

Disciplina, saber y existencia

Carlos Alberto Ospina H.

• **Resumen:** *El presente trabajo aborda, de manera didáctica, la importante distinción entre disciplina y profesión y propone entender por disciplina la formación del carácter y la personalidad sin invalidar el significado genuino de disciplina académica o científica. Al presentar dos posturas clásicas frente al saber: la de Aristóteles y la de Comte, se muestran los límites de ésta última cuando pretende abarcar la vida misma con criterios de eficiencia y productividad, anulando el libre juego de la existencia que se regula por criterios muy distintos a la universalidad teórica y a la operatividad técnica. La disciplina, así entendida, no alude al mero estrechamiento de la mirada sobre el mundo o a pautas de acción fijas; se refiere, por el contrario, a la ampliación de los criterios de actuación que nos ayuden a decidir sobre lo mejor para la propia vida y la de los demás. Al aplicar estos elementos de reflexión a la educación contemporánea, se concluye en la necesidad de buscar la formación disciplinada de la persona que involucre necesariamente al menos el desarrollo de dos características formativas básicas: la autonomía y el espíritu crítico.*

Palabras clave: Disciplina, Profesión, Educación, Ética y Filosofía, Autonomía, Espíritu Crítico, Formación Humanística.

• **Resumo:** *Este trabalho apresenta um abordagem didática da importante diferença que existe entre disciplina e profissão e propoe-se entender o termo disciplina como a formação do caráter e da personalidade sem, no entanto, invalidar o seu significado genuino como disciplina académica ou disciplina científica. Ao apresentar duas posturas clássicas frente ao saber, isto é, a de Aristóteles e a de Comte, mostram-se os limites desta última quando pretende abranger a vida mesma com critérios de eficiência e produtividade, anulando o livre jogo da existência, a qual é regulada por critérios muito diferentes aos da universalidade teórica e aos da operatividade técnica. A disciplina, assim compreendida, não somente refere-se ao estreitamento do olhar sobre o mundo ou a pautas de ação fixas. Refere-se, pelo contrario, à ampliação dos critérios de atuação que possam nos ajudar a decidir sobre o que é melhor para a nossa própria vida e a dos outros. Aplicando estes elementos de reflexão à educação contemporânea, conclui-se na necessidade de procurar a formação disciplinada da pessoa envolvendo, necessariamente, ao menos, o desenvolvimento de duas características formativas básicas: a autonomia e o espírito crítico.*

Palavras chave: Disciplina; Profissão; Educação; Ética e Filosofia; Autonomia; Espírito Crítico; Formação Humanística.

Disciplina, saber y existencia*

Carlos Alberto Ospina H.**

**-I. Dos sentidos de disciplina o dos posiciones frente a los fines del saber.
-II. Profesiones y disciplinas. -III. Disciplina y formación. -Bibliografía.**

Primera revisión recibida septiembre 3 de 2004; versión final aceptada noviembre 20 de 2004 (Eds.).

El concepto de disciplina, aunque central en la formación universitaria, ha sido poco trabajado y la mayoría de las veces se confunde con el de las profesiones. Para abordarlo es preciso, entonces, intentar determinar sus principales características. La noción de disciplina se asocia, por lo general, con obediencia a una autoridad y a un estilo de vida que se caracteriza por imponer privaciones, restricciones y limitaciones individuales, en beneficio de una institución, una idea o un programa. Así es común oír hablar de disciplina militar, disciplina monástica o disciplina partidista, para mostrar la pertenencia a una institución (militar, religiosa o civil) a la cual se le debe la mayor obediencia, hasta el extremo de que sus integrantes renuncian a la iniciativa y a la libertad individuales para someterse a las reglas y designios de la institución.

En otros contextos la noción de disciplina aparece asociada a una vida sometida al conocimiento y, entonces, se habla de disciplinas científicas, humanísticas o artísticas. En este caso el término de disciplina designa el fundamento investigativo de cada una de las áreas del saber mencionadas y son como la puerta de entrada a esas áreas, pues son las disciplinas las que producen y alimentan el conocimiento. Podríamos afirmar que las disciplinas surgen de la manera como enfocamos aspectos determinados de la realidad que queremos conocer; si la realidad la vemos desde la presencia de sus objetos concretos, de sus hechos, regularidades o procesos visibles, o que se pueden inferir directamente de lo observable tenemos la física, la biología o la química; pero si la realidad la queremos ver a través de símbolos, de valores y de costumbres, entramos al ámbito humano, social y cultural abordado por disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, etc. En este caso mencionamos las dos grandes áreas del saber disciplinar: las naturales y las humanas; cada una de las cuales posee unos métodos, unos principios y unos

* Elaboración teórico conceptual

** Profesor Titular del Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas (Manizales-Colombia). E mail: caos@ucaldas.edu.co

procedimientos que es necesario seguir para obtener el adecuado conocimiento de sus objetos y sus problemas de investigación, es decir, son disciplinas cuyo dominio exige, a la vez, disciplina de estudio.

Sin embargo, varias preguntas merecen ser respondidas: ¿con qué fin el hombre cultiva tales disciplinas?, ¿sólo por el placer de conocer? ¿Para lograr mayor bienestar material y espiritual?, ¿para vivir mejor?, si es así ¿lo ha conseguido? En los intentos por dar respuesta a estos interrogantes y a otros más del mismo tenor, encontramos diversas propuestas de clasificación del saber que se han dado a través de la historia, cada una de las cuales responde a diversos criterios que van desde la consideración de las facultades humanas (la imaginación, la voluntad, la razón*, etc) hasta el objeto de estudio y el método propio de cada una de las disciplinas.

I. Dos sentidos de disciplina o dos posiciones frente a los fines del saber

Para nuestro caso sólo atenderemos a dos posiciones por considerar que ellas son suficientes para mostrar las dos posturas fundamentales que Occidente ha adoptado frente al saber. Una, la de Aristóteles para quien el saber se orienta a realizar la perfección y alcanzar la felicidad humana tanto en el individuo como en la sociedad y la otra, la de Augusto Comte para quien el conocimiento progresa hacia formas cada vez más racionales y se pone al servicio del progreso y del orden, tanto social como natural, pues el conocimiento racional ayuda a perfeccionar tanto el orden natural como el orden moral de la sociedad.

1.1 El saber para la vida

Aristóteles, teniendo presente la natural tendencia del hombre a saber (Aristóteles, 1987, I,1, 980^a 21), habló de tres tipos de conocimiento: el conocimiento teórico (metafísica, física, biología) cuyo interés central es la búsqueda de la verdad; el conocimiento práctico (la ética, la política) que se refiere a la acción y no a la verdad y afecta de manera directa al sujeto que conoce, pues cada nuevo conocimiento práctico tiene un efecto directo en la manera como actuamos frente al mundo y en la sociedad y, finalmente, el conocimiento productivo (*poiético*, técnico) orientado al hacer y al producir.

La clasificación del saber de Augusto Comte responde al criterio del desarrollo progresivo del conocimiento desde formas simples hasta formas más complejas, que se

* Fue Francis Bacon en el siglo XVII (1561-1626) quien propuso esta clasificación. Según él, la razón es el instrumento propio de las matemáticas, de la física y de la filosofía; la memoria es fuente de la historia y de la historia natural, y la imaginación engendra la poesía. Es sobre todo en el siglo XIX que la clasificación se hace atendiendo al objeto de estudio de cada disciplina (así, por ejemplo, la física tiene por objeto la materia y el movimiento; la biología, los seres vivos; la historia, los hechos pasados; etc), pues las facultades humanas ya no sirven de criterio distintivo porque para el nuevo espíritu quedó establecido que la razón debe estar presente en todo conocimiento que pretenda ser científico, por eso en él no se cuenta la imaginación poética.

organizan tomando como único referente el modelo investigativo de las ciencias naturales. Según él son seis las ciencias esenciales: “la matemática, la astronomía, la física, la química, la biología y la sociología, la primera de las cuales constituye necesariamente el punto de partida exclusivo, y la última el único fin esencial de toda la filosofía positiva” (Comte, 1984, p. 148) que se ordenan, además, por una “generalización y dependencia decrecientes”, las cuales se dan como un producto del propio desarrollo del sujeto, quien en su pensamiento evoluciona desde un estado teológico o imaginativo, que se caracteriza por ser altamente especulativo y muy abstracto; pasando por un estado metafísico en el cual imperan entidades o abstracciones personificadas en las explicaciones que se dan sobre la realidad, hasta conseguir un estado positivo en el cual el espíritu humano renuncia a emprender estudios absolutos y a querer conocer entidades y realidades inaccesibles, para ocuparse sólo de los conocimientos aportados por la observación, como los sucesos particulares o generales que puedan ser enunciados, o las relaciones constantes (leyes) que existen entre los fenómenos observados. Para Comte, sólo con el estado positivo la humanidad consigue la madurez o virilidad, pues el primer estado (el teológico) es algo así como su infancia, un estado de inocencia y de ingenuidad, mientras que el segundo estado (el metafísico) es un estado enfermizo, intermedio, que secunda “negativamente el desarrollo esencial de nuestra civilización y filosofía modernas” (cfr. pp. 38 y ss).

