

**EDUCAR
PARA
EL BIEN**

COLECCIÓN

ARGUMENTOS

© del texto: Viviana De Angelis

© de la traducción: Juan Antonio Timor Pineda

© de la edición: Sibirana Ediciones

Pº Pamplona, 1, 7º

50004, Zaragoza

www.sibirana.com

info@sibirana.com

Diseño y maquetación: Carlos Rodríguez (Trifolio)

Impresión: San Francisco SLE de Artes Gráficas

ISBN: 978-84-948715-8-0

Depósito Legal: Z-788-2021

Impreso en España

Todos los derechos reservados.

Siempre que cuente con el permiso expreso de los titulares de los derechos, se permite la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación.

EDUCAR PARA EL BIEN

NOTAS PARA UNA PEDAGOGÍA
CON VALENTÍA

Viviana De Angelis



Traducción de Juan Antonio Timor Pineda

COLECCIÓN

ARGUMENTOS

*El celo por Tu verdad me devora...
He visto con consternación aumentar y crecer
de las entrañas de esta inquieta y atormentada humanidad,
el miasma de los gemidos inexpresables y del sufrimiento silencioso
que todavía están sin rescate
y que quedan marcados indeleblemente
como una señal a fuego
en mi frágil conciencia y en las caras aburridas y malvadas
de aquellos que, sin un beneficio material
ya no son capaces de dar,
ni palabras, ni lágrimas, ni caricias
a nadie.*

INTRODUCCIÓN

La época en la que vivimos se caracteriza por una doble y profunda crisis antropológica y educativa lo que hace que la misión educativa sea particularmente vulnerable. Ésta, entendida como el acompañamiento personal de los alumnos en el proceso de crecimiento, en vista del logro de la capacidad de aplicar los conocimientos y la comprensión y una autonomía de juicio de los alumnos, puede aparecer como un terreno accidentado para caminar.

Si además, junto a esto, el objetivo de la educación fuera perseguir una formación integral: humana e intelectual, capaz de formar personalidades maduras y equilibradas, capaces de convivir con los demás en el mundo, nos toparíamos con una aporía aparentemente indestructible.

El sabio intenta superar la aporía de la necesidad e imposibilidad de una educación integral del hombre en la posmodernidad y posthumanismo y utiliza la investigación filosófico-pedagógica como recurso para superar esta aporía.

La *valentía de educar para el bien* es el resultado de un itinerario de reflexión e investigación realizado en la doble vía de una profunda teoría filosófico-pedagógica y de una *percepción empírica*, adquirida a lo largo de relaciones educativas prolongadas y, a veces complejas, vividas en primera persona con los sujetos de la formación. En particular, la práctica educativa de los últimos años parece mostrar cada vez más inequívocamente la urgencia de una renovación de la educación que pase por la fundación de una nueva *ciencia de los valores*, capaz de *encarnarse* progresivamente en los pliegues de la historia. Es al mismo tiempo un *telos* y un imprescindible *incipit* para el replanteamiento de lo *educativo* y para superar algunas *derivas de la vida* contemporánea.

Las preguntas esenciales que se plantean al principio - *¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿qué tipo de pedagogía pensar o proponer?* - exigen la profundidad y la audacia de una

reflexión teórico-práctica orientada, en primer lugar, a la comprensión de los fracasos o *lagunas* actuales de la educación y, en segundo lugar, a la búsqueda de nuevas estrategias y fronteras pedagógicas capaces de perseguir y lograr el objetivo *sustancial* y original de la educación: *enseñar a vivir*.

Estas preguntas, aparentemente alejadas tanto de los temas clásicos de la investigación pedagógica como de los que están en boga en la actualidad, responden a una necesidad *fundacional* en un sentido ontológico y fenomenológico cada vez más emergente, que, apoyada por una renovada “sensibilidad” y “audacia” pedagógica, nos permitiría quizás abordar estos temas de una manera más consciente, prudente y didácticamente eficaz. También aparecen como específicamente relevantes para los acontecimientos culturales y sociales recientes y, en particular, en lo relativo a la *fragmentación* del conocimiento y a la *desorientación* cultural y existencial que requieren nuevos proyectos pedagógico-existenciales *ad experimentum*.

