

**APORTES DE LA METAFÍSICA ARISTOTÉLICO-ESCOTISTA EN LA
FUNDAMENTACIÓN DEL FIN DE LA EDUCACIÓN Y EL SUJETO
COGNOSCENTE**

**GERMÁN AUGUSTO URREGO BELTRÁN
ASESOR: ALIEX TRUJILLO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, ABRIL DEL 2020**

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN**

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y hermana fuentes de inspiración pedagógica.

Lo mejor y más deleitoso para el hombre es la vida según la inteligencia,
porque esto es principalmente el hombre, y esta vida
será de consiguiente la vida más feliz.

Ética a Nicómaco- Aristóteles

CONTENIDO

FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	1
LA TRANSFORMACIÓN DEL FIN DE LA EDUCACIÓN	10
La calidad y la competitividad, nuevos fundamentos ontológicos de la educación.....	22
LA METAFÍSICA Y EL NUEVO RUMBO DEL FIN DE LA EDUCACIÓN	36
Límites de la metafísica.....	44
EL SUJETO COGNOSCENTE	50
El medioevo cuna del pensamiento escotista	53
Perspectivas entorno al problema del proceso cognoscitivo.....	55
EL CONOCER EN DUNS ESCOTO	57
CONCLUSIÓN.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	75

FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

El ser humano, por su condición racional, se ha sentido arrojado al estudio del mundo circundante y por lo tanto, atraído y motivado a conocerlo. Esto se debe a que, como afirma Aristóteles, todos los hombres desean conocer y si desean hacerlo, no vendrá sino por aquella naturaleza que proporciona dicha capacidad es decir, el intelecto. Por ello, también el ser humano, como parte del mundo, ha querido investigar sobre sí mismo y conocer el origen y forma de obrar de su naturaleza racional, lo que ha devenido en motor de inspiración para la Literatura y la Filosofía las cuales convergen en que es una cualidad del ser humano que lo diferencia de otros seres vivientes y que incluso le da un estatus de ser divino.

De allí que en la literatura griega se compare esta cualidad, que perfecciona la naturaleza humana, con un regalo dado por los dioses. Este es el caso de Prometeo, el cual quería que los seres humanos fueran distintos de otros seres vivientes, no sólo en su aspecto físico sino en aquello que le proporcionaba el conocimiento del mundo. Por ello, el mayor de los bienes que le dio este titán a los seres humanos y por el cual fue juzgado con vehemencia por los dioses fue el fuego, que provenía del carro de Helios, como lo afirma Esquilo en su obra *Prometeo encadenado*:

Habiendo proporcionado una dádiva a los mortales estoy uncido al yugo de la necesidad, desdichado. En el tallo de una caña me llevé la caza, el manantial del fuego robado, que es para los mortales maestro de todas artes y gran recurso (Esquilo, 1986 p.547)

El punto fundante de este acto heroico que tuvo Prometeo y que benefició a los hombres, no sólo se encuentra en obtener aquello que disipa la oscuridad, calienta y da seguridad a

quien lo posee sino en que, siendo la fuente de todas las artes y gran recurso para el que lo posee, eleva a su poseedor a un estatus divino. Por ello, obtenerlo es un acto rebelde y darlo se convierte en un acto de traición para algunos que niegan compartirlo. De allí que el fuego represente lo más noble y divino que el ser humano ha recibido como marca personal frente a otras especies, es decir su intelecto.

Esta referencia al fuego prometeico se puede rastrear en el poema de Parménides a través de la figura de las heliadas, doncellas que conducen a un auriga a través de la senda de la oscuridad, con miras a obtener la luz de la verdad. Este camino que no es fácil, puesto que no cualquiera puede recorrerlo, es guiado por unos seres salidos del mismo Helios y lleva al que lo recorre sólo hasta donde el ánimo lo impulsa a llegar.