La diferencia entre ambas posiciones frente al saber, que podríamos asumir como paradigmáticas, refleja también la diferente concepción acerca del valor formativo tanto de las disciplinas, entendidas como áreas del saber, como de la disciplina personal en relación con el carácter o modo de ser del hombre y los fines que persigue. Para Aristóteles el fin último del ser humano es lograr su propia perfección, mediante el ejercicio de las potencias y capacidades típicamente humanas, vale decir, las que sólo le son propias como humano, como la inteligencia, la reflexión consciente o, en últimas, el ejercicio de la razón. El cultivo del intelecto, el saber mismo es lo que mejor conviene a la naturaleza del ser humano e igualmente es el medio más apropiado para lograr su felicidad, finalidad última de la existencia, y que encuentra en la contemplación desinteresada de la verdad, pues no puede haber felicidad mayor que la que reporta una vida dedicada a la sabiduría: “Además, el que procede en sus actividades de acuerdo con su intelecto y lo cultiva, parece ser el mejor dispuesto y el más querido de los dioses...Es manifiesto que todas estas actividades pertenecen al hombre sabio principalmente; y, así, será el más amado de los dioses y es verosímil que sea también el más feliz. De modo que, considerado de este modo, el sabio será el más feliz de todos los hombres” (Aristóteles, 1997, X, 8, 1179^a, 20-30).

Para Aristóteles la actividad que más asemeja a los hombres y a los dioses es la actividad teórica, porque el entendimiento es la parte más divina que posee el hombre y, por tanto, la vida guiada por él será muy superior a la existencia llevada sólo por los sentidos, las pasiones y los placeres sensoriales. Esta postura resume, en realidad, la concepción que desde Sócrates y Platón vinculó el conocimiento filosófico a la propia formación del hombre, pues los clásicos problemas cosmológicos que preocuparon a los primeros pensadores fueron reemplazados por el hombre como centro de interés, considerado no sólo como un ser que razona y piensa, sino como habitante del mundo sensible y empírico en el que interactúa con otros hombres y en el que se esfuerza por

llevar una existencia feliz. El propio Platón ya había planteado que la vida que merece ser vivida es la vida que ama la belleza pura y la sabiduría; la vida del hombre encuentra en la pasión o en el amor por la sabiduría (filosofía) verdadero aliento para elevarse y mantenerse por encima de las meras configuraciones sensibles, por encima de la vida terrena y del mundo del devenir, pues Platón aspiraba a formar los hombres para que se elevaran desde el conocimiento de las entidades particulares y sensibles hasta lo que él considera el verdadero saber, hasta la filosofía que busca conocer las realidades universales. Digamos que Platón pasó de la vida al conocimiento, del hombre existente al hombre pensante como ideal.

Aristóteles, por el contrario, fue del conocimiento a la vida, pues la vida teórica pura es una aspiración que aunque elevada, por sí sola no es suficiente para aportarle felicidad al hombre, quien transcurre en medio de la vida cotidiana en la cual es preciso decidir y actuar

Y este es el caso de las ... artes, pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo. Así nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles. ...

Además, las mismas causas y los mismos medios producen y destruyen toda virtud, lo mismo que las artes; pues tocando la cítara se hacen tanto los buenos como los malos citaristas, y de manera análoga los constructores de casas y todo lo demás; pues construyendo bien serán buenos constructores, y construyendo mal, malos (Aristóteles, 1997, II, 1, 1103^a 30- 1103b 5)

Así, entonces, lo que aprendemos para enfrentar la vida lo aprendemos mejor con la práctica que con la teoría. Una cosa es conocer la verdad y otra muy distinta es enfrentar las exigencias de la vida y no de cualquier manera, sino enfrentarlas bien, como debe ser, para salir adelante. En este caso conocer la verdad ayuda mucho, pero sobre todo la verdad de las cosas del hombre, de la esencia misma del hombre, vale decir, la verdad sobre la naturaleza humana resulta mucho más decisiva en el momento de “jugarnos la vida” que la verdad sobre las cosas del mundo la cual, además, terminó condensada en formas abstractas y lógicas. Dado que la existencia transcurre en medio de la incertidumbre, de alternativas y de momentos sorprendentes, es necesario disponer de un conocimiento previo de las situaciones que nos ayude a decidir “qué hacer” cuando tenemos que actuar, sobre todo si se tiene en cuenta que la vida misma es una exigencia incesante para la acción. El saber, entonces, no se debe considerar un fin en sí mismo, sino un medio para vivir bien, tal como “el conócete a ti mismo” socrático ya lo prefiguraba y lo aplica la consigna aristotélica que pide vivir inteligente y sabiamente.

Los griegos, entonces, piensan la disciplina del espíritu en función de la plenitud del despliegue de la naturaleza humana, de lo que mejor convenga a la formación de su carácter y ayude a ser feliz. De esta suerte el cultivo del intelecto tiene sentido si se ha de constituir en guía de la acción; si el obrar, si las pasiones, las inclinaciones y la voluntad en general siguen “la recta razón” y se someten a ella. Cada vez que una persona actúa pone de

presente lo que ella es y cuál es su “carácter” (su *ethos*), es decir, cuál es en verdad su actitud frente al mundo y a los demás; y aún cuando el individuo simule ser lo que no es, en el modo de actuar se manifiesta su propio ser, pues el modo de actuar está determinado por lo que piensa acerca de las cosas. La acción reveladora del ser del hombre es la acción que se ha derivado de una previa deliberación, vale decir, de un examen sobre los mejores medios que debemos utilizar para lograr los fines que nos proponemos (Aristóteles, 1997, III, 5) y como ya quedó establecido que el más elevado fin al que pueda aspirar el hombre es la felicidad, es preciso deliberar con juicio para saber cuál es el mejor y el más correcto medio, entre las numerosas alternativas que la existencia ofrece, para alcanzar ese fin. Cada vez que seguimos el camino correcto, cada vez que actuamos como es debido, estamos modelando el carácter en ese sentido y estamos llevando a la práctica las mejores posibilidades de excelencia (virtudes) humana que hay en nosotros mismos, todo lo cual se consigue gracias a “la sabiduría práctica”, que utiliza el conocimiento teórico del que disponemos para llevarlo a su aplicación en la vida práctica, en la existencia cotidiana donde, en atención a la situación concreta que estemos viviendo y con la experiencia que ya tenemos, nos ayuda a tomar decisiones, a deliberar y actuar con prudencia para hacer lo que mejor convenga a nuestra existencia y a la de los demás. Pero precisamente porque son muchas las ocasiones en la vida en las cuales obramos en contra de lo que “sabemos” es lo mejor y lo correcto, cuando, por ejemplo, obramos llevados no por ese conocimiento previo, sino por el placer o por la conveniencia personal, es preciso disciplinar el espíritu y el carácter, lo que equivale a decir, someterlos a normas superiores de acción y a ideales de vida racionales y comunes.