La crítica indirecta de la pedagogía contemporánea se refiere al “contenido”, a la “forma” y a la arquitectura epistemológica de una *ciencia* destinada a tener un profundo impacto en la realidad humana y social, que imprima en las mentes y las conciencias *trayectorias* de desarrollo estables o semipermanentes que son difíciles de deconstruir sin recurrir a herramientas adecuadas y a una *expansión* concomitante del campo de la experiencia.

La génesis de la investigación teórica emprendida debería buscarse en la comparación y, en particular, en el “desequilibrio” entre una idea clásica de la educación, tradicionalmente entendida por la filosofía occidental como “*paideia* de las virtudes”, inseparablemente ligada a la búsqueda de la *verdad* y del verdadero *bien*, impulsada por el deseo de *perfección del hombre* y de todas sus facultades, y algunas

pruebas estadísticas recientes sobre ciertas posturas de comportamiento generalizadas en las sociedades industrializadas y sobre la situación actual de los jóvenes, que sugieren una considerable *reducción de las* expectativas humanas y un peligroso ajuste del proceso de civilización desde un punto de vista ético y social a valores humanos y existenciales muy *por debajo del* umbral óptimo.

Con respecto a estas evidencias, se ha pensado proponer una cuidadosa reflexión y un examen autocrítico tanto de la pedagogía, entendida como el conocimiento de la educación teóricamente elaborado según la organicidad y el rigor racional, como el conocimiento práctico-social de la educación comprometido con la transmisión de la cultura, los lenguajes, las técnicas, las reglas y los mitos de los pueblos.

Si bien algunas encuestas sobre la condición de los jóvenes “a principios del nuevo siglo” (Bolonia et al., 2015, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD), 2015; ONUDD, 2017) revelan una profunda *preocupación* y un *sentimiento de* desorientación que las generaciones más jóvenes sienten ante los profundos cambios que caracterizan la postmodernidad y que proporcionan una gran cantidad de datos particularmente interesantes para la reflexión educativa (Buzzi et al, 2002; Buzzi et al., 2007), quizás ha llegado el momento de que la pedagogía se cuestione a sí misma y lleve a cabo una *introspección* valiente y concienzuda para determinar la “adecuación” y la “contigüidad” entre los *finés* y los *medios* de la educación.

¿Son los *finés*, en este momento histórico, inadecuados para las expectativas de perfectibilidad humana o para la *zona de desarrollo próximo* del hombre? ¿O son los medios? ¿O ambas cosas?

Reflexionar sobre algunos fenómenos sociales que se extienden cada vez más en las sociedades industrializadas

nos permite hablar de educación desde una perspectiva historiográfica, que se aleja tanto de *teorías* abstractas e idílicas sobre el mundo de la infancia y la adolescencia, como de las necesidades a veces demasiado “utilitarias” y “opresivas” de un sistema escolar articulado y complejo en el que la necesidad de *evaluar/medir* el desarrollo de conocimientos y competencias de alumnos y profesores, según esquemas rígidos y dogmáticos, asumidos arbitrariamente por las ciencias empíricas, relega a la periferia del conocimiento pedagógico y obliga a *silenciar* las *necesidades de la* educación primaria del individuo.

De una forma cada vez más difusa emerge la necesidad, de tener en cuenta la “*sed*” en su mayor parte no expresada, de conocimientos útiles para una existencia digna y feliz con los semejantes, así como la necesidad de referencias y “anclajes de valores”, indispensables para promover la planificación educativa y existencial a largo plazo, en la que incluso *el sufrimiento* y *el fracaso*, antes de ser “evitados” o “desterrados” como “enemigos” de un *ser humano logrado*, sean *acogidos* como momentos *esenciales* del proceso formativo y como un *camino obligatorio* para alcanzar una plena madurez intelectual y existencial.

La historia del pensamiento filosófico y pedagógico occidental inaugurada por Platón y Aristóteles nunca ha dejado de investigar, de diferentes maneras y con diferentes objetivos, la *ontología* y la *axiología* humanas para comprender cada vez más profundamente *la esencia*, *la facultad* y el *potencial de la perfectibilidad humana*, inseparablemente ligados a la posibilidad de la “autoafirmación” y la “realización” del individuo en el tiempo de la existencia.

