religioso, por el contrario, difícilmente se convertirá a la fe por la presencia de un *milagro* (en ese caso no se explicarían tantos millones de creyentes –salvo que se piense, como hacen algunos, que el *amor y/o la vida* son en sí mismos un milagro) sino que esta experiencia –que a nivel empírico es idéntica para las dos estructuras teóricas del ejemplo– vendrá más bien a ratificar y a confirmar esa fe que no necesitaba de *milagros* para creer, pero que en la presencia de uno no puede menos que ver corroboradas sus intuiciones trascendentes. No es la experiencia, sino la estructura *teórica* mediante la que se *formaliza* dicha experiencia, aquello que genera y reproduce *verdades y saberes*. La reproducción de saberes es, por eso mismo, esencial a todo esquema en el que se supone que se transmite y se conoce lo *verdadero* (Gialdino, 2021b). Sin ir más lejos, las calificaciones de los exámenes en niños y adultos difícilmente pueden ser comprendidas desprovistas de este aspecto que aúna lo *verdadero* con su *reproducción*, encontrando allí el valor perseguido por una manera posible y hegemónica de hacer *educación*: en ella, siempre importará más lo que el alumno repite, que aquello que realmente dice. De esta manera, y más allá de lo que se piense sobre las *verdades eternas*, son las personas mismas que, desde la repetición y a pesar de su finitud, terminan perpetrando ideas heredadas a lo largo de los siglos, emulando *realmente* la eternidad de las teorías que se reproducen, de este modo, *ad infinitum*.

A esto se debe la influencia ineludible que la ontología posee respecto no sólo de la epistemología, sino también (o por eso mismo) de la política. Cuando los Estados nacionales se

presentan como elementos esencialmente *verdaderos*, sus instituciones todas, desde las educativas hasta las represivas, obrarán obedeciendo la universalización de esas nociones de *justicia*, *progreso* y otros tantos *valores universales* sobre los que se apoya ese extraño y abstracto concepto de *bien público*. La liturgia y lo ornamental de esa eternidad que se adoraba en el modelo clásico mediante ceremonias y monumentos pudo, más allá de la modernidad, adaptarse perfectamente a ese invento novedoso del Estado y sus instituciones humanas.

Por eso, cuando la fenomenología viene a proponernos una *epojé* (Husserl, 1986) basada esencialmente en la suspensión del juicio y las actitudes *naturales* mediante las que significamos nuestras experiencias y nuestro *mundo*, lo que se habilita es una reflexión genuinamente filosófica, lo que significa un ejercicio basado en un reglamento que exige ponerlo todo en duda y no aceptar ni tener por válido ningún enunciado que no haya sido argumentado satisfactoriamente. Evidentemente, esto no puede menos que mostrar el flanco a la creatividad puesto a que mediante estos ejercicios de puesta en duda cartesianos no hacemos más que descubrir cuantas *verdades* hemos tenido por ciertas, más allá de las convicciones sobre las que se apoyan. Así, comenzar a hacer preguntas es el inicio del fin de la *repetición y la recreación*. En ese sentido, la pregunta de quién está *aprendiendo* frente a un eventual transmisor de saberes, nunca podrá ser tomada como un estorbo o como una muestra de ignorancia, debido a que son precisamente estas preguntas, provenientes de una conciencia no iniciada, aquellas que pueden cuestionarse sobre los modelos de ideas *por fuera* de esos modelos. De esta manera, dicha mirada exterior sería capaz de ubicarse en un lugar de privilegio desde donde observar los axiomas, presupuestos y limitaciones de los modelos teóricos de ideas de los que ya nadie duda. Es muy recurrente que los educadores nos quejemos de que, con tantas preguntas, los alumnos y alumnas muchas veces “no nos dejan avanzar con la clase”, olvidando de este modo que quizá sea necesario preguntarnos a nosotros mismos si estamos realmente *avanzando* cuando satisfacemos un programa redactado *a priori* y que no es más que una mera transmisión reproductora de saberes que muchas veces son oriundos de contextos sociales, políticos e históricos, ajenos al de los estudiantes.

Estas consideraciones pondrían en duda el lugar privilegiado que los educadores poseen respecto de los educandos, debido a que lo *verdadero* no se confunde con un bagaje de doctrinas abstractas universales verdaderas *a priori* de cuya verdad no se va a dudar nunca y que se va a transferir acriticamente, sino, precisamente, con una *particularidad* desde la cual ese mismo contenido de ideas puede ser puesto en duda, y por ende, *actualizado, criticado: apropiado*. Dicho sea de paso, no puede pasarse por alto que un ejercicio de transmisión del conocimiento en el que no haya lugar para las *dudas* –esto es, para la *filosofía*– de los destinatarios de ese saber, no puede nunca ser genuinamente algo distinto a una transferencia unilateral de una doctrina totalitaria que debe ser aceptada y reverenciada tal cual como fue presentada, y frente a la que las preguntas y/o desconocimientos pueden inmediatamente asociarse con conceptos –de inmediata vinculación política– tales como *anormalidad, insubordinación, rebelión, enfermedad, peligrosidad*, etcétera.

La alteridad

La perspectiva fenomenológica, desde la que no en vano se apoya ontológica y epistemológicamente la metodología cualitativa (Vasilachis, 2009), sería entonces no sólo la que debe ser tenida en cuenta para los destinatarios de esos saberes que se desean obtener y/o transmitir, sino aquella que le permita al investigador/transmisor poner en duda, desde esas exterioridades y diferencias, esas mismas ideas que deseaba obtener y/o reproducir.