La disciplina en tal caso es forjar el carácter para hacerlo fuerte y firme, capaz de enfrentar con el mismo vigor tanto lo que produce placer como lo que es doloroso; para gozar de las pasiones y de las emociones sin tener que acabarlas, es decir, manteniéndolas en los límites de lo razonable; para aprender a luchar contra las inevitables contrariedades que la vida ofrece y disfrutar de las conquistas que esa lucha entrega. Cuando Nietzsche habló de dos instintos o de dos fuerzas que sostuvieron la cultura griega en su momento de mayor esplendor, lo dionisiaco y lo apolíneo, quiso decir que la existencia posee una fuerza desbordante que amenaza con lanzar al individuo a un disfrute en el que se pierden todos los límites distintivos, por eso requiere de la medida, de la medida que da la razón, que sólo la disciplina del espíritu y del carácter logra contener y permite aprovechar la energía antes desbordada en beneficio de la vida en común con los demás hombres, además para encauzar la actividad hacia la creación y no a la destrucción. En este sentido preciso tomamos el concepto de disciplina en la antigüedad, como la formación del hombre para vivir con sabiduría y felicidad.

1.2 Conocimiento y dominación

No debemos olvidar que entre las concepciones que hemos tomado como modelo, la de Aristóteles y la de Comte, median 23 siglos de historia, por tanto, numerosos y fundamentales cambios materiales y espirituales que determinan sus distintos modos de pensar. Por ejemplo, en la concepción de Comte ya está presente la noción de ciencia

moderna para la cual el método y el experimento racional (Descartes, Galileo, Newton) son poderosos medios de dominio del saber y de la naturaleza, pues el nuevo espíritu que acompaña al hombre desde el siglo XVII, desconocido entre los griegos, es que el saber otorga poder (Bacon) y que todo puede ser dominado por el cálculo y la previsión, de suerte que lo mágico del mundo debe ser excluido (Max Weber), y ya no hay lugar para lo imprevisto y sorpresivo, hasta el punto de que las sorpresas son consideradas casi una anomalía de la vida programada y calculada, igual que la experiencia personal si no está vinculada a algún proyecto previo y productivo (el diseño técnico).

El espíritu moderno entiende el obrar del hombre en el sentido de la dominación técnica del mundo, como soporte de los procesos técnicos de producción, de suerte que el saber se transforma en conocimiento metódico y controlable de las leyes de la naturaleza y de la estructura de las cosas que permite ponerlas bajo el señorío del hombre. La clásica definición del hombre como animal racional se transforma ahora en sujeto cuya esencia es la autoconciencia y la razón científica, de tal manera que “la marcha del espíritu moderno fue interpretada como la marcha de *la autorrealización a través del poder de su razón científica*” (Landgrebe, 1987, p. 184) y la disciplina se convirtió en la formación del espíritu científico, como afinamiento del entendimiento en su capacidad lógica de deducción de leyes y en la creación de sistemas de explicación de los fenómenos naturales con base en la representación matemática del mundo y puramente mental del sujeto.

Con la duda cartesiana, con la única certeza de que el “yo piensa”, los sentidos como fuente del conocimiento fueron suplantados por el proceso mental de razonamiento matemático que produce los fenómenos y los objetos de conocimiento. El mundo, según lo planteó Heidegger, se convierte en una imagen del sujeto, quien se lo representa matemáticamente; el mundo, entonces, se transforma en una imagen del hombre, tal como en la Edad Media el hombre era una imagen de Dios y, así, el teocentrismo medieval es reemplazado por el antropocentrismo moderno.

No son las cosas tal como aparecen a los sentidos las que proveen de datos a la mente, sino su reconfiguración simbólica la que origina los hechos que la nueva ciencia habrá de estudiar. El conocimiento entendido como la facultad de razonar ocupa ahora el lugar del saber sensible, en una especie de desconexión inicial del mundo empírico, fenoménico y aparente, mientras se elabora el objeto de conocimiento que luego es, paradójicamente, verificado y experimentado en ese mundo previamente suspendido.

Lo cierto es que la realidad queda convertida en un conjunto de abstracciones y de símbolos, cuyo apropiado encadenamiento matemático da razón de la “verdad” de los hechos y, de esta suerte, la verdad de la ciencia se impone sobre la contundencia de la vida misma. “Las construcciones intelectuales de la ciencia son hoy para los jóvenes un reino ultraterreno de artificiosas abstracciones que tratan de aferrar en sus pálidas manos la sangre y la savia de la vida real sin conseguirlo jamás” decía Max Weber (1995, p. 202) a comienzos del siglo XX, y con ello quería expresar que aunque la ciencia ha sido capaz de explicar casi todos los fenómenos naturales y pese a su indiscutible éxito en el dominio de las cosas y a la creciente imposición técnica sobre la realidad, no ha podido ofrecer la felicidad y la libertad que le prometió al hombre. No cabe duda del mejoramiento de las condiciones materiales de existencia que los avances científicos y tecnológicos han

permitido, lo cual, sin embargo, no se ha reflejado en el esperado incremento de bienestar espiritual de la humanidad, como el que proclamaba con demasiado optimismo el discurso positivo de Comte.

Desde la ilustración del siglo XVIII se venía pregonando que la ciencia era la posibilidad que tenía el hombre de liberarse tanto de las determinaciones naturales como de los prejuicios, de los dogmas y de cualquier autoridad que no tuviese su fundamento en la razón. Acorde con tal espíritu la invitación de Kant era pasar de la minoría a la mayoría de edad, es decir, seguir la consigna *sapere aude*, que significa atrévete a pensar; a pensar por uno mismo sin imposiciones externas, de manera autónoma y libre (Cfr. Kant, 1998). El problema estuvo en que la ciencia fue tomada como la única y más elevada alternativa que tuvo el hombre para conseguir su “progreso” hacia formas superiores de existencia y de bienestar material, lo que implicó que a su paso se arrasaran otras formas de experiencia no vinculadas a la racionalidad tecnocientífica moderna y que, siendo consecuentes con la idea lineal de progreso del siglo XIX, se suponían opuestas a esa idea y al desarrollo de la humanidad¹, de tal manera que la fantasía, las creencias míticas o religiosas, los delirios poéticos y las apreciaciones de valor no fueron invitadas a participar del nuevo proyecto de civilización moderna en el que el progreso y el orden constituyen sus dos condiciones fundamentales. Esas condiciones sólo son alcanzables en la medida en que los conceptos más abstractos de la ciencia demuestren su verdad y aterricen en la tierra por medio de la tecnología. Es el momento, entonces, en el que el saber despliega todo su poder porque se orienta especialmente hacia el logro del creciente dominio del mundo,

Vimos que para los griegos el conocimiento era un medio para la autocomprensión del hombre, para –ideal de la *paideia* griega- conducirlo a su formación y para establecer una relación amistosa con los demás seres. Para los medievales, conocer era acceder a la verdad divina revelada en el texto sagrado o en los libros de autores consagrados (Aristóteles) como las autoridades en todos los demás asuntos del saber; conocer, en realidad, consistía en contemplar la obra del creador y aquellas fuentes enriquecían y orientaban de manera apropiada el sentido de esa contemplación. Fue en esta época en la que surgió propiamente el término de disciplina asociado tanto a un saber específico como a una disposición para el estudio, a la formación de la persona y a un estilo de vida, la vida monástica, en la que resultaba de gran importancia la llamada práctica del silencio; “el silencio contribuyó a desarrollar el sentido de la vida íntima, tenía un propósito evidentemente místico y fue un rasgo particular y, podríamos decir, una invención de la escuela monástica de la Edad Media” (Jaramillo Uribe, 1990, p.69)².

¹ Para Augusto Comte en el espíritu positivo el individuo como tal cede su lugar a la humanidad que prevalece sobre la animalidad por su racionalidad y sociabilidad, tal como los hechos particulares y contingentes han sido suplantados por las verdades universales y necesarias. De esta suerte las emociones, los deseos y pasiones, por ser expresiones de la condición animal del hombre, deben ser suprimidas, en lo posible, de la gran empresa de la investigación científica orientada por la búsqueda irrenunciable de conocimiento *objetivo*.

