

LAS CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN EN LA VISIÓN DE LA SOCIEDAD SALESIANA



*Rómulo Sanmartín G.,
sdb**

Humanidades y educación de visión. La seriedad que tiene la “ciencia” hay que conservarla y defenderla con la aplicación de un riguroso proceso de investigación, en el que no dominen ni la perspectiva subjetivista, ni la objetivista, sino la realidad producto de la relación de los elementos teóricos y observacionales. Una investigación científica no idolatra ningún componente epistémico; se sirve tanto de elementos históricos como de los culturales y conceptuales, evitando tanto los relativismos e instrumentalismos. La modernidad fraguó un modelo de ciencia física-biológica sin tiempo ni espacio y en ocasiones modelado únicamente de la observación, que terminó en la denominación de ciencias naturales. Las ciencias humanas y de la educación fueron las más perjudicadas, puesto que no superaron los parámetros del modelo de ciencias impuesto por la física y biología, aun sabiéndose que tenían mayoría de edad.

Con el fin de rescatar un modelo de ciencias de la educación y humanas, no físico ni biológico, es adecuado hacer un recorrido histórico-crítico, pues su fortaleza está en las experiencias pedagógicas y relaciones sociales pasadas, que son continuadas con nuevas formas y contenidos en la actualidad.

Inspiradas en esta visión de conjunto temporal, espacial y conceptual, pero con una constante referencia a lo óptico, la salesianidad ha fraguado no una teoría educativa, sino una visión humana y educativa, la cual se realiza con el criterio de misión; así pues visión y misión son los componentes inseparables de las ciencias humanas y de la educación. Por motivos de espacio en este artículo, insistimos más en la perspectiva de las ciencias de la educación antes que de las ciencias humanas.

La modernidad y las “ciencias”

Los procesos de investigación, formalización, elección y aplicación, hasta tecnológica de las ciencias, especialmente de las ciencias naturales, son relativamente tempranos, pues no superan el umbral de cinco siglos, constatando que la canonización de las ciencias naturales parte del siglo XV. La juventud de las ciencias naturales, que osadamente han postergado la cientificidad de las ciencias sociales a los siglos XIX y XX, las cuales realmente son más expertas por las experiencias históricas y amplias en contenido y lógica, genera desconfianza dado que no conoce el mundo reflexivamente, sino únicamente de manera positiva, quedándose en la observación o en la técnica, pero no en la reflexión.

La educación, bajo la denominación de “ciencias”, se convierte más en un producto de esa realidad positiva que en la capitalización de la experiencia, es decir de los contenidos del tiempo y del espacio. En fin, ha sacrificado el saber milenario a la codificación de ciencia centenaria; ha defenestrado la experiencia y dialogicidad y se ha quedado con el momento y la pura narración técnica. La educación sin tener el logotipo

* Director de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

“ciencia” ha prestado y se ha cultivado cualitativamente mejor que las cuantificantes ciencias impersonales y ha permitido un conocimiento sustancial del ser humano y de sus posibilidades; en cambio las ciencias se han cimentado en una técnica temporal, que termina adecuándose a la estructura de la cosa.

Las ciencias de la educación son una cuestión de la modernidad, de modo que lo que se objeta es la estructura formal. La tradicional comprensión de la pedagogía no cuaja en su totalidad en los rígidos moldes del formato científico, tales como el lenguaje, método, teorías. Un lenguaje demasiado narrativo es considerado poco fructífero en la ciencia; un método sin las modalidades de ensayo y error y contemplado desde los fenómenos de la conciencia no es medible e igualmente no es claro; una perspectiva, más vinculada al origen en un sujeto o en una escuela de pensamiento, no basta para calificar de ciencia una propuesta que se despersonaliza y se desescolariza en las teorías. La formalización de las ciencias, en general, tiende a dejar en la informalidad elementos que exceden el racionalismo sistemático y por lo mismo a desperdiciar insensatamente, en el todo construido racionalmente los elementos que aparentemente son innecesarios para la razón, pero que sí son sustanciales para la realidad.

El sacrificio hegeliano de la realidad respecto a la razón genera, por lo tanto, una pérdida de los contenidos óptico-históricos y al mismo tiempo una proyección virtual del mundo, al continuar la inversión feurbachiana del mundo como de la creación y acuñación de las realidades desde los cánones lógico-subjetivos o con la concreción de Schopenhauer del mundo como representación. Sin intenciones anticipadas, sino por propia dialéctica racional, no es casual que la

representación, la idealización y la auto-protección se concreten en la positivización de las ciencias, fenómeno constituido no por la fidelidad al hecho anterior al sujeto, esto es a los datos óptico históricos, sino por la factibilidad desde la construcción del sujeto, es decir por la consecuencia fáctica, antes que su anterioridad. Desde esta misma positivización, es coherente que se exagere en una tecnologización intencionada desde el sujeto y se olvide el ser; respecto a ello, en medio de la melancolía, Heidegger quiere retornar al ser, a través de la admiración, ser que no es únicamente operable sino núcleo, principio de comprensión y de acción.

La destrucción del idealismo con sus variantes no le libra a la rama empirista de la crítica ante todo por la anulación de la teoría, contenido fundamental de la ciencia, y por atrincherarse, por un lado, en la pura observación a través de una historia compositiva de los movimientos y, por otro, en la funcionalidad del sujeto para que haga el cálculo adecuado de los movimientos² haciéndose pues el sujeto útil a la ciencia, como un servicio al descubrimiento del mundo y al mismo tiempo como una devoción a una deidad mayor. Esta objetivización ha permitido un cultivado espíritu liberal en las ciencias aquilatándose el llamado método de las ciencias naturales, fenómeno que ha llegado inclusive, o mejor, por lógica consecuencia, a afectar las ciencias económicas, que es una ciencia social, con el principio del “dejar hacer” de Adam Smith. Ahora bien, si la actividad científica es un acto de utilidad del sujeto respecto a la ciencia, resulta ridícula la significatividad de la misma, pues esta pasa a ser un registro de datos, movimientos y comportamientos, en vez de una ciencia significativa, más aún, verdadera como se verá más adelante.

² W. H. Newton-Smith, La racionalidad de la ciencia, 41.

Este modelo de ciencia, que mejor sería llamarlo objetivismo científico, se ha impuesto en los campos de las ciencias técnicas, sobre todo, haciendo del sujeto un instrumento³ para sus informes.

El materialismo científico, igualmente, hace honor a su origen moderno, al instaurar un modelo científico a partir de los datos observacionales, los cuales serán respaldados con un adecuado archivo que contiene el historial de los datos, similar a los criterios conductistas, pero contextualizados en las historias sociales; la ciencia en la tradición materialista estará coordinada desde los contornos objetivos en un contexto social.