Parménides advierte algo que quizá Prometeo no esperó y es que ese fuego divino, por el que hizo enfurecer a Zeus y se entregó a una vida de sufrimiento, es un don que no todos los seres humanos aprovechan en búsqueda del conocimiento, puesto que fue dado a los hombres como carácter diferenciador, frente a otras especies, para que pudiera conocer el mundo circundante y también pudiera servirse de éste. Sin embargo, a pesar de guiar al que lo tiene, pocos se sirven de él, más aún viven como si no lo tuvieran. Por ello, Parménides invita a pensar y hacer este camino del conocimiento:

Te intimo a que todo esto pienses. Y primero de esta vía de indagación yo te aparto, pero luego también de aquella por donde los mortales que nada saben van errantes, bicéfalos: pues el desconcierto en sus pechos dirige el errabundo noûs. Arrastrados, sordos a la vez que ciegos, estupefactos, masas indecisas...¹

¹ Tomado de <https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/parmenides-poemadelanaturaleza.pdf>

Sin embargo, al ser un don que le es dado a los seres humanos, que se desarrolla y fortalece en comunidad, no es posible rechazarlo, pues no existe hombre o mujer alguno que no posea la capacidad intelectual. A pesar de existir algunas personas con discapacidad intelectual o el caso de los niños ferales, estas alteraciones no las eximen de contar, de forma disminuida o por la falta de inmersión cultural, con esta cualidad. Por ello, las únicas posibilidades que pueden existir es aprovechar dicha dádiva celestial y reafirmarse como sujeto pensante, a través de la búsqueda del conocimiento, o vivir haciendo uso ineficiente de ésta.

Platón, por su parte, utiliza la referencia del sol como aquello en donde se encuentra la claridad intelectual, pero ésta no puede ser alcanzada sino por un arduo caminar para salir del estado de reclusión, esclavitud y oscuridad es decir, la ignorancia. Sin embargo, gradualmente puede empezar a conocer, de forma clara, por vía del esfuerzo aquel que hace el camino de ascenso en búsqueda de la ciencia. Pues no sólo deja de aferrarse a lo material como única fuente de conocimiento, haciendo de estas sombras lo verdadero, sino que empieza a elevarse por encima de lo material para buscar la razón de ser de estos objetos a través del conocimiento de los mismos.

Por ello, como afirma Platón en el libro VII de *la República* “La caverna subterránea es el mundo visible. El fuego que la ilumina, es la luz del sol. Este prisionero que sube a la región superior y contempla sus maravillas, es el alma que se eleva al mundo inteligible.” (Platón, 2012, p.157)

¿Qué tiene entonces el sol o el fuego para que sea atrayente como figura literaria? Paul Ricoeur, en sus estudios de la metáfora, aduciría la palabra como el fundamento del cambio del sentido que define el tropo. Por ello, Ricoeur define a la metáfora “como la transposición

de un nombre extraño a otra cosa que, por este hecho, no recibe denominación propia” (Ricoeur, 1980, p.97) pero esta transposición no es real sino nominal. Por eso, la metáfora del fuego puede encarnar, por trasposición, la facultad propia del ser humano que es el intelecto, pues el fuego es necesario, providente, incandescente y transforma, cualidades que relacionan apropiadamente lo que sería en el ser humano el intelecto y del cual se sirve para poder explicar el mundo que lo rodea a través del conocimiento del mismo.

Sin embargo, ¿de qué manera puede el hombre conocer para proveerse de explicaciones de los sucesos que lo rodean? Aquí empieza a dilucidarse el problema que se busca desarrollar en el presente escrito, pues es a la Grecia clásica del s. V a.C que se toma como referente primigenio en la concepción de las formas de conocimiento: *Episteme*, *techné* y *doxa*. En primer lugar se encuentra la *episteme* (ἐπιστήμη) ésta se concibe como la forma de conocimiento más noble puesto que su desarrollo es del orden intelectual. Es por ello que en Platón, la *episteme* lleva al conocimiento de lo inmutable y verdadero y en Aristóteles, ésta puede tener dos formas de conocimiento: la primera, es aquella que tiene conocimiento de lo universal y la segunda, es aquella que tiene por objeto los conceptos y está ligada a la lógica. Esto le da un carácter diferenciador de la segunda forma de conocimiento, que es la *técnica* (τέχνη), pues ésta es del orden de la praxis; y más aún se contrapondrá la *episteme* a la *opini6n* (δόξα) como la tercera forma de conocimiento que será el conocimiento a través de la experiencia de lo particular.