Sin embargo, en la primera mitad del siglo XIX, la llegada del *positivismo*, el movimiento filosófico y cultural francés, que se desarrolló, no como un sistema filosófico definido y unitario, sino como un “clima” o una “moda” cultural similar

a la *Ilustración*, de la cual compartía la fe incondicional en la *ciencia* y el *progreso científico y tecnológico*, del que debería haber dependido el *progreso social de los pueblos*, supuso un revés para las especulaciones metafísicas, al considerarlas “abstracciones inútiles y falsas” e imponer sus ideales de *progreso* y *liberación* a través del conocimiento científico, hasta que se convirtió en la cultura predominante de la clase burguesa e influyó fuertemente en la cultura europea y transoceánica.

A pesar de su profundo impacto cultural, el positivismo, sin embargo, acabó sembrando un nuevo *dogmatismo*, que pretendía enjaular al hombre en los esquemas reductores del racionalismo científico. En cambio, el positivismo, como ha dicho Nicola Abbagnano, pronto apareció como un “romanticismo” o una “idealización de la ciencia” y esto justifica la masiva “reacción antipositivista” que “caracterizó la filosofía de las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX”.

Las nuevas *filosofías antipositivistas* se caracterizan por la fuerte oposición al positivismo. En Francia, con Émile Boutroux, Maurice Blondel y Henri Bergson, surgió el *carácter espiritualista* del pensamiento filosófico, dirigido a reconocer la primacía de la *conciencia* en la interpretación de la realidad.

Al mismo tiempo, aparecieron otras corrientes de pensamiento como el *neo-idealismo* de Samuel Alexander, Alfred North Whitehead, Benedetto Croce y Giovanni Gentile que implantaron de nuevo la idea de la historia, “como el ámbito de la libertad y del espíritu, y por lo tanto de todo valor moral, en contraposición con la idea de la ciencia experimental, que se caracteriza por la necesidad y por el ámbito de la naturaleza, irresponsable y por lo tanto carente de valores”.

La acalorada controversia entre *neopositivismo* y *antipositivismo* continuó incluso después de la Segunda Guerra Mundial, sin llegar nunca a una resolución del conflicto filosófico.

En los últimos años, un generalizado *olvido del “ser” frente al “ente”*, también en el campo pedagógico, inspirado en el *neopositivismo* y en los métodos de investigación de las *ciencias exactas*, y vinculado a la incapacidad del hombre para superar el nivel *inauténtico* de la vida cotidiana, ha desplazado el *centro de gravedad de la educación* de un nivel *ontológico y axiológico* a otro *óntico*. Las consecuencias de semejante enfoque teórico no han tardado en manifestarse.

El estudio de las funciones sensoriales y neo-corticales del hombre, también en clave educativa, enriquecido por los desarrollos de la psicología y de las ciencias biológicas, ha desequilibrado fuertemente el conocimiento del ser humano sobre lo “particular” a costa de una visión integral y global. Incluso el conocimiento de las leyes del desarrollo de dimensiones más *espirituales* y, en todo caso, no referidas a los meros datos biológicos, ha sido cuestionado, por lo que ha sucedido que dimensiones típicamente humanas, como la *autoconciencia* y la *voluntad* que, si se desarrollaran adecuadamente, actuarían como un centro *unificador, propulsor y estabilizador* del individuo, como lo demuestran estudios clásicos y más recientes sobre los que merecería la pena reflexionar, han caído en el olvido, como si los estudios científicos hubiesen sido capaces de demostrar su inexistencia.

En el clima fuertemente *neoempirista y neopositivista* que todavía existe en el Occidente industrializado, a pesar de la demostración de la ilusión de la confianza incondicional en la *razón* y en la *ciencia* que deberían haber garantizado el progreso social de los pueblos, la palabra “metafísica”, por muy pertinente y útil que sea para la comprensión integral del *ser humano*, parece difícil de acercar a la reflexión pedagógica actual, comprometida con el recurso a los desafíos de la contemporaneidad.