Por lo tanto la ciencia en su modelamiento, sea desde las perspectivas hegelianas, sea desde Fierbach o de Shopenhauer o del positivismo, ha fracasado, aunque se constata la grandeza de sus aportes; pero de esta crítica no ha quedado libre el marxismo con su materialismo científico.

La ciencia, considerada desde las premisas de la modernidad, ha logrado separarse de los condicionamientos metafísicos, los cuales no se someten a las pruebas experimentales, y ha confiado la perpetuación de su intención y procesual

concreción en la continuidad de ese proyecto, confinado sistemáticamente al sujeto en su naturaleza racional-pragmática. La ausencia de sujetos en la ciencia eliminará cualquier introducción de la ética, cosa que ya es un hecho puesto que las investigaciones en biología son cada vez más despersonalizadas y asimiladas al común denominador de las ciencias físicas, es decir a la consideración de cuerpos regidos por sus propios confines sistemáticos e interrelacionados extrínsecamente (por sus propias fronteras) sin comunicación desde la interioridad que termina, por consiguiente en la programada descualificación de la subjetividad, haciendo del contenido de las ciencias una cuestión de objetividad perniciosa. Ello consiste en un objetivismo, cuyo mayor triunfo está en la falta de explicación de los fenómenos, de investigación de los datos y su historial, de procesualización de los elementos fácticos formalizados desde la perspectiva teórica, de una aplicación epistémico-tecnológica; todo esto ocasionando un sacrificio de la verdad como descubrimiento⁴.

La inercia, el movimiento, la materia y las fuerzas como principios de las ciencias físicas se convierte en un modelo de las demás ciencias. No hay diferencia entre las ciencias, sino todas son ciencias naturales.

³ El sujeto como instrumento de la ciencia se ha realizado históricamente en el llamado instrumentalismo que carece del "ingrediente ontológico" y por lo mismo se ha exonerado de cualquier confrontación con los criterios de verdad, en consecuencia de la lógica y de la misma opinión. Su posición no calza con la razón explicativa, propio de una ciencia intencionada epistemológicamente, sino con la descripción y por lo tanto con la operatividad de sus mal llamadas teorías.

La utilidad se convierte en el definidor de la cientificidad, utilidad que se verifica en la predicción que se hace desde la historia de los fenómenos. Cf. Rosen, E. (ed), *Three Copernican Treatises*, 24-25; véase también en Edwards, P. (ed), *the Encyclopaedia of philosophy*, The Macmillan Company and the Free Press, Nueva York, 1967; W. H. Newton-Smith, *Ibid*. Véase también: Nagel, Ernest. *La estructura de la ciencia*, Paidós Barcelona, 1991, sobre todo el capítulo dedicado al status cognoscitivo de las teorías.

⁴ La naciente ciencia de la modernidad asciende aficionada por las cualidades primarias, las cuales no son fruto del sujeto y son la extensión, la dureza, la impenetrabilidad y el movimiento: "La noción de cuerpo no consiste ni en el peso, ni en la dureza, ni en color, etc., sino en la extensión solamente... Todas las variaciones de la materia, o la diversidad de sus formas, dependen del movimiento...el movimiento es la transferencia de una porción de la materia o un cuerpo desde la vecindad de esos cuerpos que están en contacto inmediato con él, y a los que consideramos en reposo, hasta la vecindad de otros", René Descartes, *Los principios de filosofía*, Parte II, Principios 4, 23 y 25. La ausencia del sujeto es necesaria, dado que la ciencia se libra de "elementos perturbadores", así, los experimentos en ciencia serán perfectos. Si la ciencia tiene en cuenta el parecer del sujeto, entonces se deforma, ya que este incluye sus "cualidades secundarias", así por ejemplo de la interacción

Las *humanitas*, tanto con el espíritu religioso, cultural, histórico pertenece al pasado, a las etapas de subjetividad e ignorancia del mundo, en las que no son más que descripciones de los estados psíquicos y biografías del parecer social. La ontología se convierte en una invención filosófica, dado que la ciencia trabaja no con el “*Logos*” sino con el “*ontos*”, reduciéndose todo a cualidades primarias (rebajamiento ontológico) pues esto es real a través de las fuerzas, la materia y el movimiento; las ciencias que pretenden construirse sobre las cualidades secundarias son mera ilusión, en las que el fenómeno, el discurso, la interpretación, la búsqueda de significado, el desarrollo histórico, los fenómenos culturales son pretensiones de un rescate de la participación del sujeto en la naturaleza y en la existencia ⁵.

Cultura antes que “cientismo”

La modernidad cognoscitiva, pero en muchos campos doxológica y carente de metafísica, corre el riesgo de formalizar

excesivamente bajo el criterio de ciencia la realidad o de colocar bajo el pensar aquello que es anterior, esto es el existir; en efecto, el principio cartesiano en el que la lógica precede a la ontología, permite una reducción de la realidad histórica-religiosa-cultural-pedagógica al contenedor del entendimiento y cuanto se derrame de él significa que no tiene fuerza lógica. Este hecho es tan desafiante que la misma sociedad, previa a ella, no se incluye dentro de la categoría de sociedad civil por no tener un sistema de organización entorno a la economía ni al derecho positivo y por estar en constante guerra civil ⁶, es decir por estar en el estado de naturaleza. Este estado sería como el nivel ontológico, insignificante por su contenido y por sus formas, propio de los sujetos privados. Todo aquello que ha sido cultivado previo al estado de sociedad civil, queda entre los campos de la narración, del mito y de la religión. La sociedad civil, entre los cuadros del pensamiento moderno, sale a la existencia en la medida que está regulada por leyes, por normas racionales, dando las espaldas a “*Humanitas social*” ⁷.

del objeto con mi sistema nervioso se genera el color, el sabor, el olor. Los objetos son los perfectos, es el investigador el que los distorsiona sean con sus percepciones o con los elementos racionales matemáticos, de ello se sigue la tarea del investigador, que es la detección de fenómenos perturbadores, por lo mismo es una ciencia que recrimina al sujeto y no es demostrativa, lo que la pone en una frontal disputa con los criterios del saber precedente, cuyo fin no es solo la constatación sino la demostración, para lo cual no ha desarrollado una lógica intuitiva, sino una lógica formal, que tiene por fin discriminar y no únicamente observar. Véase en: W. H. Newton-Smith, *La racionalidad de la ciencia*; también en Beltrán Mari, Antonio, *Galileo, ciencia y religión*, sobre todo los capítulos de la “Física Aristotélica”, “Galileo un diálogo para la historia”, “el Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo de Galileo. Génesis y problemas. En el mismo espíritu está el mecanicismo cartesiano, por parte de la filosofía, y científico, en la presentación de Gasendi, en el que no se trata de encontrar las causas últimas, por lo mismo no le interesa la finalidad, sino se interesa de las relaciones entre los objetos y de las causas próximas.