Aunque la intención no es profundizar en la τέχνη, o la δόξα, se toman para explicar por qué la ἐπιστήμη, a través de sus características propias, empieza a configurarse como la forma de conocimiento más elevada, predilecta y, por lo tanto, adoptada por la metafísica ya

que, al ser la ciencia del ente en cuanto ente (Aristóteles, 1994, 161), aspira al conocimiento de lo universal. Así, esta forma de conocimiento encarna, en mayor medida, el desarrollo intelectual superior, pues versa sobre el conocimiento del ser de las cosas y, con ello, el acercamiento al porqué de las mismas a través de sus causas. Por ello, al ser un conocimiento intelectual implica no solo el conocimiento del mundo, sino la búsqueda del fin del mismo y con ello el sentido del obrar del sujeto que conoce. De allí que se empieza a evidenciar la estrecha relación con la *paideia* griega, como un ideal o valor supremo, que identificaba a la cultura y trascendía al individuo, con miras a la humanidad, a través de la formación con el propósito de alcanzar la virtud es decir, la excelencia (ἀρετή).

Es por ello que, en la Edad Media, se empieza a desarrollar trabajos de gran profundidad intelectual, a partir de la metafísica, que buscaban clarificar las distintas preocupaciones de la época que radicaban en la comprensión no sólo de Dios, sino también del mundo y el hombre. Sin embargo, conserva el ideal de excelencia a través de la formación (*paideia* cristiana), pero con miras a un fin trascendente, cimentando lo que posteriormente se denominará *Bildung*². Uno de los promotores de este ejercicio intelectual fue Duns Escoto, heredero de la tradición agustiniana y aristotélica, que preocupado por las grandes preguntas de la época evidencia los límites del conocer a través de la metafísica y muestra una perspectiva distinta al problema del proceso cognoscitivo en el hombre.

No obstante, el estudio de la metafísica entra en decadencia perdiendo, para los autores modernos, su sentido y alcance. Este pensamiento se generalizó debido al empirismo, cuya fuente principal de conocimiento era la experiencia. El empirismo, al fundamentar el

² Véase con mayor detalle en el capítulo 1: La transformación del fin de la educación

pensamiento kantiano, generó, con su giro copernicano, una nueva forma de explicación del mundo, que buscó superar la explicación tradicional, es decir, la que proponía la metafísica.

Es así que esta nueva perspectiva buscaba que todo conocimiento estuviera sujeto a la experiencia y generara un desarrollo progresivo. Es a partir de ese momento, donde el estudio del objeto empieza a depender del pensamiento y no en sentido contrario. Es allí donde se erige a la razón como única jueza, generando unos límites incluso a la razón misma, que su naturaleza no le permite transgredir.

Esta perspectiva moderna impactó fuertemente en la comprensión del mundo al punto de no aceptar como objeto de investigación ninguno que no se tenga experiencia sensorial y un método para explicarlo. Por lo que fundamentó uno de los métodos de la ciencia moderna, en donde la observación, la experimentación, el análisis y la medición, eran condiciones fundamentales para el desarrollo de conocimiento.

No obstante, de acuerdo con Bachelard no es el único método desarrollado por la ciencia ya que existe diversidad de métodos los cuales el científico, paradójicamente, busca hacerlos fracasar ya que “Parece que por una paradoja insigne, el espíritu científico viva en la extraña esperanza de que el propio método fracase totalmente.” (Bachelard, 1973, p.155) pues será el medio de desarrollo de una idea nueva. Sin embargo, algunos métodos quedan anquilosados como métodos de enseñanza, generando grandes estragos en la búsqueda del porqué de las cosas.

Este método acaba por pasar de la condición de método de descubrimiento a la condición de simple método de enseñanza. La claridad a veces hace estragos entre las filas del profesorado. Algunos se limitan, en el suave murmullo de las lecciones, a una claridad antigua y retroceden una generación. No quisiera oscurecer este día de fiesta intelectual que es la apertura de un congreso dando

ejemplos de métodos que sólo son un pasado, pero ustedes saben bien que el método sólo podría ser una rutina y, utilizando todavía una frase de Goethe: «Cualquiera que persevere en una investigación se ve obligado, tarde o temprano a cambiar de método.» (Bachelard, 1973,p.156)

A pesar de que la ciencia ha buscado explicar los fenómenos naturales y sus causas a través de las ciencias formales (matemáticas, física etc), esto ha traído un inconveniente, en la relación con el conocimiento, pues ya no se busca conocer el objeto mismo, como fenómeno, sino también su relación con el entorno y la utilidad del mismo. Aunque dicho proceder se haga con miras a conocer el objeto estudiado, se convierte en un inconveniente cuando ya no es relevante la pregunta por el qué y el por qué y se prefiere tan sólo conocer el para qué. Es decir, ya no se busca conocer lo universal sino lo particular y su utilidad. Por ello, es necesario volver a la pregunta por el ser, esto deviene en problematizar el objeto de investigación no para buscar una explicación empírica sino para dar respuesta a sus causas, a través del conocimiento del objeto mismo, y con ello conocer su sentido en la generación del conocimiento y el fin del mismo para el sujeto cognoscente.