Las cargas institucionales cada vez más onerosas, los

desafíos de un mundo globalizado y fragmentado, problemas emergentes con los que los sujetos de la formación se ven obligados a enfrentarse diariamente mediante la construcción de indicadores y herramientas metodológicas para “medir” el fenómeno educativo, impiden que el saber pedagógico avance hacia la investigación teórica y práctica de lo que sería realmente útil y *esencial* para el desarrollo de todo potencial humano y beneficioso para la construcción de sociedades más *justas y solidarias*.

En esta dirección, queriendo ofrecer una nueva contribución al debate actual sobre el papel que tienen las ciencias de la educación en la perspectiva de una nueva *humanización del género humano*, se pretende emprender un estudio específicamente pedagógico, de aquellas dimensiones *meta-empíricas* que, aunque no son inmediatamente accesibles con el *método de investigación* de las ciencias positivas, afectan implícitamente a la dinámica de la educación. Inicialmente, se ha emprendido una reflexión teórica y epistemológica sobre el valor de las dimensiones del ser humano que no pueden ser reconducidas inmediatamente al ámbito empírico, recordando algunas voces de la cultura contemporánea que parecen particularmente relevantes con respecto a los temas anunciados. La viva confrontación entre filósofos de la educación de diferentes ámbitos antropológicos, como Edgar Morin, Wolfgang Brezinka y Alasdair MacIntyre, que sin embargo comparten un itinerario temático ideal que critica la pedagogía contemporánea y le recuerda su *misión original*, nos permite identificar un punto de convergencia ideal en la necesidad de una reforma integral de la educación. Esto permite reabrir las fronteras de la investigación filosófico-pedagógica incluso a dimensiones como la *ontológica, axiológica y metafísica* que, en los últimos años, han sido relegadas a las periferias de la cultura contemporánea debido

a la prevalencia del *neo-cientifismo*, que tiende a atribuir a las ciencias físicas y experimentales y a sus métodos, la capacidad de satisfacer todos los problemas y necesidades humanos.

La toma de conciencia de la naturaleza ilusoria de un movimiento intelectual que persiste en sobrevivir en formas vacías y la necesidad de dirigir la atención investigadora hacia dimensiones más ampliamente *espirituales* del hombre, que se prestan a abrir caminos de búsqueda, en su mayoría inexplorados, para una comprensión más profunda de lo humano, se convierten en un nuevo punto de partida para diseñar una nueva arquitectura epistemológica del saber pedagógico y para conferir un nuevo *sentido* a la educación.

Partiendo de tales premisas, la hipótesis-guía de la investigación realizada ha sido la existencia de un *área de desarrollo* próxima, en el individuo, no considerada adecuadamente por el conocimiento pedagógico, a partir de la cual es necesario volver a empezar para renovar la educación.

Si, de hecho, no sólo la evidencia empírica de la encuesta realizada a una muestra de estudiantes de Apulia, sino también la evidencia historiográfica de hombres y mujeres que, en diferentes períodos históricos se han distinguido por *la virtud*, eso es por *ἀρετή*, *aretè*, que en su acepción griega significa:

- disposición del ánimo para el bien;
- la capacidad de una persona de sobresalir, de realizar actos de la mejor manera posible, es decir, de ser virtuoso según una “forma perfecta de ser”;
- fuerza de ánimo;
- fuerza moral y física;
- excelencia humana;
- capacidad de gobernar bien la *polis*;
- realización de la esencia innata de la persona que tiende desde el nacimiento a la perfección;

No se comprende la razón por la cual la pedagogía, especialmente en los últimos tiempos, ha debilitado el vínculo con la filosofía, en detrimento de una *visión integral de la persona* y de una *comprensión ontológica de lo humano*.

Si, por un lado, la necesidad de independencia respecto al pensamiento filosófico y *su fundamento* como ciencia autónoma explica, al menos en parte, el alejamiento de la filosofía y el acercamiento a las ciencias positivas y humanas, con la consiguiente *fragmentación y especialización* de los conocimientos relativos a la educación, menos clara aparece la pérdida del *sentido del hombre*, la *fractura* interna del hombre entre el *espíritu* y el *cuerpo* que ha resultado de ello, y el rechazo de una nueva confrontación con las *ciencias del espíritu* en vista de un posible *fundamento metafísico* del ser y la existencia que ni siquiera está excluido por la neurociencia.