⁵ Pensemos, por ejemplo, en todas las teorías semánticas de la ciencia y por supuesto de la verdad de Tarsky,

allí no cuenta únicamente el objeto observable ni únicamente el dato sino la visión desde el significado de la cosa; la misma suerte correría las teorías fenomenológicas: Husserl, P. Ricoeur, X. Zubiri, o las teorías hermenéuticas de M. Heidegger, H.G. Gadamer, o Foucault, o las teorías intersubjetivistas de la verdad de K. O. Apel, J. Habermas. En todas estas posiciones no es el acto la teleología de la ciencia, sino la interpretación con la incesante intervención del sujeto. Véase en: Nicolás J. Antonio y Frápoli María José. *Teorías de la verdad en el siglo XX*, Tecnos, 1997.

⁶ Cf. Hobbes, *Leviatán*, Parte I. donde presenta a los individuos que se encuentran en estado de naturaleza, para lo que la solución viene desde la vía legal: las leyes son accesibles a todos, inclusive a los con menor capacidad y esta es el “*No hagas al otro lo que no te harías a ti mismo*” . *Ibid.* Caps. 14-15)

⁷ Cf. Kelsen, *Teoría pura del derecho*. El normativismo kelseniano se expresa en una sociedad bien estructurada desde la norma, por lo tanto desde la racionalidad subjetiva, evitando la empatía psicológica y cualquier elemento perturbador de la positividad. La educación, por lo tanto no tiene un efecto formativo, sino un axioma formalizante-funcional para la sociedad civil que se pretende hacer.

Las ciencias humanas y de la educación conservarán su status de “ciencias” cuando se sujeten sea al criterio empirista moderno de ciencia, el cual está reflejado en la primera parte, ocasionando obviamente instrumentalismo científico, sea al criterio racionalista, el cual naturalmente estará gobernado por la circunstancia espacial temporal, construyendo interesantes teorías pedagógicas, teniendo en cuenta el aporte de la psicología y hasta con una filosofía, pero resaltando, en última instancia, la mutabilidad de las mismas dado que están asomando nuevos desafíos, a los cuales por motivo relativo no se puede quedar la pedagogía en el pasado. La cuestión más importante de frente a estos dos modelos epistémicos de pedagogía y de ciencias humanas es el siguiente: ¿tienen en cuenta la formación del sujeto y la interacción social, o solo el condicionamiento e instrumentalización en el primer caso, o solo la circunstancia y la tecnologización en el segundo caso?

La educación y las ciencias humanas son anteriores a las ciencias científicas; por coherencia con su desarrollo, con su historia y crítica no pueden sucumbir a la acomodación al ambiente que mediante la operatividad y el refuerzo de la misma termina haciendo de un sujeto un experto de la parte de la realidad que le tocó enfocar, pero inadecuado en la imaginación, en la memoria evocativa, en la relación de su práctica con otros elementos, en la estructuración de los conceptos a los cuales no puede abstraer para la comprensión. Pero tampoco puede quedarse en la pura ideología, desentonada con los fenómenos anteriores a él, pues el mundo y las personas no comienzan con la apropiación de toda la realidad en el sujeto, dado que mayores son las realidades no retenidas que las conquistadas. Las pedagogías y las ciencias humanas, que se concentran en las insondables capacidades del sujeto, caen en el autologismo, construyendo fasci-

nantes interpretaciones del mundo y de las personas, pero desarticuladas de la lógica, la cual no es autológica, sino vinculada a principios de realidad. Las capacidades humanas son necesarias en la estructuración de cualquier teoría y técnica, sin embargo, no toda capacidad es tal por su sola naturaleza; es la capacidad vinculada a la realidad la que orienta una pedagogía coherente y al mismo tiempo derrumba universos míticos y místicos. La Pedagogía y las Humanidades, en sus principios de consideración de los aportes que hacen las culturas y las diversas etapas de la historia, contemplan e incluyen en sus conquistas los clamores de la modernidad, pero no por ello se sacrifica a esa. La dinámica de los dos saberes antedichos, para llegar a una visión desde la salesianidad, sintetiza los testimonios históricos y la aproximativa a lo que es objetivo.

El aporte sustancial viene de la tradición griega, en el tiempo de la tragedia⁸, cuando se interpreta la tradición teológica politeísta absolutista y tiene lugar el nacimiento de una intervención humana en las dimensiones familiares, personales y estatales. Es el fin de la apropiación del ser humano por la exterioridad, para iniciar una reflexión, a partir de un incipiente logos (razón) y modificar la acción no desde el destino prevaricato de los dioses sino desde el propio conocimiento y libertad; por lo tanto, la mayor conciencia

⁸ El fenómeno es tomado hasta ahora en el que cuando se requiere poner fuerza y no rige el discurso racional, entonces se busca apoyo en los hechos edificantes pasados, a fin de poner un motor que mueva los ánimos. El reclamo a la valentía está claro en la tragedia, puesto que el modelo hace sentir al sujeto como inútil y traidor, si no, entra en la dinámica heroica. Se nota claramente que el ser humano en estos casos despierta su fuerza humana. Cf. Osborn, Robin. *La Grecia clásica*, p. 155-156. Un buen material para la comprensión del efecto de la tragedia, como fuente de humanización se encuentra en: Ober, Josiah (ed). *Demokratia: a conversion on democracies, ancient and modern*, 1996, véase sobre todo el artículo de Robert CONNOR “civil society, dionysiac festival”, 222-223.

que adquiere el ser humano, con la capacidad de controlar, ocasiona un freno al poder de las cosas y un aumento del discurso, precedido de la admiración que se concretará en la pregunta de la cuestión. En forma clara aparece que al curso regular del mundo que lo aprisiona aparece un concursante que sabe preguntar y responder haciendo un discurso, un argumento demostrativo, contrario al simple mostrar mitificado de la naturaleza; el recurso usado será el lenguaje inicialmente metafórico.

Este paso del Mito al Logos explicita una preparación con contenidos menos informativos y más formativos ⁹.