De igual manera, con el avance de la ciencia también se ha dado un fenómeno que radica en la fragmentación del conocimiento, debido a la especialización del mismo, generando grandes inconvenientes que radican, no en estudiar un área del conocimiento, sino el no ver el sentido de ésta en relación consigo misma y más aún con las demás áreas. Es así que se empieza a evidenciar la ruptura del ideal de la episteme, como forma de conocimiento que aspira al conocimiento de lo universal, respecto de estas áreas frente al mundo circundante, y de la *paideia* y el *Bildung* frente al hombre como humanidad.

Esto ha impactado en la educación y más aún en los centros donde se propicia su desarrollo, pues se ha restringido el conocimiento a una serie de datos proporcionados para alcanzar ciertos fines útiles, y los actores inmersos no se detienen a reflexionar sobre la razón de ser de cada área, esto ha devenido en el fortalecimiento del utilitarismo intelectual, es decir, a una determinación instrumental y ha dejado de lado su carácter ontológico y por lo tanto ha robustecido el individualismo en la sociedad.

Es así que, posiblemente, en todos los niveles de la educación el objeto que los docentes enseñan no se fundamenta en la pregunta por el ser; por lo que, el sentido del objeto, no es conocido por el agente que lo enseña ni por aquel que lo aprende. Esto ha causado que sea cada vez más frecuente la pregunta del estudiante ¿para qué aprenderlo? o ¿para qué es útil? mostrando que sólo se busca conocer aquello en tanto que es útil.

Es así que este conflicto entre el qué se conoce, por qué se conoce, cómo se conoce y para qué se conoce es el punto fundamental de la presente discusión. El medio para abarcarlo es desde la Filosofía Aristotélica y la Filosofía Escotista, pues se busca mostrar el proceso de transformación del fin de la educación y su posible cuestionamiento a través de la metafísica, para evidenciar las implicaciones que trae en el proceso cognoscitivo. Por ello, se pretende reconocer brevemente el desarrollo del fin de la educación a partir de los conceptos de *paideia*, y *Bildung* y su transformación al fin como utilidad, en la sociedad contemporánea, con miras a la obtención de resultados, a través de la implementación del enfoque basado en procesos; argumentar la fundamentación del desarrollo de la intelección desde la perspectiva Aristotélica y

escotista; y evidenciar la importancia de los principios de la metafísica aristotélica y la filosofía Escotista en el conocimiento y su relación con el fin de la educación.

Para tal fin, se planteará brevemente una aproximación al problema en la educación a través de la evidencia de la transformación del fin de la educación. En segundo lugar, se expondrá los puntos fundamentales de la metafísica Aristotélica y su posibilidad en la educación; en tercer lugar se realizará una aproximación al proceso cognoscitivo en donde se mostrará las perspectivas frente a este problema y su relación con la intelección propuesta por Duns Escoto para dilucidar su aporte a la educación actual.

LA TRANSFORMACIÓN DEL FIN DE LA EDUCACIÓN

El desarrollo del conocimiento ha tenido distintas etapas a lo largo de la historia, pero cada una de ellas ha estado estrechamente relacionada con la educación por ello, como afirma Jaeger, todo pueblo que alcanza un alto grado de desarrollo está inclinado a practicar la educación. De allí que ésta ha tenido gran importancia, en la consolidación de una sociedad, pues es el motor de impulso social a partir del cual se puede perpetuar la existencia del ser humano a través del ejercicio consiente de la razón.

Así pues, la educación, como manifestación del proceso de desarrollo de una sociedad, ha traído consigo no sólo la posibilidad del conocimiento del mundo circundante, sino también, formas de conocimiento del mismo ser humano, lo que le ha posibilitado tener mejoras en el conocimiento de su existencia ya que:

el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la trasmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación (Jaeger, 2001, p.10)

No obstante, a pesar de que la educación puede propiciar el conocimiento de sí mismo, ésta no se restringe a un sujeto, como propiedad privada, sino que abarca a una comunidad como propiedad colectiva. Es así que a través de la educación se desarrolla internamente una sociedad y por ello, en la Grecia clásica, se haya equiparado a las leyes, pues ambas buscaban generar una acción concientizadora entre los seres humanos.