De hecho, como afirmó la filósofa Edith Stein (Stein, 1932), “conocer la estructura, las funciones y las leyes de desarrollo del cuerpo humano (*Körper*) puede permitir al educador saber lo que puede ser útil o perjudicial para un desarrollo de acuerdo con su naturaleza” y si “es igualmente importante conocer las leyes generales de la vida del alma humana para tenerlas en cuenta en la labor educativa”, la cuestión del *ser* como persona y *su fundamento ontológico y axiológico* no puede más que convertirse en un punto fuerte y *motor de* cualquier experiencia educativa y/o teoría pedagógica.

Siguiendo la tendencia actual de los estudios, se emprendió una reflexión filosófica sobre la educación, a través de una investigación no de tipo intelectual, psicoanalítico o existencial sobre el ser humano, sino, como los filósofos de la educación *personalista*, a la manera de Edith Stein: de carácter *metafísico*, es decir, capaz de comprender lo humano, a la manera del Renacimiento (Chiosso, 1998), “en la plenitud de sus dimensiones” (ibíd., p. 8).

Después de haber acercado la *filosofía analítica* a la teoría de Lev Vygotskij sobre la *zona de desarrollo "proximal"* en la que, mediante la identificación de una distancia entre el nivel actual de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, se explica cómo se produce el *aprendizaje* del niño con la ayuda de otros, hemos delimitado el objeto exacto del conocimiento pedagógico: el hombre en su dimensión *no computable* y, en particular, su *voluntad*, es decir, su *conciencia intencional*, en lo sucesivo denominada "potencial de perfectibilidad".

Posteriormente, después de identificar el *locus* específico de la acción pedagógica, es decir, la *sede* donde se encuentra la posible respuesta a los estímulos aferentes, la sala de control del hombre, el *principio espiritual*, que rige sus acciones, se ha intentado traducir en experiencia educativa los conocimientos adquiridos para verificar si la estimulación de esa *sede* producía variaciones cualitativas significativas y, por lo tanto, apreciables, a las respuestas cognitivas y posturas conductuales de los sujetos sometidos a investigación cualitativa y cuantitativa.

En particular, utilizando la teoría de la *zona de desarrollo proximal* de Vygotskij y la del *andamiaje (scaffolding)* de Bruner, que la complementa, se ha definido e implementado un modelo educativo de intervención apto para estimular el *potencial de perfeccionabilidad* del individuo, a través de estímulos audiovisuales, la expansión del campo de experiencia y un *scaffolding (andamiaje)*, es decir, un conjunto de estrategias de ayuda utilizadas por algunos expertos para facilitar el proceso de aprendizaje de contenidos y posturas conductuales con un alto impacto en el nivel socio-ético-afectivo. Este experimento ha dado resultados cualitativos apreciables, aunque parciales y, en cualquier caso, no definitivos.

El resultado final del estudio cualitativo-cuantitativo fue la adquisición de la certeza de que no es plausible otra

explicación para la elección de posturas conductuales con un fuerte valor socio-ético-afectivo por parte de algunos individuos, si no el de la existencia de un *principio espiritual*, que guíe las acciones del hombre, el único que puede dar cuenta de la singularidad e irrepitibilidad de las respuestas dadas al pensamiento y a la acción, por cada uno de los estudiantes involucrados en la investigación, después de una intervención educativa diseñada para actuar en el área del desarrollo proximal, estimulando progresivamente el *potencial para la perfectibilidad humana*.

La *voluntad* humana, desde el latín *voluntas* emparentada con *velle* (querer), el principio espiritual que regula las acciones en el hombre, ha sido el objeto de la acción educativa. Como hemos visto, puede entenderse de dos maneras: como una *facultad* específica *de volición*, es decir, como el poder inherente al hombre para elegir e implementar un comportamiento adecuado para alcanzar metas específicas, distinta, por tanto, de cualquier forma inferior de actividad práctica (tendencia, instinto, impulso, hábito, etc.), o, en general, como una *actividad* dirigida a crear o cambiar la realidad, es decir, como una voluntad de hacer algo.