La formación, concepto y acción típicamente griego, implica una configuración del sujeto según la razón y la realidad, de manera que la educación deviene un trabajo artístico, de intervención cualificada de un sujeto sobre las potencialidades, todavía “amorfas”, de otro sujeto; una acción similar a la del artista, que de la indiferencia material talla el material, gracias al espíritu, una musa llamaríase, y da lugar a una novedad que la naturaleza sola nunca produciría. El espíritu aristotélico, aunque también platónico, está latiendo en las configuraciones. El Hilemorfismo

metafísico ocasiona realmente aquello que la materialidad pura de la física, la biología, la psicología solas no dan, como tampoco el puro espiritualismo y cualquier forma de dualismo y plotinismo lograrán concretar. Así pues el trabajo del educador es una obra metafísica. Sin la intimidad del educador, sin su idea no se obtiene arte, sino materialidad tensa, grosera, sustentada en la producción continuada en serie; se obtiene un predominio de lo informal y desordenado y, por fin, una pobreza de personalidad.

La formación se entiende dentro de lo que Platón llama *Plátetai*, en el sentido de dar forma de manera paciente, a fin de incluir en el sujeto la riqueza del exterior, pero también para hacer surgir las capacidades del sujeto, que permanecen escondidas y corren el peligro de no manifestarse jamás ¹⁰. Esa intervención formativa, teniendo como referente el interior “se opone a la ingenua naturalidad con que irrumpe el espíritu”, el cual puede salir imprudentemente, pero guiado (acompañado) va adquiriendo forma adecuada que al fin se verificará en formas de dominio de sí mismo, en prudencia, valentía y generosidad, en aquello que se llama *ethos*; de manera que el *ethos* es formado y no interno e innato ¹¹.

⁹ Los griegos siguieron la lógica del particular al universal, en el primero hay una está la pasividad e irenismo humano, informado y consolidado con los datos de los sentidos, en el segundo, en cambio, está la abstracción, la relación y síntesis de lo particular enucleado en términos de principios. Más tarde se notará que la educación sigue este proceso de lo particular a lo universal. La facultad universalizadora se llamará *logos* “lo común a la esencia del espíritu”, posteriormente este criterio se ampliará a las diversas formas de intervención humana. La primera gran conquista del *logos* será la ley “*nomos*” para la ciudad, con lo cual el afán educador se potenciará, dado que todo sujeto racional, lógico, será también ciudadano, siendo que todo político trabaja según el grado de comprensión general. Cf. Jaeger, Werner. *Paideia*, 2002, véase la introducción; Véase también: Osborne, Robin. *La Grecia clásica*: buen tratamiento de esto está en el capítulo “la ciudad clásica”. Aquí se pone en evidencia que solo la presencia en la ciudad es ya un factor educativa “*pólis ándra didaskei*”: la polis enseña a los hombres.

¹⁰ ...πλατεται, και ενδυεται τυπος δν απ τις βουλεται ενσημνησθαι εκαστω: “eso es plasmable y allí se difunde esa impronta que uno quiere que sea impresa en cada una”. Véase en: Platón, *La República*, 377b. El contexto es de la formación en la música y en la gimnasia, y hasta en la música hay que incluir los cuentos que son falsos, aunque contengan algo de verdad, esto es lo propio del mito, dado que el inicio es muy importante porque cuando son muchachos se puede dar forma (*plátetai*). Desde el punto de vista la educación es formación respetando los procesos de desarrollo físico, psíquico y mental de los educandos. En medio de esta formación, hasta se incluyen discursos falsos, a fin de que el sujeto aprenda a discernir. La consecuencia de esta formación es el *Ethos*, es decir la impresión del carácter, que coincide con los demás sujetos.

¹¹ Cf. Jaeger, Werner, op.cit, pp 181. 624. Véase Platón, *República*, 402c.

Este criterio de educación y humanidades que nos han dejado los griegos se ve complementado del lado de la práctica pedagógica y humanista hecha de la parte de los cristianos, la cual, sin intencionalidad está bastante emparentada con los principios de la cuarta escuela ateniense¹². Al inicio parecían inconciliables, cuya disyunción parecía imposible superar, dado que se presentó o se optaba por quedarse con Atenas o con Jerusalén¹³; tal separación, aunque parezca exagerada, tiene una razón contundente: a lo largo de la historia, cuando se confronta con elementos nuevos y que aún no hay madurez para un equilibrio, la navaja tiende al sincretismo tendencioso o a la reducción; entonces, es natural que no puede el cristianismo sincretizarse o reducirse a las escuelas de la filosofía griega, ni siquiera a la estoica; tampoco, más tarde, al juridicismo romano, igualmente como en la modernidad no puede sacrificarse a una pura pedagogía científica, reductiva de la persona, como tampoco reducirse a una pedagogía iluminista-racionalista¹⁴.

Sin embargo se vio después con mayor objetividad que no son realidades disyuntivas, sino conjuntivas, pues el cris-

tianismo no es antigriego, ni antiromano, como tampoco antimoderno, siempre y cuando no denigren la estructura antropológica.

La fenomenología histórica permite reflexionar, igualmente desde una perspectiva cristiana, sobre la preocupación por la educación cuando están estructurándose las ciudades medievales, después de un período de ausencia o de insignificancia de las urbes¹⁵. Esto implica que el fenómeno pedagógico tiene relevancia en la urbe, debido a que allí se establecen multitud de relaciones; así pues hablar de ciudad connota vinculaciones sociales, políticas, económicas, educativas, etc. Por lo mismo su decadencia implica un regreso a costumbres culturales y familiares, a formas de organización patriarcales centradas en la fuerza o en la pura explotación del campo, a una economía autárquica y a un costumbrismo acomodado al ambiente y a la tradición. Es el reflorcer de la ciudad lo que da nuevas iniciativas a todas las estructuras antedichas, a las cuales se responde con un criterio de “aprender”, para lo cual hay que desligarse de la familia y entrar en un modelo de enseñanza-aprendizaje sin

¹² Los estoicos constituyen la cuarta escuela ateniense. Ellos ponen énfasis en la igualdad de la naturaleza humana, desde la perspectiva de Dios: si Dios es racional, también el hombre será racional. De esto se deriva que los hombres sean todos hermanos e hijos de Dios. Esta condición hace que se actúe de manera ética, fundados en la recta razón y que enseñe lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, así pues la razón recta es lo que plasma la ley natural. En esta perspectiva entra la educación. Véase: Sabine George. *Historia de la teoría política*, 2002, pp.132-139.