² El autor además menciona que en aquella época “la disciplina era violenta. En un documento del siglo IX, *El espejo de Suavia*, se habla de las prescripciones jurídico-penales a que estaban sometidos los maestros en cuanto a los castigos que aplicaban a los alumnos: *Si el maestro golpea a*

Desde el siglo XVII el conocimiento adquirió un sentido nuevo, acorde con el nuevo saber, vale decir, con la ciencia matemática y experimental moderna. Ahora después de que el hombre fue considerado sin ninguna duda como un sujeto racional que, al poder representar matemáticamente el mundo, es capaz de ser amo de las cosas, entonces ya no tiene mucho sentido centrar el interés en tratar de descubrir al propio hombre a través del saber, o de alcanzar el desarrollo de la naturaleza humana y su plena formación como hombre, pues tal parecía que con la consideración mencionada los asuntos referentes a su esencia habían quedado resueltos; ahora se trataba de lograr la máxima disponibilidad del mundo por medio del conocimiento. El conocimiento se convierte en instrumento de dominación y de señoreamiento del sujeto sobre el mundo, y la voluntad de saber se transforma en voluntad de poder que impulsa al hombre a pretender apoderarse por anticipado de las cosas, a sabiendas de que ahora cuenta con un instrumento poderoso para el cumplimiento de esa voluntad: con el saber científico y con el diseño técnico que transforma la realidad desde mucho antes de su modificación efectiva y material; los aparatos técnicos ya existen en el diseño antes de su fabricación real; el campo, el bosque y el hogar del hombre se ven avasallados desde el proyecto minero, de explotación maderera o arquitectónico como expresión contundente de que la mirada técnica ha puesto sus ojos sobre esos espacios no para habitarlos, sino para hacerlos disponibles. De esta manera el conocimiento mismo termina subordinado a la voluntad de poder que ya no encuentra en él la posibilidad de mesura y serenidad propias de un pensamiento creativo, sino el mejor aliado para satisfacer su ilimitado impulso a dominar la naturaleza y todas las cosas, incluido el propio hombre.

II. Profesiones y disciplinas

Fue en el marco del señalado ideal moderno que en el siglo XIX las universidades se organizaron de acuerdo con la clasificación del saber que atiende al objeto de estudio de las ciencias, es decir a su división entre ciencias naturales y ciencias humanas y sociales, dado que el método no representaba ningún criterio distintivo, pues desde el positivismo del siglo XIX el único método concebible era el método de las ciencias naturales que debía ser el mismo para las ciencias del hombre. Es merced a este criterio que se habla de la positivización de las ciencias y de la unidad de todas ellas.

El positivismo incluso consideró que la única mirada apropiada para resolver los problemas del hombre y de la sociedad era la mirada de la ciencia, y siguiendo esta exclusiva determinación cientista del mundo, al individuo como tal le convenía dedicarse a desarrollar su racionalidad científica como garantía de despliegue de su “humanidad”. Así los estudios universitarios tenían como propósito fundamental el estudio de la ciencia, en singular; sin embargo, las necesidades derivadas de la organización social del trabajo, de la propia estructura social y política de las naciones, de la dinámica cultural y de los modelos

un discípulo sin hacerlo sangrar, está libre de responsabilidad; pero si sangran la nariz y otras partes del cuerpo, el maestro debe dar satisfacciones a la familia y pagar multa al juez; si el alumno muere –posibilidad admitida-, el maestro debe ser ejecutado (Messer, Historia de la Pedagogía). El código agregaba: No se debe dar a un alumno más de doce azotes.” (Ibid, p.70).

económicos, mostraron pronto como el conocimiento usual de la realidad responde a diversas miradas e intereses, distintas a la científica, y entonces también se vio la necesidad de organizar los estudios en profesiones y disciplinas. Asimismo, y pese a la adopción de un único método científico, existían diferentes modos de abordar los objetos de estudio o, incluso, se hablaba ya de métodos particulares; por ello a partir de entonces la universidad se ofreció como la institución dedicada al estudio y desarrollo de las ciencias, en plural.

2.1 Las profesiones

Aunque los actuales títulos universitarios sólo parecen atender de modo equivocado a la idoneidad profesional y no a la disciplinar, es preciso señalar la distinción entre disciplinas y profesiones que se presenta en la educación superior para delimitar fronteras y precisar las finalidades de su estudio. El título acredita a una persona como poseedora de un determinado saber, caso en el cual abarca también los saberes disciplinares, y de la idoneidad suficiente para desempeñarse en una profesión determinada. Detrás de un título se ocultan años de preparación universitaria y del cumplimiento de requisitos formales, pero también el cumplimiento de viejos sueños personales o la frustración y la desesperanza. En cualquier caso denota *un proyecto de vida* que se va cumpliendo y una existencia que se ha moldeado un modo de ser y de estar en el mundo. Por eso la escogencia de profesión es, a la vez, la escogencia de un estilo de vida futura y de maneras de actuar en el mundo, caracteres estos que salen a relucir cuando tal escogencia responde a una *vocación*; pero lo más común es que la escogencia se haga por presiones familiares y sociales y por mayores expectativas laborales, entonces las fronteras entre vocación y profesión se borran y la posesión de un título ya poco refleja la formación de la persona y se convierte en una herramienta más de poder y de trabajo. Aún más, los títulos que una persona ostenta ya ni siquiera corresponden al verdadero dominio de unos contenidos.

En el momento en que surgió la institución universitaria, hacia el siglo XII, se concebía como el lugar al que acudían las personas interesadas en el saber, en la verdad, en el diálogo y en la discusión (*disputatio*), de suerte que se formaba una comunidad universitaria por el encuentro libre y espontáneo entre estudiantes y alumnos, conscientes de que la universidad era la morada para la totalidad del saber*. Los pocos títulos que expedían reflejaban más que una profesión, el reconocimiento de una vocación que se ponía al servicio del Estado y de la sociedad; es a partir del siglo XIX, cuando se da el desarrollo industrial, el crecimiento de las ciudades y la aparición de la clase obrera, que las profesiones adquieren presencia estructural en los estudios universitarios; pero es desde mediados del siglo XX, cuando la universidad y el conocimiento son vistos bajo consideraciones económicas, que comienza una ilimitada expansión de las profesiones. Primero muchos artes devinieron en profesiones (la arquitectura, la medicina), sectores de las ciencias se convirtieron en aplicaciones, muchas profesiones generaron cientos de

* La Universidad medieval estaba organizada de acuerdo con el ideal de humanismo clásico, reflejado en el viejo sistema helenístico de las siete artes liberales: el *trivium* (retórica, gramática y dialéctica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía).

nuevos títulos (la ingeniería por ejemplo); además la institución universitaria invadió la vida cotidiana, le arrebató muchas prácticas espontáneamente organizadas (artes y oficios) y las llevó al sistema formal o escolar, hasta el punto de que ya no es posible ejercerlas si no se posee un título.

Las profesiones son la extensión de la universidad a la sociedad, es a través de ellas que la universidad prepara a los ciudadanos en el manejo de unos saberes y de unas técnicas destinadas a prestar sus mejores servicios a la comunidad, pues las profesiones capacitan para intervenir en la solución de problemas prácticos del hombre y de la sociedad. La característica sobresaliente de la formación profesional es la preparación centrada en el dominio de contenidos y de resultados de las ciencias, de destrezas técnicas apropiadas en la aplicación práctica de esos contenidos y en la apropiación de un lenguaje técnico que exprese la mirada y los procedimientos particulares de intervención profesional en la realidad correspondiente. Así son las profesiones y quizás se identifiquen por muchos rasgos más, pero, en todo caso, no son ciencias como muchos pretenden que sean en la estructura moderna de universidad.

Si bien es cierto que la investigación científica y la ciencia cuentan con la máxima valoración entre las actividades intelectuales del hombre y su logro es la meta más elevada que se le ha impuesto como ideal a la institución universitaria moderna, no es menos cierto que ese ideal está en relación inversa con la formación de “buenos profesionales”. Soy consciente de lo problemática que resulta esta afirmación, por lo que requiere ser precisada. Un médico, por ejemplo, es buen médico cuando se ocupa, y lo hace bien, de curar; para ello no sólo acude a su saber especializado, a sus destrezas técnicas y, en general, al repertorio de actuaciones que su formación y sobre todo su ejercicio profesional le han dispensado, sino también a su relación amistosa con el paciente, a la confianza que como profesional inspira, a su honestidad personal, etc. Es decir, el carácter de un buen profesional también involucra condiciones subjetivas que no siempre se aprenden en la universidad porque son hábitos adquiridos desde la infancia, en el entorno familiar y en las experiencias de la vida misma. Objetivo central de la universidad es formar buenos profesionales que respondan a la demanda social de atender a las exigencias prácticas de la existencia y de mejorar las condiciones de vida.