La activación en algunos individuos de ese *dispositivo* natural durante el experimento educativo realizado, constituye el *leitmotiv* de un conocimiento más profundo del hombre y de los principios que rigen el funcionamiento de su *conciencia intencional* en vista de un trabajo educativo más efectivo y duradero.

El deseo final de este trabajo, que ha querido demostrar *empíricamente* la existencia de la *voluntad* como *motor primario* de acción en la especie humana y, *por vía deductiva*, la necesidad educativa irrefrenable que de ella se deriva es, de hecho, la asunción por parte del conocimiento pedagógico de esta necesidad. Paralelamente, es urgente lanzar una nue-

va línea de estudios filosófico-pedagógicos sobre el hombre y sobre las leyes de funcionamiento de las *altas* facultades neo-corticales que, independientemente de la psicología y en conformidad con las adquisiciones de las ciencias humanas, contribuya a lograr una comprensión más profunda y *unitaria* del ser humano.

El paradigma educativo que sigue es el de una *paideia de la voluntad*, toda ella orientada al conocimiento y construcción de *trayectorias* de desarrollo que puedan actuar sobre el potencial de la perfectibilidad humana y, en particular, sobre el de los sujetos de la formación y de los profesionales de la salud. La *axiología* de tal *paideia* tiene en cuenta la ontología de una *voluntad* que no se da de una vez por todas en el momento del nacimiento, sino que, por el contrario, es hecha por uno mismo y se desarrolla en el curso de la existencia como resultado de elecciones y actividades reflexivas de naturaleza intencional.

El desarrollo de la *voluntad humana* se logra siempre a través de un *andamiaje*, es decir, un conjunto de estrategias de ayuda utilizadas por importantes expertos que facilitan el proceso de autoconstrucción con la palabra y el ejemplo.

Al final de un estudio que todavía está abierto y *en curso*, la pregunta es si la *paideia* de la voluntad puede contribuir al desarrollo de un *ser humano logrado*. ¿Podría esta *paideia* convertirse algún día en una disciplina curricular en los planes ministeriales de escolarización obligatoria? ¿Invertirá la Pedagogía contemporánea recursos en esta dirección y será capaz de hacer un valiente *cambio de rumbo* para superar la *fragmentación* de los conocimientos sobre la educación y recuperar una visión unitaria y múltiple del hombre y de su existencia? Por último, ¿sabrá la Pedagogía hacer frente a los numerosos desafíos de una educación que se encuentra ahora en la encrucijada entre la posibilidad del fracaso y la renovación? *Posteritas iudicet.*

Bibliografía

Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (ed.) (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.

Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (ed.) (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: il Mulino.

Bologna, E., Adamo, D., & Quattrocioni, L. (2015). *Uso e abuso nel consumo di alcol tra i giovani*. Roma: Rapporto ISTAT.

Chiosso, G. (1998). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.

Eccles, J. (1994). *Come l'io controlla il suo cervello*. Milano: Rizzoli.

Giussani, L. (1966). *Il senso religioso*. Milano: Jaca Book.

Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo (1927)*. Milano: Loganesi.

Montessori, M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.

Moscato, M. (2015). *Religiosità ed educazione religiosa: nuove linee di ricerca*, in "Nuova Secondaria", 5, XXXII, 14-21.

Stein, E. (2000). *La struttura della persona umana (1932)*. Roma: Città Nuova.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2015). *World Drug Report 2015*. Vienna.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2017). *World Drug Report 2017*. Vienna.

Notas

¹ Nuevos medios, Interculturalismo, Género, Intimidación, Ciberacoso, Inclusión por nombrar sólo algunos de los más actuales.

² Consumo de drogas blandas, agresividad, “desfuturización”, individualismo, etc.

³ Se caracteriza por la fluidez relacional, la inseguridad, la superficialidad ético-existencial.

⁴ Del griego *teón* “ente”, significa “lo que concierne a los aspectos esenciales del ser”; en la filosofía griega significa “la ciencia del ser”.

⁵ Ciencia o teoría de los *valores* lógicos, estéticos, éticos, que considera lo que en el mundo *es* o *tiene* “valor”.