¹³ “*Quid Athenis et Hierosolymis*” en el sentido que tienen de similar las dos ciudades, o más en concreto los heréticos y los cristianos. En efecto más tarde esto tuvo efectos perjudiciales para el cristianismo, puesto que poniendo en disyunción las dos realidades se cayó en un rigorismo ético, tal como fue las corrientes cristiano heética del Montanismo. Cf. Bossio, G., Dal Covolo E. y Maritano M. *Introduzione ai Padri de la Chiesa*, pp.122-124. El representante del Montanismo es Tertuliano, quien acuña la antedicha disyunción. Cf. Tertuliano, *De Praescriptione Haereticorum*.

¹⁴ Cf. C. Nanni, “Pedagogía y Teología” en *Salesianum*, 344-345. Allí el autor pone en claro que una pedagogía sin transcendencia termina siendo formalista y tecnicista, sin relación a la verdad y a la axiología.

¹⁵ Entre los siglos III y VI, no hay grandes principios ni prácticas pedagógicas; las crisis de identidad en occidente (fin del imperio romano y de estructuraciones estatales) no permite estructurar ni practicar educación, además el centro de atención no es la ciudad, sino la tierra. En este periodo se da una reducción notable de la ciudad y una afinamiento en las villas que son centros de producción y dominaciones autárquicas, y no centros de reflexión e interdependencia. La pedagogía de los cristianos aquí se concentra más en comunicaciones con la novedad griega y romana y escasa práctica; si no hay reflexión, no hay pedagogía. Véase: Dockés, Pierre. *La liberación medieval*, 100-134.

¹⁵ “El aprendiz es un individuo joven, falto de formación profesional, que se compromete a prestar unos servicios junto a un maestro que asume esta formación como contrapartida... Las obligaciones de un maestro son de tres clases: satisfacción de las necesidades materiales, la formación profesional y la educación intelectual y moral”. T. Dutour. *La ciudad medieval*, 259.

familia. El fenómeno de la emigración del campo a la ciudad causará pues el surgir de de las escuelas de aprendizaje. Si el griego buscó la formación del sujeto, sobre todo en la práctica de la virtud, en este período bajo medieval, importa el aprender, que invita a la presencia de un enseñante, de un experto, que enseña desde su oficio; por ello se llama el maestro¹⁵. En los paradigmas aprendizaje-enseñante, aparece el valor del tiempo; es éste el que define cuándo y hasta cuándo aprender, de manera que no hay tiempo que perder, pues le espera la fábrica y hay necesidad de producir. La necesidad de aprender llegó a ser tan importante que por la premura del tiempo era imprescindible aprender a escribir; se dieron casos de quienes no sabían leer, pero sabían escribir o únicamente saben firmar, pero ni leer ni escribir.

El aprender, en las incipientes ciudades medievales, está ligado exclusivamente al mundo del trabajo mediante el aprendizaje de un oficio, por ello las ciudades están pobladas de artesanos, mientras que los nobles habitan fuera de las ciudades¹⁶.

En este mismo libro hay abundante bibliografía sobre educación en el medioevo e inicios del medioevo alto.

¹⁶ Cf. *Ibid.* 244-248, el título “Ciudades y artesano”.

¹⁷ Sin afán de menospreciar el gran método de la escolástica, sino únicamente con criterio descriptivo y comparativo, es posible aplicar los modos del aprendizaje manual, de un oficio del bajo medioevo, a los modos del arte intelectual. Si un sujeto está en aprendizaje no sabe hacer síntesis, entonces tiene que partir de separaciones, análisis, de trabajos simples, de preparación de piezas para que el maestro las una y forme el conjunto; de la misma manera trabaja nuestro intelecto, pues no parte de síntesis, sino de análisis, desde las partes separadas. “... un nuevo modo de análisis y síntesis... después sería llamado método escolástico. Este, que empezó a desarrollarse a comienzos del siglo XII tanto en el derecho como en la teología, presupone la absoluta autoridad de ciertos libros, de los que se considera que contienen un cuerpo de doctrina completo e integrado... Se propone, como principal tarea, resumir el texto, colmar las lagunas y resolver las contradicciones. Al método se le llama “dialéctico”, en el sentido que el término tenía en el siglo XII: que busca la reconciliación de los opuestos”: Harold Berman, *La formación de la tradición jurídica de Occidente*, p. 141-142.

El pronto desarrollo urbanístico hace que las ciudades adquieran carácter primario y de lugares de poblados de plebeyos se conviertan en el centro de la cultura, de la política y por tanto de la educación, permitiendo que se desarrolle una cultura de la civilidad. La escolástica se desarrolla, en el casco urbano, en un contexto en el que el aprendiz no es solo de técnica manual, sino de las artes; del trabajo manual se va a un trabajo intelectual, dando paso al método escolástico, la riqueza del medioevo; aparecen así las primeras universidades en Europa. Así como se aprendió un oficio para subsistir se aprenderán ahora, en la ciudad, las artes para reflexionar¹⁷. Este método escolástico dominó en los círculos eclesiásticos hasta el pasado siglo XX. Rescátense de esta perspectiva la importancia del método como estructura pedagógica; apoyados en esta estructura se fortalecerán oportunamente para todo el medioevo las ciencias jurídicas, teológicas y filosóficas. Las ciencias humanas, tal como se las entiende hoy, no cuajaron en este modelo, aunque no cesan de dar sus aportes para su formación.

La visión de la educación de Don Bosco y de los salesianos

La cuestión de las ciencias humanas y pedagógicas en la perspectiva de los salesianos es ya un fruto maduro, capitalizado desde las variadas direcciones pedagógicas de Occidente, pero conservando una línea definitoria que discierne los distintos aportes, evitando tanto sintetismos sistemáticos, como los reduccionismos y sacrificios a pedagogías y tendencias humanistas muy temporales. El hilo conductor es una pedagogía de inspiración cristiana, con resultados en significativas experiencias.

De esta manera Don Bosco y los salesianos se insertan con énfasis en la modernidad, en la milenaria tradición

pedagógica de los seguidores de Cristo¹⁸. En tanto fruto maduro, hoy enriquecido por la corriente intercultural, la pedagogía salesiana es un sistema¹⁹ que ha hecho comprensiva la experiencia “desordenada”, “autobiográfica”, “la cultura desorganizada pero utilizada según las necesidades”, “las relaciones personales” de Don Bosco²⁰. Aquella sistematización pone en el tapete la experiencia cotidiana de Don Bosco y la asimila reflexivamente teniendo en cuenta las teorías pedagógicas, los textos, los contextos, las personas. La teorización no anula la experiencia, pero tampoco la abstrae totalmente, de manera que siempre quedarán

elementos informales sujetos a continuas interpretaciones y reformulaciones, haciéndose pues de la pedagogía salesiana una visión, antes que una teoría; por lo mismo una misión antes que una tecnología educativa, o una didáctica; una espiritualidad, antes que una escuela de pensamiento pedagógico que teoriza; una teología de la educación, antes que una filosofía de la educación²¹.