Un investigador centra su interés no tanto en solucionar asuntos prácticos, ni en ejercer una profesión, sino en buscar el avance del conocimiento, en discutir problemas teóricos y en especializar mucho más su saber. Es, por tanto, no sólo deseable sino absolutamente necesario acudir a un profesional para resolver un problema de salud; un asunto legal, contable o administrativo; para atender a la necesidad de construir la casa, un puente o un edificio, etc. Se busca a un médico y no a un investigador de los problemas médicos; a un abogado, a un contador o a un administrador pero no a quien anda ocupado investigando las teorías de la justicia o la naturaleza de los números y a un arquitecto constructor o a un ingeniero, pero no a un artista o a un filósofo que hablen sólo del “habitar humano en la tierra”. En todos los casos se buscaría a un profesional, además no a uno cualquiera, sino a quien consideramos “bueno”, vale decir, a un profesional competente. Siendo así, sin embargo, las profesiones se fundamentan en las ciencias y en la investigación, por ello la universidad no se puede concebir sin éstas; aún más, el alma de la universidad es la

investigación y el conocimiento científico, pues está llamada a buscar el avance del saber, a generarlo y a divulgarlo y la preparación profesional debe involucrar permanentemente el nuevo saber descubierto y, a través de las destrezas técnicas y profesionales adquiridas, aplicarlo para ponerlo al servicio de la comunidad. Es tan estrecha esa relación que los comunicadores sin ningún rigor identifican a los profesionales con “científicos” y a éstos con “sabios”.

Pese a ello, no desaparece la diferencia entre ciencia y profesión; por el contrario, la universidad debe conservar esa diferencia clara y no olvidar su responsabilidad con ambos ámbitos. *Debe mantener su compromiso con la investigación científica, pero ante todo formar buenos profesionales*; por lo que resulta utópico y equivocado pretender, como ahora se insiste, en convertir a estudiantes y profesores universitarios en “investigadores”. ¿Si a todos los formamos como científicos, bien entendido este término, qué profesionales se ocuparán de las necesidades y demandas sociales? *La universidad debe ocuparse de la formación profesional y apoyar de manera decidida la formación científica de profesores y estudiantes que muestren verdadera vocación y pasión investigativa, pero no pretender que todos deban tenerlas.*

Los que se dedican a la investigación son quienes están más cerca de los saberes disciplinares, pues son éstos los que fundamentan la investigación científica, aunque hoy en día no es raro que disciplinas y profesiones trabajen juntas en investigación. La investigación no es ya una actividad exclusiva de las disciplinas y es parte de la práctica de las profesiones. Pero es posible conservar la distinción inicial entre profesiones y disciplinas señalando el lugar prioritario de la vocación de servicio social que tienen las primeras y el vínculo con la investigación que tienen las segundas (Hernández & López Carrascal, 2002, p. 37).

Aunque para los autores del libro *Disciplinas* (Cfr. Hernández & López Carrascal, 2002, p. 41) tal distinción es problemática, me parece apropiada. Aquella obra se centra casi de manera exclusiva en el indiscutible e importante vínculo entre disciplina e investigación, mientras que nosotros haremos énfasis en el sentido de disciplina como disciplina personal, como formación del carácter y del *ethos* particular que debe tener todo profesional como ciudadano responsable y crítico y como un ser que participa con otros hombres de una existencia cotidiana en la que perentoriamente tiene que vérselas con la vida y con el deseo natural de vivir bien.

2.2 Las disciplinas

Al comienzo de nuestro trabajo asociamos el concepto de disciplina con obediencia a una autoridad y aunque tal asociación siempre está presente, su sentido ha cambiado de modo radical en la medida en que también se ha modificado el significado de autoridad y la noción de obediencia. Uno de los logros que sin duda le debemos a la ciencia moderna y al espíritu de la ilustración es su carácter crítico frente a la autoridad establecida, a toda

verdad definitiva, a los dogmas y a los fanatismos^{*}, lo cual también se ha reflejado en una relación más activa con el conocimiento. “De la obediencia a la autoridad externa en el ejército o en la comunidad religiosa estamos pasando, en la comunidad académica, a la disposición a obedecer fundamentalmente a las exigencias que se desprenden del propio proyecto de apropiación y de construcción de conocimientos” (Hernández & López Carrascal, p. 23).

Debemos tener presente que no es posible hablar de ningún proceso educativo e investigativo sin disciplina, pues este término, además de estar asociado al de autoridad, ahora responde al sentido de concentración, dedicación, rigor, entrenamiento y formación de hábitos investigativos para producir, aprender y transmitir un saber; y como cada saber, entendido a la vez como disciplina académica, tiene exigencias propias y atiende a un sector específico de la realidad requiere de conceptos, métodos, procedimientos y un lenguaje técnico particulares, la disciplina también consiste en la debida apropiación de todos ellos.

Desde los inicios de la época moderna, en el siglo XVII, se consideró que el conocimiento y la disciplina de estudio aplicada a sus diferentes áreas le entregaban al hombre lo que requería para vivir, de suerte que la experiencia directa con los asuntos cotidianos, la práctica de la vida, fracasa al querer enfrentar los problemas que la propia vida ofrece si no pasa por las elaboraciones del tribunal soberano de la razón. Francis Bacon, uno de los pioneros de la modernidad, decía: “La historia hace sabios a los hombres; la poesía, ingeniosos; las matemáticas, sutiles; la física, profundos; la moral, graves; la lógica y retórica, diestros en discutir: *Abeunt studia in mores (Los estudios influyen en las costumbres - Ovidio-Heroídas, XV, 83)* es más, no hay detención o impedimento de la inteligencia que no pueda ser eliminado con los estudios apropiados” (Bacon, 1985, p. 166). Pero aunque la disciplina es esencial para asimilar y producir el conocimiento, no es éste el que le otorga sentido porque sería como admitir el absurdo de que sólo son disciplinadas las personas que tienen acceso al saber ilustrado y académico. Lo cierto es que la cultura científica en la medida en que le otorga poca credibilidad al saber “ordinario” y cotidiano destierra *el sentido común* en beneficio del razonamiento lógico y de la razón teórica.

La advertencia anterior nos lleva a la necesidad de ampliar el significado de disciplina a un ámbito mayor que el restrictivo de disciplina de estudio, académica o científica, pues un espíritu disciplinado obedece no sólo al saber racional y a la autoridad exterior, sino también a una forma de sentir, de experimentar, de pensar y de proyectar la vida; a unos ideales y a un estilo de vida que, a la vez, implican una forma específica de actuar en el mundo. Son modos de ser y particularidades que no siempre han sido obtenidos por el estudio, pues se han forjado en la vida del trabajo, en el experimentar la vida de todos los días, en el encuentro con los otros y en el juego cotidiano en el que lo que se juega es la propia existencia. Aún más, el profesional confronta verdaderamente su formación cuando

* Lo que se le critica a la mentalidad científica es presentar el conocimiento científico como el *único modelo* válido de comprensión del mundo y desconocer, en mucha medida, otras experiencias que le otorgan sentido a la vida humana diferentes al experimento y la explicación científicas.

comienza a trabajar; es ahí cuando se da cuenta de que *el título obtenido es sólo una licencia para aprender con la práctica los asuntos de su profesión*, con la inmersión en la vida laboral y con las crecientes y múltiples relaciones interpersonales que su profesión le obliga a establecer. Justo en ese momento es cuando, además, advierte el enorme valor que adquiere su formación disciplinar frente al solo adiestramiento profesional, al manejo mecánico de unas técnicas o a la aplicación escueta de una teoría, por científica que sea.

Nos damos cuenta de que la correcta aplicación de nuestro saber profesional va más allá del mero seguimiento de unas reglas, normas y métodos de trabajo, pues debe ir acompañado de un juicio razonable, que sopesa las circunstancias “sorprendentes” de la vida, que ajuste el obrar a la situación concreta y particular y que discierna con espíritu prudente y deliberativo lo mejor que se debe hacer; en pocas palabras, ser disciplinado no es estrechar la mirada sobre el mundo, por el contrario, es ampliar los criterios de actuación que nos capaciten para decidir siempre lo que resulte mejor para la propia vida y la de los demás. Como el obrar profesional debe vérselas con la vida práctica, se aplica mucho más lo enseñado por los griegos que lo dicho por Comte, y que ya mostramos, de manera sucinta, en la posición de Aristóteles.