Por ello, a pesar de generarse las leyes para la regulación de las relaciones sociales, éstas carecen de significado si no se hace una apropiación consciente de las mismas, de allí que la educación sea un proceso de construcción consciente, como afirma Jaeger, que va de la mano con la filosofía como lo hicieron los griegos. Es por medio de esta construcción consciente en donde se pudo observar que la ley es un aspecto que gobierna todas las cosas y por lo tanto, es menester su enseñanza y apropiación. En consecuencia, Platón en el libro *sobre las leyes* busca equiparar la ley con la educación ya que:

“la educación consiste en arrastrar y conducir a los niños hacia la definición correctamente dada por la ley y que, por experiencia, tanto los más aptos como los más viejos también creen que es realmente correcta.” (Platón, 1999,p. 258)

De modo que la educación también procurará en el ser humano el ascenso a la excelencia, es decir la virtud, como lo hacen las leyes, a través de la enseñanza filosófica “...si la naturaleza filosófica que nosotros planteábamos se encuentra con la enseñanza adecuada es necesario que crezca hasta acceder íntegramente a la excelencia.” (Platón, 1988, p.307) de allí que se de gran importancia al hecho educativo, pues es a través de éste que se generan seres humanos virtuosos y por lo tanto la educación se convierte en el mayor de los bienes proporcionados puesto que:

“...los que han sido correctamente educados llegan a ser en general buenos y que no debemos desvalorizar en absoluto la educación, en la convicción de que es el más importante bien que los hombres mejores pueden adquirir”. (Platón, 1999, p. 229)

Es por esta relación entre educación, ley y sociedad que Grecia ha desempeñado un papel fundamental en la historia, y que la ha encumbrado como uno de los grandes puntos de

desarrollo y referencia. Más aún, su relevancia se da porque es en esta civilización en donde se cimentarán dos conceptos fundamentales: el παιδαγωγέω y la παιδεία.

Al remontarnos a la figura del παιδαγωγέω (guía del niño) se debe recordar que éste era el que conducía al niño en la antigua Grecia. Esta figura es fundamental para entender el papel del profesor y su razón de ser. Pues, dicha concepción fue encarnado, en la Grecia clásica, por el maestro, el cual extraía de los discípulos la verdad y los guiaba al gusto por conocer.

Por ello, dos de las características primordiales de las que componían el ideal del maestro eran: el de la teoría y la práctica. Particularidades que hacían virtuosa a la persona que se dedicaba a este menester y por lo que hizo de Sócrates el “maestro por excelencia” y produjo que Erasmo, tiempo después, proclamara la conocida sentencia “san Sócrates ruega por nosotros”. Estas cualidades, con relación a Sócrates, nos son transmitidas por Platón en sus obras ya que lo muestra como un personaje dedicado a formar y transformar una sociedad, en la que la búsqueda de la verdad había sido reemplazada por la búsqueda de intereses particulares, por lo que es llevado a juicio y del que resulta sentenciado a muerte, como lo refiere, en su *libro VII de la república*, con el personaje que escapa de la caverna pero que su destino final no es alentador al volver a enseñar la verdad.

Y si tuviera que discriminar de nuevo aquellas sombras, en ardua competencia con aquellos que han conservado en todo momento las cadenas, y viera confusamente hasta que sus ojos se reacomodaran a ese estado y se acostumbraran en un tiempo nada breve, ¿no se expondría al ridículo y a que se dijera de él que, por haber subido hasta lo alto, se había estropeado los ojos, y que ni siquiera valdría la pena intentar marchar hacia arriba? Y si intentase desatarlos y conducirlos hacía la luz, ¿no lo matarían, sí pudieran tenerlo en sus manos y matarlo? (Platón, 1988, p. 341)

Quizá gran importancia tiene el papel del maestro pues es éste, a través de su guía en el camino que no es de fácil acceso ni tránsito, que puede hacer del estudiante un amante de la búsqueda de la sabiduría y que procure aspirar a lo bueno y lo bello. Tal es la relevancia del maestro que, incluso, puede enseñar y tomar parte en los asuntos cotidianos, por su virtuosa forma de proceder, poniéndolo como juez y maestro frente a otros personajes que acuden a los eventos públicos:

Pues el juez está sentado no como alumno sino más bien como maestro de los espectadores, como debe ser, para oponerse a los que dan a los espectadores un placer que no es ni conveniente ni correcto. (Platón, 1999, p. 257)²⁵⁷ leyes1

No obstante, la expresión παιδαγωγέω tiene una estrecha relación con la palabra παιδεία que, de acuerdo con Jaeger, es de difícil traducción pues este término implica la convergencia de varias expresiones modernas tales como: civilización, cultura, tradición, literatura o educación. Por ello, para tener clara la definición griega, se debe conocer que cada uno de estos aspectos implica una parte del concepto general que realmente llega a significar y por lo tanto, la unidad de estas expresiones puede explicar la esencia de esta palabra.