Dentro de la visión, con el fin de no perder nada de la experiencia, aunque parezca insignificante, se aprovecha del género biografía y autobiografía y crónicas en general²².

¹⁸ “Esisteva ed esiste a livello de letteratura e di academia una pedagogia di ispirazione cristiana: non solo sulla base di supporti di potere politico, ma anche su quello di indubie e significative esperienze di educazione cristiana, antiche e recenti”: C. Nanni, *Ibid*, 344.

¹⁹ Los salesianos pueden dar sus aportes sustanciales a la pedagogía y ciencias de la educación actuales, antes que a las ciencias humanas, debido a la experiencia centenaria que poseen. Las humanidades se la encontrarán insertadas en la riqueza del sistema pedagógico. Faltarían hacer análisis más sutiles del sustrato humanista a la pedagogía, que sin duda se lo encontrará en la misma fuente de la inspiración cristiana en diálogo con las antropologías del tiempo.

²⁰ A Don Bosco no le interesa el sistema ni las fórmulas, a lo mejor ni la tiene y ni se lo ha puesto en cuestión; él hace educación desde la experiencia, es una espiritualidad. Cf. F. Cassella, *Don Bosco e Maria Domenica Mazzarello: elementi di spiritualità* en “Salesianum”, 96. Un rector de seminario le preguntó a D. Bosco sobre el secreto para guiar a los jóvenes a Dios, le había respondido que es el santo temor de Dios, pero no se satisfacía el rector, porque él quería el método para hacer amar a Dios y que D. Bosco lo hacía con éxito. Leyendo una carta que el rector la había mandado pidiéndole el método, habría exclamado: “Il mio metodo si vuole che io esponga. Mah! Non lo so neppure io. Sono sempre andato avanti come il Signore mi ispirava e le circostanze esigevano”: P. Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, II, 598-599.

²¹ La teoría está más identificada con los fenómenos observables históricos, con carácter iluminador y comprensivo. Está sujeta a la mutabilidad de los datos y las incomprendiones de la razón, dando lugar a temporales criterios de verdad, “aproximativamente verdaderos”; su naturaleza implica sujeción tempo-

ral y disposición a la competencia racional que continuamente está preparando superaciones a las antiguas teorías. La acción de las teorías se concretan en tecnologías y técnicas, que serán eficaces mientras la teoría les respalde. Para las teorías, véase, por ejemplo: Ángel, Ernest. *La estructura de la ciencia*, Paidós, Barcelona, 1991; Newton-Smith, W.H. *La racionalidad de la ciencia*, Paidós, Barcelona, 1987; Sokal, Alan y Bricmont, Jean. *Imposturas intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1999. Más profundidad aún, véase: Popper, Quine, Kuhn, Feyerabend. La Visión, en cambio, aún partiendo de las realidades observables y de las circunstancias históricas no se agota en las comprensiones racionales históricas. Los hechos y las comprensiones no permanecen en la finitud experiencial y mental sino que son supramentales y experienciales, cimentándose como inspiración para los sujetos en los diversos tiempos, en los que en cada nuevo periodo se manifiestan nuevos descubrimientos. Así como a la aplicación de la teoría corresponde la tecnología, a la visión corresponde la Misión, enviado, para hacer realidad la inspiración. Cf. San Juan Bosco, *Memorias del Oratorio de san Francisco de Sales; Vida del jovencito Domingo Savio alumno del Oratorio de san Francisco de Sales*. No hay que descuidar de las vidas de Francisco Besucco y de Miguel Magone.

²² En la misma escritura de la biografía aparecen características autobiográficas, así en la biografía de D. Savio es “autobiografía de Don Bosco, espejo de su espiritualidad practicada y enseñada. La aventura espiritual del alumno es al mismo tiempo un acontecimiento de Don Bosco sacerdote educador, en el rol de guía en la historia de una alma, según una mentalidad plasmada en el curso de la formación sacerdotal, teológica y experiencial”. P. Braido, *Don Bosco Prete dei Giovanni*, I, 324.

La visión pedagógica de los salesianos se nutre pues del contacto espiritual y hermenéutico de los documentos de la experiencia educativa de Don Bosco; así pues se hace de ella no un monumento documentario, a manera de arqueología verificatoria de existencias, sino el lugar de inspiración desde donde se continúa la arquitectura educativa, es decir la fidelidad a la fuente, a los inicios, a los elementos genéticos, a la arché; y al mismo tiempo la contextualización, la adecuación, el ingenio circunstancial de la *tecné*. De ello se desprenden estas características:

1. Por un lado se abandona la orientación rigurosamente racionalista-formalista-lógica-matemática-axiomática de la educación y de las humanidades, en cuanto traidora de la naturaleza humana, pues en lugar de la persona prefieren al sujeto; en lugar de procesos gustan de actos terminados y sustanciales; en lugar de tiempos como “durada” e historia se gusta del momento como “ocasión” y casualidad; en vez de los actos constitutivos, prefieren lo normativo; en lugar de lo ontológico, prefieren lo racional. Por otro lado, se instaura una pedagogía centrada en la persona-comunidad, lo cual nos hace entender una naturaleza que no se ve a simple vista, algo que está detrás de lo que se presenta, por lo que invita a poner hipótesis que permitan explicar la actualidad de la persona; tales hipótesis refieren a la persona escondida, al “sujeto ausente en el presente”.

La experiencia educativa, que ignora la historia de la persona, corre el peligro de informar y “producir” sujetos similares en sus conductas, pero paradójales en sus principios y en su ética. Si tiene en cuenta a la persona superficialmente, genera didácticas de entretenimiento y sujetos adueñados por el espíritu del tiempo y por las circunstancias, consumidores de ideologías y contradictorios pertinaces.

La solicitud por las personas en el campo educativo exige presencia asidua (asistencia salesiana) y libertad de expresión vocal, corporal, espiritual; de aquí la valorización del patio, del deporte, de las expresiones artísticas. Afincados en estos medios la educación es un proceso, en el que el tiempo es indispensable.

La hipótesis personal recobra la educación como formación, patrimonio de los griegos²³, en la que la virtud es el desafío, para lo cual no basta el sistema, sino la experiencia que permite que haya modelos, no solo para imitar, sino para esforzar.