⁶ Entre los autores mencionados, la posición de la filosofía heideggeriana es singular, planteando la cuestión metafísica de manera paradójica. Heidegger, no sólo no niega el problema metafísico, como en el mismo período histórico el *neopositivismo* y el *neoempirismo*, sino que las nuevas corrientes filosóficas que surgieron en la primera mitad del siglo XX con el Círculo de Viena, empeñadas en la difusión de la idea de que la filosofía debería haber asumido el mismo rigor metodológico de las ciencias positivas, interviene decisivamente en contra de la polémica antimetafísica, representando de manera nueva y abiertamente paradójica el tema metafísico. Si, de hecho, como afirman los dos movimientos de pensamiento que comparten la confianza incondicional en la ciencia y el progreso científico-tecnológico, a saber, el positivismo lógico y el empirismo lógico, la ciencia se ocupa de la realidad y *nada más*, dice Heidegger, y si *fuera y por encima* de la entidad *no hay nada más* que merezca la atención de una ‘investigación cognitiva’, está claro que son precisamente las dos corrientes filosóficas del *neopositivismo* y del *neo-empirismo* las que determinan, negándolo, *que la nada*, para el filósofo, debe ser objeto de especulación filosófica. *La nada* se convierte en el tema dominante del pensamiento filosófico y metafísico de Heidegger. En cuanto al tema metafísico, el filósofo afirma también que “si hoy más que nunca la ciencia debe afirmar su seriedad y pureza, que *sólo* se ocupa de la entidad, la atención del filósofo debe volverse hacia el lado opuesto” - el tema de la filosofía, por lo tanto, será la nada misma (M. Heidegger, *Wast ist Metaphysik? de Frankfurt am Main, 1929* - traducción italiana con notas y comentarios de A. Carlini, *¿Qué es la metafísica?* Florencia 1953, p. 12).

⁷ El *potencial de la perfectibilidad humana* se identifica aquí con la *facultad volitiva* de la conciencia intencional.

⁸ *Ontico* es lo que se refiere al ente concreto y empírico. En el siglo pasado, Martin Heidegger, el filósofo que desde el primer período de su reflexión, en *Ser y Tiempo* (1927), lo convirtió en una de las piedras angulares de su replanteamiento de la tradición filosófica occidental, dio importancia y significado particular a la distinción *ontológica/ontica*: favoreciendo el *sentido de ser* como “presencia”, es decir, todo lo que es estable, visible, dado, privilegiando (lo óntico) en detrimento de todo lo que, aunque no estando presente ni siendo concreto y visible, es radicalmente diferente de los cuerpos (lo ontológico). Heidegger, en contraste con las ciencias naturales y el *positivismo*, que habían sido su expresión filosófica típica, reivindicó una nueva primacía de la filosofía, la *ontología*, que era la encargada de establecer, antes y con independencia de cualquier otra disciplina, el verdadero *sentido del ser*. En esta

perspectiva, la antítesis *ontológica/ontica* se acerca a otra distinción fundamental: *auténtica/inauténtica* (Heidegger, 1927). La referencia a la perspectiva filosófica de Heidegger parece esencial para introducir la reflexión sobre el desequilibrio actual en el sentido teórico, de lo *óntico sobre lo ontológico*, un problema que ya había sido denunciado por el filósofo alemán en 1927 y que, en los últimos años, se acentúa cada vez más. La advertencia heideggeriana de recuperar un mayor nivel de profundidad reflexiva, a través de la propuesta de una *Ciencia del Ser* en el tiempo (Heidegger, 1927), parece particularmente pertinente desde el punto de vista *gnoseológico*, pero más bien *metodológico*, para superar algunas *derivas* (como la *prevalencia de lo ontico*) de la cultura contemporánea que en el pensamiento reciente ha pensado lo ontológico como “lo más general” y, por lo tanto, como lo que, al ser más pobre en determinaciones, debería ser prohibido de la investigación teórica. Ahora bien, aunque no compartamos los resultados de la investigación teórica heideggeriana y su aterrizaje ontológico: el *Abgrund* “el abismo”, es decir, el *fondo* “privado de fundamento”, se considera oportuno proponer su metodología de investigación teórica, es decir, el *enfoque ontológico*, con vistas a superar la *fragmentación de los conocimientos* relacionados con la educación y el *repliegue al mundo ontico* que impiden una visión profunda y unitaria de los *finés y medios* de la educación.