Sin embargo, esta expresión y su profunda significación tuvieron un desarrollo a lo largo de la historia, con el fin de buscar la formación de cierto tipo de hombre. Por lo tanto, veía en la educación la justificación de todo esfuerzo humano de conocimiento de sí, e incluso la justificación de la propia existencia y la de la comunidad. Es por ello que la *paideia* se consideraba como un ideal o valor supremo que identificaba a la cultura griega.

Pero al hablar actualmente de cultura no se guarda la misma significación del ideal griego, que implica el sentido de formación, por el contrario se considera gran variedad de

significados pero que convergen a los saberes, creencias y conducta de un grupo social. El ideal griego trascendía a un estado incluso espiritual pues concebía de manera distinta el posicionamiento del individuo en una sociedad, por ello:

La espontánea vivacidad, ágil movilidad e íntima libertad, que parecen haber sido la condición para el rápido desenvolvimiento de aquel pueblo en una riqueza inagotable de formas que nos sorprende y nos admira al contacto con todo escritor griego desde los tiempos primitivos hasta los más modernos, no tienen su raíz en el cultivo de la subjetividad, como en los tiempos modernos, sino que pertenecen a su naturaleza. Y cuando alcanza conciencia de sí mismo, llega por el camino del espíritu al descubrimiento de leyes y normas objetivas cuyo conocimiento otorga al pensamiento y a la acción una seguridad antes desconocida (Jaeger, 2001, p.15)

Esto se puede entender a partir de la concepción que tiene el término *παιδεία* desde Homero ya que, a través de su legado literario, resaltaba la importancia de la *ἀρετή* (excelencia) en la vida de los seres humanos. Este es un tema altamente tratado a lo largo de sus obras, pues allí muestra gran desarrollo de las virtudes morales con miras a promover el desarrollo del ser humano, de allí que la *παιδεία* empiece a darse como el proceso que lleva a los hombres a la excelencia a través de la virtud.

Esta es una influencia que tendrán los filósofos posteriores como Platón, el cual relacionará la idea de virtud con el bien y éste a su vez con la conducta humana. Este hecho generará en el pensamiento platónico una convergencia con las leyes y más aún con la educación, pues al ser las leyes el medio de formación de los ciudadanos de la misma manera obrará la educación en ellos con miras a la búsqueda de la excelencia.

De la misma manera Aristóteles tomará el concepto de virtud como excelencia añadida a algo como perfección. Sin embargo, este concepto está determinado por la potencia más elevada del ser humano, el intelecto, la cual no sólo será aquella que busca la verdad, a través

del conocimiento por causas, sino también aquella que se ocupa del fin práctico del obrar del ser humano. Es decir, al principio de acción, esto es, la elección.

Este principio de relacionar la excelencia del ser humano con la virtud no se desligó de la búsqueda de la sabiduría, pues en sentido estricto ambas conducían al bien, el cual es la aspiración última, con el objeto de la realización, que Platón y Aristóteles convergen con la felicidad o realización personal.

No obstante, Jaeger hace un tránsito de la *paideia* griega a la *paideia* cristiana, en su texto *cristianismo primitivo y paideia griega*, las cuales divergen en gran medida puesto que la primera se fundamenta en la búsqueda de la sabiduría con un fin contemplativo a partir del cual, se pudiese explicar el mundo circundante; el segundo, por su parte, hace énfasis en su aspecto escatológico, es decir su mirada está puesta en la trascendencia.

De acuerdo con Jaeger, la *paideia* cristiana, tiene rasgos de la antigüedad clásica, pues fue desarrollada desde los padres apologistas, pasando por San Clemente, Clemente de Alejandría, Orígenes, los padres capadocios y San Gregorio de Niza etc. Quienes continuarán con la *paideia* clásica, sin dejar de lado la cristiana, y que culminará configurándose a Jesús como verdadero pedagogo. Esta *paideia* cristiana se fundamentará en la creencia de que el hombre no puede llegar a formar otro hombre sin el concurso de Dios y su revelación en Jesús.