La salesianidad, realmente, aun en el sistema no descuida la presentación de paradigmas vivientes, de modelos de vida; en fin reconoce que los sujetos no son puramente razón, sino fuerza vital y psiquismo inquieto. La virtud no se educa desde la comprensión sino desde la ejemplaridad, por lo tanto si acaece lo primero, es información sobre esa, pero si se le inquieta con la ejemplaridad es formación desde sus propias capacidades. La conclusión del proceso educativo centrado en la ejemplaridad y la comprensión será expresada en el lema “*buenos cristianos y honrados ciudadanos*”. El disfrute de la formación no será para satisfacción del educador ni del centro educativo, sino

²³ Los griegos la llaman Παιδεία (Paideia), que es la cristalización de las facultades internas espirituales de los sujetos en obras originales, gracias al acompañamiento detenido del “pedagogo”; Hegel aquí se demuestra maestro, por lo tanto tiene razón, dado que el búho de Atenea solo en el ocaso emprende el vuelo. Así como Grecia logró tener una cultura, un desarrollo espiritual grande, después de mucha interiorización y confrontación con el mundo, así también la persona, el educando, comenzará a volar seguro después del desarrollo del espíritu. Cf. W. Jaeger, *Íbid*, 11y 278.

para la satisfacción de la sociedad: terminada la escuela inicia la vida de ciudadano, como miembro de un estado con conocimiento de las leyes y con fuerza para observarlas, criticarlas y cambiarlas. Los salesianos buscan de hecho hacer un ciudadano virtuoso, por ello su perseverante trabajar en equipo, a fin de formar a los individuos con la forma comunitaria; una educación con espíritu cristiano es comunitaria y civilizadora ²⁴.

2. Desprecia el instrumentalismo de la tecné que hace de la persona funcional al mundo observacional y sacrifica tanto la psicología individual, la facultad racional analítica, la facultad volitiva, por lo tanto la deliberativa, y el libre arbitrio en especie. La interioridad subjetiva es marginada por ser vista como pseudo ciencia. ¿Quiere decir esto que el instrumentalismo no opera fundado en la razón? Exactamente, porque ésta antes que preguntarse por la utilidad se pregunta por la naturaleza, por la existencia real y no fenoménica. La preocupación racional es, por lo tanto, ontológica no instrumental; apodíctica, no contingente ²⁵. La concentración en la técnica termina haciendo de la razón algo instrumental y fenoménico y tiene carácter de funcional a lo que parece; de aquí que las teorías y la razón no son principios de inferencia a partir

de los cuales se deducen los fenómenos y la técnica, sino “principios conductores” ²⁶.

Los sujetos, acreditados por esta razón instrumental, no harán inferencias y no pondrán la necesidad de lo real como premisa, sino la deducción a partir de los fenómenos. La conexión de esto con una consecuente devaluación de la ética es evidente, puesto que en el puro fenómeno no hay costumbre, ni espíritu cultivado, ni cultura, ni libertad. En lugar de una ética se instaura una práctica justificada por la eficacia técnica, garantizando una adecuación constante al ambiente, el cual se convierte en juez irrefutable. De la misma manera, si la ética se plantea sobre criterios de verdad, entonces no hay que pedir ese criterio al instrumentalismo, pues las cosas no se mueven desde la inferencia de lo verdadero o de lo aproximativamente verdadero, sino de la exactitud de los fenómenos, los cuales se siguen entre el ensayo y el error. La educación, en consecuencia, no es formación, sino adiestramiento al ambiente, instrucción condicionada desde el exterior y por fin teleologizada hacia la profesionalidad cuyo fin es la productividad. La educación centrada en la vacía técnica forma para la elaboración de bienes materiales y el intercambio de los mismos, por lo tanto no permite un crecimiento

²⁴ “Don Bosco acuña su propia convicción, que se convertirá en programa, en la conocida fórmula “buen cristiano y honrado ciudadano”, traducidas más tarde, en el momento de la iniciativa misionera... en otras de más extenso significado, pero de idéntica inspiración; “evangelización y civilización”, “promoción del bien de la humanidad y de la religión”, “extender el reino de Jesucristo llevando la religión y la civilización a aquellos pueblos y naciones que desconocen ambas cosas”...”: P. Braido, Prevenir no reprimir, 253. El entre comillas son palabras de Don Bosco en un discurso dado a los asistentes a su fiesta onomástica el 24 de junio de 1879, el cual es citado por el autor.

²⁵ Nagel dice, que los términos no interesan por su fuerza ni siquiera lingüística, sino por su fenomenología, por lo que aparecen y por la forma de comportamiento dentro de la investigación “y en esta perspectiva parece excluida la suposición

de que tales términos se refieren a cosas y procesos físicamente existentes que no son fenómenos en el sentido estricto de la palabra”: E. Nagel, *Ibid*, 139.

²⁶ “Una técnica para extraer inferencias basadas en un método para la representación de los fenómenos”: *Ibid*. “La justificación de la teoría -en nuestro lenguaje se diría la razón- consiste en servir como regla o guía para efectuar transiciones lógicas de un conjunto de datos experimentales a otro. En un plano más general, una teoría -la razón- funciona como “principio conductor” o “mecanismo de inferencia” *de acuerdo con el cual* pueden sacar conclusiones acerca de hechos observables a partir de premisas fácticas dadas, no como premisa *a partir de la cual* se obtienen tales conclusiones.” *Ibid*, 129 (el cursivo es propio del autor).

en lo social y político, que exige no solamente la factualidad manual, sino el desarrollo cognitivo-comprensivo, en el que el diálogo y la participación son componentes sustanciales. La salesianidad que únicamente instruyera a sus destinatarios en el instrumentalismo técnico, al fin estaría derrumbando la sana antropología propio del cristianismo y del humanismo. La salesianidad no tiene “escuelas de artes y oficios” sino que tiene centros de formación en las artes y en las ciencias técnicas. Por lo tanto, la eficacia de la visión salesiana en educación y humanidades está en la conjunción de las artes y oficios desarrollados ya en el bajo medioevo y repetida con nuevas modalidades en los siglos de la industrialización, correspondientes a los tiempos de Don Bosco, con los métodos de análisis y síntesis, similar al método escolástico desarrollado en el alto medioevo y que se recapitula en la posindustrialización. De esta manera la educación no se desvincula de la producción técnica, sino que anticipa la formación, permitiendo que la tecnología no sea la premisa desde donde se reflexiona, sino la conclusión. A una buena formación aparecerá también una técnica fundada en la verdad.