III. Disciplina y formación

Al defender el significado de disciplina como *ethos*, como disciplina personal, como formación del carácter y de la personalidad, no intentamos invalidar el significado genuino de disciplina académica o científica, sólo mostrar los límites de ésta última cuando pretende abarcar la vida misma con criterios de eficiencia y productividad, anulando el libre juego de la existencia que se regula por criterios muy distintos a la universalidad teórica y a la operatividad técnica. Cada decisión importante que tomamos en la vida es absoluta e inequívocamente nuestra, y por más que esté mediada por creencias, conocimientos y prejuicios, somos nosotros quienes en la perentoriedad de tener que ser, en la ineludible soledad con la que enfrentamos las circunstancias que nos acosan a diario y en lo irrepitable de las situaciones, tenemos que obrar y decidir de acuerdo con lo que conviene en el instante y de lo que en verdad somos y queremos ser, por encima de lo que teorías abstractas y universales pretendan imponer como lo único verdadero. Y esto es así a pesar de que además haya personas que dejan en manos de “expertos”, de adivinadores, de tecnócratas o de simulaciones técnicas, decisiones definitivas para sus vidas: la elección de pareja o la salida a problemas íntimos y económicos, que sólo reclaman soluciones personales.

Precisamente porque las fuentes de decisión, las pautas de acción y las normas del obrar, están dadas por el ser propio de cada uno, por el *ethos* de cada individuo y por la *praxis* cotidiana misma, y no por el adiestramiento profesional, es preciso pensar en la formación de un saber para la vida y en desarrollar una sabiduría práctica que no se reduzca a ser aplicación técnica del conocimiento científico, por más que la formación tecnocientífica resulte también muy importante; pero es más fundamental para el ser humano tener la sabiduría necesaria para que la reflexión y la argumentación racional mantengan vivo el objetivo de buscar la vida buena, la felicidad y no sólo la aplicación de

la teoría a la configuración técnica del mundo. Es en este sentido como debería entenderse la modernización de la educación en lugar de su tecnificación, de su explotación para hacerla rentable, como se piensa en la época actual, o de su orientación exclusiva hacia la vida del trabajo, pues “la modernización de la educación –un imperativo sin duda- se entiende como un progreso medido por criterios más cercanos a la eficiencia laboral de la formación, que a una formación de la persona destinada a enseñarle a vivir” (Camps, 1996, p. 103).

De nuevo la salida de Aristóteles nos resulta orientadora, pues fue el primer pensador que vio claro que cuando el asunto en juego es la vida, debemos buscar las cosas buenas y justas, antes que el saber teórico, y éste saber tiene sentido en la medida en que se oriente a conocer lo que es mejor, es decir, en la medida en que se apoye en un saber práctico (Aristóteles, 1997, I, 2, 1092^a 10–1095b) cuyo fin sea fijar las normas de la acción que aseguren la felicidad y el bien de los ciudadanos y, por ende, de la ciudad. Tal disciplina directiva, puesta a la cabeza de todas las disciplinas, es la política que determina qué ciencias son necesarias en la ciudad, cuáles ha de aprender el ciudadano y hasta qué punto. Entonces el punto de partida de todo saber es lo familiar, es lo que resulte más fácil de conocer para nosotros, o sea, la costumbre, el ámbito de la *praxis* humana, y de allí es más fácil pasar a la elaboración teórica y elevarnos al ámbito de los primeros principios. En este caso el saber práctico orientado por un ideal de vida buena, la *praxis* cotidiana impulsada por la búsqueda de la felicidad, precede a toda teoría.

Esta posición va en contravía de la de Platón o del ideal griego de una ciencia teórica, que en la época moderna se transformó en tomar las teorías científicas como punto de partida, como instrumento de dominio que se lleva a la *praxis*, entendida como aplicación técnica o actividad constructiva, en lugar de consolidación de hábitos y costumbres que fortalecen el carácter y orientan la actividad creativa. El paso de la *praxis* a la teoría, en cambio, conduce a un continuo ajuste de la acción a las exigencias de la vida, que muestran que algo se puede hacer no porque racional y técnicamente se puede, sino porque se debe. El ámbito humano ofrece así unos límites éticos y razonables al ilimitado despliegue de poder de la racionalidad instrumental, operativa y técnica o es cuando el deber controla al poder; mientras que el paso de la teoría a su aplicación práctica en la técnica, conduce al ajuste de los mecanismos y de las estrategias calculadas para lograr fines preestablecidos, en donde resulta indiferente la calidad de los medios utilizados y la sabiduría que la *praxis* cotidiana ha ido forjando.

El sentido de formación disciplinar que nos interesa resaltar ahora se acerca mucho a lo que por ella comprende Gadamer, para quien la formación indica que el ser humano se ha formado un carácter, un espíritu, un modo de ser después de un proceso de maduración en la *praxis* de la vida, y ella no se consigue sólo con una disciplina o con un conjunto de disciplinas teóricas, que es a lo que se reduce el sentido de formación en las universidades. La formación, como la ve Gadamer, incluso corresponde, en las ciencias del hombre o del espíritu, “al significado de experimento en las ciencias naturales”.

Desearía por ello encontrar la solidaridad que vincula a ambos grupos científicos (los naturales y los sociales) no sólo en su metodología, sino ante todo en algo que valore

más que cualquier método susceptible de aprender y transmitir, porque es su condición moral. Me gustaría llamarlo “disciplina”. Es disciplina lo que debemos ejercer hora tras hora en el esfuerzo lleno de desengaños de la investigación, tanto en el laboratorio como ante la mesa de trabajo; es disciplina lo que necesitamos los investigadores contra nosotros mismos y contra las opiniones que nos inducen a ser suspicaces, y para resistir la tentación de la publicidad, que querría dar a conocer nuestros conocimientos como el último grito de la sabiduría; es disciplina lo que necesitamos los investigadores para no perder nunca de vista las fronteras de lo que sabemos y lo que al final precisamos para permanecer fieles a la propia historia de Occidente, que con la insaciable sed de saber que la distingue desde sus inicios aceptó enseguida la responsabilidad de defender siempre al ser humano en las capacidades cada vez más poderosas de la humanidad (Gadamer, 1990, p. 99).

Diferente al significado de humanidad restringido, en Comte, sólo al desarrollo de la facultad racional, se trata aquí de defender una visión del ser humano con todas sus capacidades y disposiciones naturales y, por tanto, la disciplina como la inserción del individuo en una cultura, en una tradición, en una historia y en el modo específicamente humano de dar forma³ a todo lo que como ser humano es. La formación revive el sentido griego de naturaleza como *physis*, como despliegue y desarrollo de las potencias específicamente humanas entre las cuales se cuentan tanto la racionalidad teórica, como la práctica; la capacidad de argumentar, como la de sentir e imaginar; el deseo de saber, como el de vivir a plenitud. La *physis*, por tanto, se vincula con lo que uno ya es y la formación busca darle forma a ese carácter, a ese *ethos* interior que cada uno ha ido madurado con la práctica; la formación entonces no tiene nada que ver con objetivos que le sean exteriores, por lo que resulta absurdo hablar de algo así como “los objetivos de la formación”, porque ella no puede ser un objetivo (Cfr. Gadamer, 1984, p. 40); ella –como la *physis*– es el autodespliegue de nuestro propio ser. Pero aunque no responde a objetivos externos, en ese proceso uno sigue el ideal de ser otra cosa, de devenir otro ser diferente al que hasta ahora es; como si se tratara de darse otra forma o de integrarse a otra imagen que de extraña se vuelve propia y que, a la vez, implica encauzar los intereses individuales hacia las necesidades de una cultura o de una comunidad: “también una elección profesional cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados. ...Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio” (Gadamer, 1984, p. 42).