⁹ Sobre el valor y la importancia de las *facultades espirituales* y sobre el *sentido religioso* innato en los individuos humanos, que deben ser reconocidos y educados desde la primera infancia, para que las disposiciones morales naturales, preparatorias tanto para el desarrollo integral de la persona humana, como para la realización del futuro y honesto ciudadano de mañana, cf. Montessori, 1972; Giussani, 1966; Moscato, 2015.

¹⁰ Por citar sólo algunos de los más representativos en el nivel de profundidad teórica del panorama europeo; que no se molesten los demás: pretendemos seguir, aquí, un *itinerario temático* que une a los autores mencionados en la crítica de la educación contemporánea y en la promoción de una investigación abierta también a las dimensiones *meta-empíricas*.

¹¹ Aquellas que también han sido reivindicadas por autores como: Montessori, 1972; Giussani, 1966; Moscato, 2015 y referido al *núcleo central de la persona humana: arbitrio y volición*. Para investigar las dos principales facultades de la inteligencia humana no es posible utilizar la *epistemología de las ciencias positivas* (observación de los hechos y verificación experimental de las teorías), sino que es necesario recurrir a la *gnoseología de las ciencias del espíritu*, es decir, a la gnoseología de las ciencias cuyo objeto es la *realidad constitutiva de lo humano*.

¹² En particular, psicología y sociología.

¹³ Efecto de una elección metodológica que todavía se está discutiendo en el campo filosófico y pedagógico (ver Berti, E. (2007). *Alasdair MacIntyre: comunidad y tradición*. Texto del informe dado en la conferencia “Giussani, Morin, MacIntyre. Tres iconos para la educación del futuro”, organizado del 17 al 19 de octubre por el Departamento de Ciencias de la Educación y la Formación y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Turín).

¹⁴ En particular, filosofía y teología.

¹⁵ Ver Eccles, 1994. John Eccles, Premio Nobel por su investigación en neurofisiología, fallecido en 1997, muestra que los supuestos en los que la neurobiología moderna

basa sus conclusiones deben ser replanteados radicalmente: el “yo” no es producto de la actividad cerebral, sino que, por el contrario, es el *verdadero motor de la compleja* cadena de reacciones químicas y eléctricas que forman el soporte material de la conciencia. Gracias a rigurosos estudios sobre las funciones de la corteza cerebral y la aplicación de los principios de la física cuántica, a la interacción entre mente y cerebro, John Eccles llega a la formulación de una *teoría sobre la forma en que se llevan a cabo los movimientos voluntarios*, una teoría que lleva la mente, entendida como *principio espiritual*, a la guía de las acciones humanas. El dualismo interaccionista de Eccles, que rechaza el reduccionismo científico, también difiere de otras formas de dualismo interaccionista. Es siempre un dualismo entre lo computable y lo físico no computable, pero para Eccles el cerebro es el intermediario del yo espiritual y, por lo tanto, inmaterial. Intentando responder a la inquietante pregunta de *¿qué parte del cerebro tiene conciencia?* - afirma que la hipótesis más plausible a la luz de la TEP y otros experimentos es que la conciencia pertenece al cerebro en el lugar donde es evocada por la atención, que actúa en áreas seleccionadas de la corteza cerebral para determinar la excitación. Esta excitación conduce a la amplificación de las respuestas dendronales a los estímulos sensoriales aferentes y, por lo tanto, a la activación de los psicones y la conciencia.

¹⁶ Fundamento fenomenológico de la *ética de los valores*.

¹⁷ “*Virtù a scuola*”, (*Virtud en la escuela*), se ha propuesto con éxito a algunas escuelas de la provincia de Bari como un proyecto *piloto de educación socio-ética-afectiva* para la expansión de la oferta educativa.

¹⁸ *La fuerza interior* se utiliza para realizar actos que surgen de una decisión personal en el hombre.