3. La fidelidad a la arquitectura no implica unilateralidad y fundamentalismo en formación y tecnología. Si en el pasado no se quiso conciliar Jerusalén y Atenas (cfr. pp 8) por el peligro de ser absorbido desde Atenas y caer en herejías, pues bien las herejías fueron mayores por la separación rigurosa, las cuales bien hubieran sido evitadas si serenamente se confrontaban. La salesianidad fuera “herética” si no estuviera abierta a las novedades pedagógicas, didácticas, a las nuevas tecnologías; hubiese pagado caro cerrarse a ellas, dado que no favoreciera al desarrollo de la persona y de la comunidad; no sin razón Don Bosco invitó a permanecer a la vanguardia de los tiempos, o mejor, la salesianidad permanezca con Don Bosco

y los tiempos y no con los tiempos de Don Bosco. Desde este punto no solo se unen Atenas y Jerusalén, sino también Roma, a ella se unen las nuevas tendencias paradigmáticas de América, Europa, África, Asia. Esto no quiere decir sincretismo ni reduccionismo, sino fidelidad a los nuevos contextos, de manera que respetando la arquitectura, el ingeniero sabe hacer las adecuaciones espaciales, temporales, conceptuales de rigor, pero sin sacrificar la arquitectura a la ingeniería.

Conclusión

La salesianidad es una visión pedagógica y humanista que incluye tanto el pasado, como el presente y se proyecta adelante en el tiempo a través de la misión; incluye también las originalidades espaciales y las construcciones conceptuales. No es una teoría salesiana dado que esta es mucho más contingente que la visión, y al mismo tiempo excluyente de los demás enfoques teóricos, por la definición de las hermenéuticas que hacen de las realidades. En cuanto visión, no se circunscribe a los parámetros científicos dados en la modernidad occidental; por ello, sin reducirse al racionalismo ni al empirismo, valora e integra las diversas corrientes pedagógicas modernas de tal manera que la pedagogía y humanismo salesiano están en la línea de continuidad de las pedagogías de inspiración cristiana, tales como de las Ursulinas, de los Hermanos de la Salle, de los dominicanos, de los Jesuitas, etc. Los contenidos de esta visión están dentro de los versantes de la formación, la instrucción y la acción, los cuales han tenido su fuerza dependiendo del tiempo, de los ambientes y de las necesidades humanas. Esta continuidad cronológica y hasta teórica se ha sincronizado en un único proceso, centrado en la persona, en el que simultáneamente se forme al educando, aprenda y accione. La originalidad de la pedagogía y humanismo salesiano no vienen dados por la presentación de una teoría, sino por la

concentración en las dimensiones de la persona que sintetiza el triple proceso. El fin no es solo formar sujetos éticamente correctos, con gran capacidad de reflexión y exuberantes de virtudes, sino también sujetos hábiles, técnicos capaces, vinculados al mundo de la producción y de los oficios transformadores de la materia; pero esa acción está iluminada por la reflexión y operada con un fuerte patrimonio ético personal y social.

La necesidad del contexto educativo es sustancial a esta visión. Eso requiere las dotes de las personas, de los ambientes y de la planificación de los resultados. En consonancia con el anterior párrafo, aparte de la relación personal y del “laboratorio interior” dispuesto para la formación, es necesario el ambiente educativo exterior, el cual es creado, pues el educando es participante; al fin y al cabo el ambiente no viene presentado, sino construido. En torno al ambiente, la salesianidad ha preferido el salón, los laboratorios, el patio y la capilla, cada uno funcional para la formación integral. En fin, el ambiente refleja la arquitectura educativa. La actualización de la visión se da a través del método. El método de la salesianidad es el preventivo que se contraponen al represivo. Si la preventividad se focaliza como un camino, entonces debe incluir los elementos antedichos, tanto personales y ambientales.

Tal inclusión partirá del ambiente, esto es de los elementos anteriores al sujeto, que estimulará las facultades personales abriéndole al sentido de realidad (estimulación religiosa, lúdica, instructiva, doméstica). La potencia del ambiente puede alienar a los educandos inexpertos, de aquí la necesidad de analizar los componentes exteriores con el contingente de la memoria, y de la facultad del entendimiento, a fin de no ser apropiado por sus espejismos racionales y tampoco por los reflejos exteriores.

El mundo anterior al sujeto (ambiente) y el interior (psicológico-racional) se conjugan en la síntesis apropiada, a fin de actuar y comportarse en una armónica síntesis de los dos; de esta manera no es una religión despersonalizada, ni una escuela dictatorial, como tampoco una diversión espartana. El método preventivo, pues, no es ingenuo de la realidad ni de las personas, sino que se centra en la estructura personal; en el fondo pone en íntima simbiosis tanto la realidad como el análisis racional, de los cuales emerge la síntesis, de manera que el método preventivo capitaliza tanto el método de la Paideia griega, del aprendiz de la baja edad media y de la industrialización y de la escolástica comunicativa del alto medioevo y postindustrialización. El marco doctrinal de esta visión se lo pondrá en tres vertientes de acuerdo a los pilares del sistema preventivo: la razón, la religión y el amor. Si hacemos un paralelismo con los intereses de la sociedad y de la inspiración cristiana de la educación, entonces resulta:

- a la razón, le corresponde la misma facultad racional,
- a la religión, le corresponde la fe,
- al amor, le corresponde la fuerza psíquica y volitiva.

De este triple fundamento resultan diversos modelos educativos humanistas. Una pedagogía inclinada a la razón pondrá énfasis en una filosofía de la educación, construyendo currículos y procesos educativos, excesivamente racionales, tecnológicos y pobres de comprensión personal; tendenciosamente iluministas, formalistas e indiferentes a la fe. Una pedagogía que prefiera la fe, pondrá fuerza en una teología de la educación, estableciendo procesos educativos inspirados en el cultivo de la virtud y en las actitudes, como también la supeditación de la voluntad personal a una voluntad trascendental.

El resultado, obviamente, es la pedagogía y escuela confesional, que si no se ilumina racionalmente, de manera pluralista, se reduce a un fundamentalismo pedagógico, reacio a la crítica y amante del dogma, duro con las formas laicistas y amante del particularismo.

Una pedagogía que prefiera el amor, proyectará una psicología de la educación, en la que la acción educativa sería respaldada en contenidos de la psicología del desarrollo, exagerando en el proceso; tendrá demasiada preocupación del ambiente, de la búsqueda de salud mental con consecuente personalismo psicológico y dando crédito potenciado a los impulsos vitales. Fomentará una educación con fuerza en los derechos, pero con menores obligaciones. La visión doctrinal de la salesianidad ha creído en la fuerza simbiótica de los tres componentes: la psicológica, la filosófica y la teológica. De las tres componentes prima la perspectiva teológica.