La disciplina del espíritu exige, entonces, una formación que nos capacite para obrar en beneficio de la sociedad; que nuestro modo de ser se manifieste como una actitud, como aquello que a uno lo sostiene y lo lleva a sostenerse en lo que es para favorecer el orden mundano en el que existe el hombre y su irrefrenable impulso a trascenderlo, no sólo con

³ Ver el concepto de formación en la ya muy citada e inevitable versión de Gadamer, 1984; pp. 38 y ss.

la razón teórica, sino también con la fantasía, con las ilusiones, con las esperanzas y los deseos de que vivir la vida constituya una experiencia cada vez mejor. Como es indiscutible que sin romper con las determinaciones inmediatas y naturales, que sin la participación común en los procesos del mundo y de la vida, no es posible llevar una existencia humana, ni se puede acceder a la cultura, la formación disciplinar significa, esencialmente, “sacrificio de la particularidad en beneficio de la generalidad” y, en este sentido, el ascenso a la generalidad es una tarea propia de lo humano (Cfr, p.41), o, como afirma Herder, la formación es un ascenso a la humanidad.

Al formular lo anterior podría pensarse que el concepto moderno de ciencia o de disciplina académica es el que mejor responde a la esencia de la formación disciplinar como liberación de las ataduras que ofrecen las necesidades naturales y los deseos, impulsos y pasiones incontrolados; o es el que conduce de la ignorancia al conocimiento de cómo vivir feliz, pues la ciencia es la actividad racional y metódica del hombre que mejor se las ve con el conocimiento, con la universalidad y con la objetividad que nos protege de caer en caprichos individuales y arbitrarios. Siendo así se debe echar mano de su método, establecido ya como la herramienta más poderosa que existe para formar el espíritu científico. Sin embargo, el método científico moderno resulta insuficiente para disciplinar el espíritu orientado hacia la realización de todas las potencialidades y disposiciones naturales del hombre como queremos, porque la vida no responde a reglas universales y métodos estandarizados; ella se atiene, más bien, a *normas comunes* que regulan todo lo que sea humanamente realizable en el ámbito de la existencia, sometido a continuos cambios y no a lo teóricamente probable, reglado por leyes y por condiciones universalmente abstractas.

Ningún método, por tanto, suple la falta de dominio de una disciplina o la ausencia de disciplina personal o investigativa; un método, por perfecto que sea, es inútil cuando no corresponde a ningún verdadero problema, mientras que éste puede habilitar al peor de los métodos; entonces más que asuntos de método, es menester pensar en cómo disciplinar al hombre para que también eche mano de la sabiduría del sentido común antes que del conocimiento, y del conocimiento antes que de la información que desde los medios masivos impone estilos de vida e imágenes del hombre que nos extrañan de nuestro propio ser y que nos convierten en apátridas de nosotros mismos; hasta el punto de que al impedirnos autoreconocernos en nuestras propias obras, tenemos que entregarnos al consumo y al trabajo despiadados para sentirnos vivos. El ascenso a la generalidad como rasgo esencial de una disciplina debemos entenderlo, entonces, como el paso del saber personal e individual, arbitrario a veces, al saber común, a la sabiduría práctica de la cual todos podemos participar en beneficio de la existencia en sociedad y no sólo como el paso a una generalidad y universalidad abstractas, como la de la ciencia.

De esta suerte la disciplina como la condición moral, en expresión de Gadamer, de todo conocimiento y de toda ciencia, que no se puede aprender con ningún método o enseñanza puramente escolar, que no se reduce a ningún adiestramiento lógico o capacitación en destrezas técnicas, en repertorio de acciones profesionales o en habilidades mentales para argumentar “objetivamente”, implica una serie de características especiales, que la propia disciplina, como plasmación de una actitud moral, desarrolla, y en las cuales uno vive

cuando las ha formado en su carácter, sin poderlas abandonar jamás. De esas características sólo nos vamos a referir a dos: la autonomía y el espíritu crítico.

3.1 La autonomía

Cuando recordamos el *sapere aude*, ¡Ten el valor de servirte de tu *propia* razón! como el lema de la Ilustración, vimos que una de las primeras condiciones para el pensar autónomo es adquirir independencia de criterio frente a cualquier autoridad externa y no permitir que ella, cualquiera que sea, diga y explique todo lo que merece ser dicho y explicado. El lema pide que cada uno piense por sí mismo, que cada uno descubra las razones y los argumentos para defender unas cosas y para rechazar otras y la mejor manera de lograrlo es desterrar de su espíritu los dogmas y las verdades establecidas y asumir con la debida responsabilidad tanto las obligaciones personales como las institucionales, llevados por un deseo y por un impulso propio y no por una imposición externa.

Pero pensar por uno mismo exige mucho más que usar la sola razón instrumental; ser autónomo también consiste en “saber decidir” en el espacio de la existencia que se abre como el reino de las posibilidades en medio de las cuales se encuentra el hombre, pues él es un ser posible y no un ser dado de una vez, como las cosas. Por esto pensar también consiste en saber enfrentar cada tarea, cada problema y cada obstáculo que a diario encontramos por el hecho mismo de existir y por participar de una vida social o laboral en común; es, en otros términos, tomar las riendas de la propia vida, lo que no quiere decir, tenerla dominada y controlada, sino “asumida” como lo que es, como un reino de la incertidumbre, de las sorpresas, de la lucha y el esfuerzo y no como un ámbito que puede ser calculado y medido o cuyo control entregamos a otros (al experto, al sacerdote, al consejero, al “científico”, etc) para que decidan por nosotros mismos; o cuando ciertos mecanismos compulsivos impiden el goce de la vida tal como ella es y no como esos mecanismos nos la hacen ver; por ejemplo, quien es un obsesivo con el orden, cotidianamente se estrella con la sorprendente variedad de circunstancias que, sin un orden definido, ni esperado, a diario manifiestan el “desorden” de la vida y de tan insostenible contradicción deriva su neurosis o su atormentadora inquietud.

Pero formar criterios autónomos e independientes no consiste en dejar el sentido del juicio al arbitrio y al capricho subjetivos. Fue Kant quien, igual que el lema de la Ilustración, también recordaba que con la consigna, *¡razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!* (Kant, 1998, p. 37), se ofrece una paradoja. Pero la aparente paradoja se disuelve si comprendemos que el concepto de disciplina implica la necesidad de que autonomía y autoridad vayan relacionadas. La disciplina, ya lo hemos dicho, es rigor, dedicación; es trabajar centrados en el cumplimiento de una meta, de un ideal o de un modo de ser; es compromiso con un saber, con un estilo de vida personal y común; por eso ella implica ponerle riendas a la voluntad, enrutarla hacia esos fines, sacrificar o aplazar el cumplimiento de impulsos y deseos para someterse a unas exigencias educativas que buscan darle forma a su voluntad y moldear su espíritu. Todo proceso educativo implica cierta violencia, cierto dominio e imposición, cierta “disciplina” para remover prejuicios y visiones del mundo que, transformadas en dogmas, se resisten a una confrontación crítica.

En el famoso mito de la caverna, Platón vio la necesidad de que en un momento determinado se ejerciera violencia⁴ sobre uno de los prisioneros para que abandonara el mundo de las sombras que tomaba por el único verdadero, y ascendiera al mundo donde brilla la luz del sol, el reino de la verdad. Sólo así, obligándolo a que conociera ese reino, pudo darse cuenta de que lo que antes tenía por única verdad era falso.

Aunque la enseñanza implica cierta forma de coacción, sobre todo cuando se inicia el proceso educativo, ella también se asume como la vía amable y libre de violencia para ilustrar el espíritu, para formar la persona y para buscar el pleno desarrollo de sus capacidades y potencias naturales. Así mismo lo vio Platón (1973, Libro séptimo. 536e-537^a): “No habrá, pues, querido amigo, que emplear la fuerza para la educación de los niños; muy al contrario, deberá enseñárseles jugando, para llegar también a conocer mejor las inclinaciones naturales de cada uno”. De ahí que la autonomía y la libertad se poseen cuando nos damos cuenta de que no es necesario ejercer sobre nosotros violencia o esperar la imposición de un autoridad, para descubrir lo que es correcto, lo que es justo y mejor para la vida; es decir, cuando vemos que el conocer y el obrar ya son productos y elaboraciones nuestras a partir de lo que nos entrega, no que nos impone, la tradición, el mundo y las demás personas. Disciplina, entonces, también es capacidad de decidir por cuenta propia lo que se debe hacer y es pensar por nosotros mismos las salidas más “razonables” a un problema, salidas que jamás podrá dar el formalismo fijo de un método (o metodología estandarizada) ni las elaboraciones racionales de la cultura científica. Lo razonable se cultiva y madura en la experiencia, por eso Aristóteles consideró que la sabiduría práctica no la da la enseñanza formal, sino la experiencia en la vida y por eso, también, un niño o un joven pueden llegar a ser excelentes matemáticos, o llegar a dominar los saberes científicos, pero jamás podrán dominar la sabiduría que sólo la *praxis*, la experiencia, da.