La ética debe preceder toda ontología (Levinas, 1995), lo que en este trabajo conduce hacia varios niveles. A nivel ontológico, esto significa que antes de cualquier concepción sobre el ser del mundo y sus habitantes, y so pena de violencia totalitaria, deberá estar el *otro en su diferencia*; diferencia que lo será siempre respecto de una totalidad de la que deberá sustraerse y significarse sin apelar a, o en contradicción con, las categorías e identidades totalizadas en el sistema: ni identidades borradas ni identidades impuestas, el *ser* deberá concebirse negativamente como una empresa participativa de paciente recolección, sin dogmas, y basado en el respeto de la diversidad de todo tipo que indica que ninguna forma de habitar y significar podrá imponerse sobre otras. Las ontologías totalitarias, al tener reservado un lugar preestablecido para las identidades de alteridades que así pierden toda *diferencia*, quedan deslegitimadas.

Esta operación requiere a su vez una interpretación epistemológica sobre la prioridad de la ética respecto de la ontología, lo que terminará por ponernos frente a un panorama en el que los conocimientos deberán medirse en relación, no con su propio paradigma y/o mundo de la vida, sino con su capacidad de ser modificados y corregidos por la diferencia de la alteridad. Desde este punto de vista, *verdadero* será el discurso que se muestre poroso y abierto a la participación y corrección de todo aquello que no puede menos que quedar groseramente totalizado e invisibilizado en todo discurso abstracto.

A nivel metodológico, la verdad ha de ser buscada y reproducida, en esta línea que prioriza la alteridad sobre las totalidades, apelando a la participación activa de los actores de los procesos en los que se investiga y/o enseña, en una dinámica en la que se prioriza la *participación* de la alteridad, en su *diferencia*, para que las supuestas *verdades* se confundan con procesos atentos a abrirse a las perspectivas más variadas y diversas. La contracara de la participación de la alteridad y su diferencia en la construcción de los *saberes* y las *verdades* es política, debido a que es siempre desde los *saberes* y *las verdades* que se orientan las políticas públicas y se reproducen las instituciones basadas en ideales *normalizadores*.

La alteridad pasa, por eso mismo, a convertirse en un elemento esencial para la epistemología y la pedagogía debido a que desde esa anterioridad a toda cerrazón ontológica, y en su diferencia, se presenta como la esfera desde donde se puede poner en duda un conjunto de saberes y no solo en su capa externa, debido a que una duda bien orientada es capaz de adentrarse hasta el corazón mismo del conjunto de verdades que se retroalimentan, para alcanzarlas a todas con su incertidumbre. La alteridad permite, de esta manera, poner en duda la ontología

desde la que parten las epistemologías debido a que, justamente, aquello otro es lo que no queda englobado bajo la totalidad cuando resiste con su diferencia, y por eso mismo es que puede contestarla, desafiarla y/o mostrar su arbitrariedad, su límite, su error, su violencia (Levinas, 1961).

Al ser transmitidos, los saberes pueden enfrentarse a *alteridades* que no comparten esas totalidades ontológicas, y que mediante las dudas y las particularidades pueden llegar incluso a hacer dudar a su propio *maestro*, que si es un genuino buscador de la *verdad*, no podrá menos que maravillarse al comprobar que había estado predicando y multiplicando una doctrina que, si no errada y violenta, lo convertía por lo menos en un transmisor de una universalización totalitaria. De esta manera, solo *los otros*, en su *diferencia*, podrán ser los auténticos maestros. Y lo serán debido a que nadie puede estar seguro de haber dado con *la verdad*, pero todos podemos estar ciertos de que algo que creíamos cierto era *falso*, y la falsedad de nuestros conocimientos mal puede provenir de ellos mismos, sino que se requiere de una *diferencia* no totalizada que, por fuera, consiga perforar y romper la totalidad desde la que se autocomplacen, someten y se reproducen los pensamientos y las políticas totalitarias.

Referencias

- Gialdino, M.; F. Mallimaci; M. Reyes (2018). La memoria de las víctimas. Entrevista de Fortunato Mallimaci con reflexiones desde la filosofía de Mariano Gialdino. *Sociedad y Religión*, 28(49), 197-218.
- Gialdino, M. (2019a). Abordando la seguridad pública como filosofía del derecho. *Revista Omnia*, 1(1), 87-102.
- Gialdino, M. (2019b). La ética como fundamento de una epistemología para las ciencias sociales. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa, 99-160.
- Gialdino, M. (2021a). La penitencia durante y después de Rosas ¿El gran quiebre punitivo en la historia argentina? Entre la realidad y el concepto. *E-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 19(74), 53-73. <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jemc-2020-gialdino.pdf>
- Gialdino, M. (2021b) [en prensa]. Epistemología y etnometodología para las ciencias sociales: hacia una terapia del saber. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos. <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis>
- Hegel, G. (1968). *Filosofía del derecho*, Buenos Aires: Claridad.
- Hegel, G. (2010). *Fenomenología del espíritu*, Madrid: Abada/UAM.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Mexico: FCE.

- Kant, E. (1976). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kusch, G. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1995). *Entre nous. Essais sur le penser -à- l'autre*. Paris: Grasset.
- Santos, B. (2008). The World Social Forum and the Global Left. *Politics & Society*, 36(2), 247-270.
- Vasilachis, I. (2009). Ontological and Epistemological Foundations of Qualitative Research [85 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/3163>