Por ello, se empieza a desarrollar y fortalecer esta *paideia cristiana* en pensamientos de la alta y baja Edad Media como en el de: San Agustín, Pseudo-Dionisio, Juan Escoto Eriúgena, san Anselmo, San Buenaventura, Santo Tomas, Duns Escoto etc. Los cuales han

sido figuras primordiales para explicar el concurso de Dios en el mundo y la entrega del hombre a éste con miras a su trascendencia.

Esta entrega total a Dios es la fundamentación para la transformación de la expresión *paideia* a *Bildung*. Pues en la Edad Media la formación del hombre se cimentaba en la liberación de toda perspectiva egoísta, con el objetivo de la autoperfección, por medio de la recepción de Dios como lo proponían los místicos alemanes del siglo XIV, entre ellos Meister Eckart. En donde se puede observar que la realización del ser humano se encuentra en la unión inseparable con Dios y el prójimo. Es así que la educación del hombre se dará a través de la renuncia de sí mismo, con miras a su ofrecimiento a los demás, pues esto es lo que exigía el reino del amor.

Sin embargo, el *Bildung* Medieval que se basaba en la renuncia de sí, traía consigo una implicación de perfección, no sólo en su aspecto espiritual sino también intelectual. Por ello, la educación estuvo influida por la invención del plan de estudios (trívium, quadrivium), primer desarrollo de lo devendría en el actual currículo educativo, pero que buscaba, a través del aprendizaje de las artes liberales, el desarrollo del sujeto crítico interior con miras a la explicación del mundo exterior. Quizá se deba a la explicación de Juan de Salisbury, que el concepto de artes liberales venga de la apropiación del concepto de “areté o virtud” con la cual se puede buscar la sabiduría y por lo tanto el conocimiento.

Por ello, una forma de ejercicio personal, para la búsqueda de la sabiduría desarrollado en el trívium, fue la apropiación del método de enseñanza que se fundamentaba en las glosas o comentarios de los textos, que era direccionado por los maestros con miras a generar cuestiones sujetas a debate. En estos debates, participaban los estudiantes, con el fin de

generar un espacio de elaboración intelectual que explicara acertadamente la cuestión propuesta.

Por otro lado, en la modernidad el fundamento de la enseñanza fue la de educar la naturaleza humana, por ello se necesitaba un método, el objeto de enseñanza y tiempo. Una figura importante de este desarrollo en el siglo XVII fue Comenio con su *Didáctica Magna* en donde a pesar de seguir el ideal de la búsqueda de la sabiduría, se hará con el objeto de su utilidad, pues sin ella el hombre se ocupara de las cosas inútiles.

Por ello afirma Comenio “de suerte que si no se emplease en cosas útiles se entregaría a otras vanas y aun nocivas” (Comenio, 1998, p19). Es así que a pesar de buscar que el estudiante alcance la sabiduría, aquella tiene un fin práctico. Por esta razón, se empieza a desdibujar el fin de la educación que es generar el gusto por conocer y así motivar a la búsqueda de la sabiduría por la sabiduría misma, generando nuevos trazos que apuntarán a la educación como utilidad pero conservando el ideal de virtud para la consecución de su realización plena fuera de la vida terrenal.

Así pues, fue como se empezó a desarrollar de forma secularizada la *formación* de la humanidad misma, Así como lo plantea Herder, la cual afirma que el fin de la naturaleza humana es la humanidad misma, de allí que el fin del hombre está en sus propias manos y el logro de la humanidad es encontrar su perfección. Por ello, tal perfección solo puede ser alcanzada por la formación *Bildung*, que se puede entender como un proceso de humanización. Así pues la idea de educación implica un doble sentido: uno individual y uno comunitario.

Frente al aspecto individual se podría referir al impacto que tiene esa construcción personal, para el desarrollo y fortalecimiento del ser, lo que implica un tránsito a la autonomía. Por otro lado, su carácter comunitario parte de su individualidad como proyección universal, es decir, su participación como sujeto individual en el mundo como colectividad, esto es la humanidad. Este pensamiento universal a partir de la individualidad empieza a generar un desarrollo que fundamentará el neohumanismo del siglo XVIII, el cual busca tener una idea de humanidad a partir de la cultura general humana, que no excluye al individuo sino que por otro lado lo implica.