La ciencia podrá recordarnos que pertenecemos al reino de las leyes necesarias, pero la disciplina del carácter nos muestra que también habitamos el reino de las posibilidades donde, por encima del cálculo matemático, se imponen las decisiones “razonables”, y donde resulta inocuo, y muchas veces perjudicial para el proyecto de alcanzar una vida feliz, todo intento de demostración científica al tomar una decisión que no resulte “razonable”, tanto para los intereses del individuo como para los de la sociedad. Alcanzar esa formación también implica desarrollar sentido para la autocrítica y la crítica, que nos muestre los límites de nuestro conocimiento, nos proteja de cometer excesos con nuestro saber y de caer seducidos ante las nuevas y exitosas salidas que prometen los sofistas modernas.

⁴ Platón, 1973; p.515e. Dice allí Platón “Desátete a uno de esos cautivos y *oblíguesele* inmediatamente a levantarse, a volver la cabeza, a caminar y a mirar hacia la luz; nada de eso hará *sin infinito trabajo...*” (las cursivas son mías)

3.2 La crítica

La formación del espíritu crítico implica el desarrollo especial de la capacidad de observación, la posesión de una cultura; la ilustración suficiente para confrontar opiniones, propuestas y visiones del mundo; sensibilidad para defender las posiciones que favorezcan la existencia humana y para valorar todos sus esfuerzos por llevar una vida feliz; pero, ante todo, la crítica exige ponderación del juicio y prudencia al obrar, para resaltar lo positivo y para confrontar lo negativo.

Al escuchar la palabra crítica “estamos acostumbrados a entender sobre todo algo negativo. Crítica es para nosotros reprobación, enumeración de errores, exposición de lo insuficiente y su correspondiente rechazo. ... [Pero] el sentido de la palabra crítica es tan poco negativo que significa lo más positivo de lo positivo, la posición de aquello que debe ser puesto de antemano como lo determinante y lo decisivo en toda posición. Crítica es pues decisión en este sentido de posición. Es rechazo de lo habitual e inadecuado, sólo en segundo término, puesto que Crítica es el apartar y el destacar de lo particular, inusual, y al mismo tiempo de lo decisivo” (Heidegger, 1975, p. 108). La crítica manifiesta que en verdad se ha llegado a la generalidad de las ideas, de los ideales, de los sueños; una generalidad no abstracta, sino cargada de contenidos con los que confrontamos la realidad, de la cual apartamos y destacamos lo que en ella se acerca a esos contenidos soñados o proyectados, pero también revisamos y enfrentamos lo que en la realidad se opone a ellos. Crítica, por tanto, es centrar la atención en los elementos de nuestra tradición, de nuestra cultura y de nuestra realidad que merecen ser conservados y protegidos, pero también es oponernos con razones y con actuaciones a lo que amenace la condición humana sobre la tierra y a todo proyecto de humanidad.

La crítica exige la presencia, previa al acto de criticar, de una visión del mundo por la cual se lucha, en la que se cree, en la que ciframos las esperanzas de que tal visión es la más conveniente para el individuo y para la sociedad; en la crítica es necesario dominar primero las razones, la significación de los sistemas de pensamiento y de las pautas de acción de una cultura, para poderlos criticar. Así mismo es preciso asimilar los contenidos y el lenguaje propios de una disciplina, el pensamiento de un autor, el alcance real de la posición de una persona, antes de someterlos a nuestra crítica. Procedimiento al que no se atienen todos quienes desde sus prejuicios, sus dogmas y esquemas fijos de pensamiento simplemente se dedican a desautorizar y a destruir todo lo que aparece como una amenaza para su estrecha y personal visión del mundo y de las cosas.

Dado que, según lo anterior, la actitud crítica reclama una previa ilustración del espíritu, la posesión de un saber y criterios para juzgar o seleccionar, o puntos de vista de donde partir, el espíritu crítico sólo es posible con la formación humanística entendida sobre todo como la vinculación de las experiencias vitales a las manifestaciones de la cultura. El conocimiento de nuestra historia, de nuestro pasado, del pensamiento de los grandes pensadores, de las obras de los grandes creadores, de los ideales de nuestras gentes, etc es lo que contribuye a formarnos, nosotros mismos, nuestros propios ideales y a mostrar simpatías por ciertos valores y antipatías por otros; valores que serán los que nos permitirán evaluar críticamente la realidad. Por ello la crítica precisa desarrollar el sentido del gusto;

formar, como afirma Victoria Camps (1996, p. 105), el gusto para que se apetezca lo que consideramos bueno y se aborrezca lo que nos parece malo; pero además sensibilidad para lo bello, amor a la verdad y preferencia por la claridad de lo que se dice y de lo que se hace.

Sólo quien ha desarrollado el espíritu crítico de esta manera también es capaz de tolerar la autocrítica y de aprovecharla para corregir sus juicios y ajustar sus actos.

Un espíritu así formado se convierte en el mejor complemento del adiestramiento profesional que, por sí solo, transforma al hombre en un funcionario perdido en la búsqueda de fines productivos y acciones eficientes. Y la formación humanística, que se encuentra a la base de todo espíritu crítico, requiere que nos acostumbremos a caminar por la vida acompañados de grandes pensadores y creadores, pero ello implica, a la vez, despertar la pasión y el entusiasmo por la lectura como única vía para encontrarnos con quienes, pese a haber desaparecido hace cientos o miles de años, todavía podemos dialogar, discutir y aprender. Para visitar todos los rincones del mundo y conocer las ocurrencias del espíritu, para vivir de nuevo acontecimientos históricos y mantener encendida la memoria, para compartir experiencias con personajes reales y fantásticos, para gozar y participar activamente de los juegos del lenguaje. Quien haya pasado por este universo de estímulos y sensaciones es difícil que no cultive la imaginación y el sentido común, decisivos para la vida y para volver razonables las decisiones; es extraño que no se forme una personalidad sensible a la cultura y a los asuntos humanos y que no se forme, además, criterios firmes para juzgar las cosas y las personas. Estamos hablando de un hombre culto, es decir, de alguien capaz de comprender y de estar de acuerdo con la naturaleza humana; capaz de atender tanto a la generalidad abstracta de la razón como a la generalidad concreta de la existencia humana cotidiana que es flexible, moldeable y que responde a una legalidad y lógica diferentes a las leyes universales; hablamos, entonces, de un ser humano que ha desarrollado de nuevo el pensar razonable y la sabiduría del sentido común, el mismo que desde Platón fue desacreditado como fuente genuina de saber, pero que el incesante flujo de la vida jamás ha dejado de reclamar como el único sentido que corresponde a sus fines y objetivos y el único capaz de interpretar todas sus manifestaciones, aún las más sensibles y pasionales, como el vibrar del espíritu, no de un solo individuo, sino de la humanidad entera.

Bibliografía

- Aristóteles. (1997). *Ética Nicomáquea*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Aristóteles. (1987). *Metafísica*. Libro 1, capítulo 1; 980a 21. 2ed. Madrid: Gredos. (Edición trilingüe). Traducción de Valentín García Yebra.
- Bacon, F. (1985). *Ensayos*. Barcelona: Orbis.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Sarpe.
- Camps, V. *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo, 1996.
- Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y Método I*. Salamanca (España): Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.

- Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Alfa.
- Hernández, C. A. & López, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-ICFES. (Serie calidad de la Educación Superior, N° 4).
- Jaramillo, J. (1990). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (3ª ed.). Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Kant, I. (1998) *Filosofía de la historia* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Landgrebe, L. (1987). *La filosofía actual* (2ª ed.). Caracas: Monte Ávila Editores.
- Platón. (1973). *La República o de lo justo*. En: *Diálogos* (14ª ed.). México: Porrúa.
- Weber, M. (1995). *El político y el científico*. Barcelona: Altaya.