Así pues, esta palabra alemana encarna en gran medida el ideal griego respecto a la educación, el cual fundamenta el punto de surgimiento y fortalecimiento de las artes, la literatura y la Filosofía, para evidenciar en ellas lo que determina a la esencia humana. Por ello el principio espiritual de los griegos no es el individualismo sino el humanismo. Así afirma Jaeger el descubrimiento del hombre por los griegos “no es el descubrimiento del yo objetivo, sino la conciencia paulatina de las leyes generales que determinan la esencia humana”. (Jaeger, 2001,17)

Este humanismo desarrollado por los griegos es el que encarnará la expresión *humanitas* que fue empleada desde tiempos de Cicerón, con diferencia de lo humanitario, pues la significación de *humanitas* tenía relación con “la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser” (Jaeger, 2001, p. 17) este término es el que tiene mayor proporción con la *paideia*, pues no se fundamenta en un individuo sino en su idea y considerarlo en su idea implica una validez universal. Es así que:

Los griegos adquirieron gradualmente conciencia clara de la significación de este proceso mediante aquella imagen del hombre y llegaron, al fin, mediante un esfuerzo continuado, a una fundamentación del problema de la educación más segura y más profunda que la de ningún pueblo de la tierra. (Jaeger, 2001, p. 18)

Cabe aclarar que la idea o el ideal de hombre no es un algo abstracto, sino que es concreto y además tiene un espacio y un tiempo determinados. Es un ser que se desarrolla en una sociedad, que permanece a lo largo de la historia aunque se den cambios históricos. Por ello, esta fuerza espiritual griega no puede ser separada de una sociedad, pues es en ella donde se realiza plenamente, y cumple su fin último, no en la particularidad del individuo por ello “La educación griega no es una suma de artes y organizaciones privadas, orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente” (Jaeger, 2001, p. 19) así pues al no haber una independencia entre sujeto-humanidad, surge el concepto de sociedad, que en los griegos estaba encarnado en la polis, y la relación del individuo con ésta trae consigo la relación con la política, mostrando que el ser humano es un ser político pues vive inmerso en una sociedad (polis).

Es por esto que el punto fundamental de la educación griega es el de tener como fundamento a la humanidad en donde el ser del hombre se despliega y realiza esencialmente por considerarse un ser político, y es en ésta en donde se da una plenitud educadora a diferencia de nuestra sociedad individualista, en donde no se establece un desarrollo con miras a la perfección de la humanidad sino a la autosuficiencia.

El gran aporte del clasicismo alemán fue el desarrollo del concepto de formación, que a pesar de tener una estrecha significación con el concepto de cultura, también tiene convergencia con dos expresiones más: Geist (espíritu) y Freiheit (libertad). Estos tres

términos Geist, Freiheit y Bildung, abarcan a plenitud lo que implica el ser humano como ser individual con miras a ser un modelo de la humanidad. Por ello el cultivarse interiormente puede elevar su condición humana, generando una emancipación intelectual.

Sin embargo el *Bildung* se empieza a transformar, mientras se da la monarquía prusiana, a través del sometimiento de la educación a la mera instrucción a través de las prácticas heredadas por Herbart. Lo que implicaba una fuerte disciplina y autoritarismo, pero una escasa búsqueda del conocimiento y fortalecimiento de individuo y más aún de la humanidad a través de éste.

Quizá el aporte de los alemanes al desarrollo del *Bildung* se da a partir de la introducción de la literatura como medio de formación personal, como se daba en la Grecia clásica. Es en este aspecto en donde se consideran a las novelas de formación como aquellas que posibilitan el desarrollo personal, a través de la introspección, con el objetivo de justificar su propia vida intelectual y espiritual a través del subjetivismo como lo muestra el idealismo alemán. Por ello, el hombre necesita formar su conciencia, ya que al no ser algo perfeccionado debe apropiarse de la experiencia de la conciencia, esto es, la autoconciencia.

Sin embargo, esta concepción de *Bildung* se transformó totalmente con la especialización de la ciencia, el surgimiento de las ciencias modernas y los aportes de Franklin Bobbit, frente al desarrollo de currículo, pues se empezó a dar una enseñanza, a partir de la organización por campos del saber. Por ello, se establecieron ciertas áreas del conocimiento, pero no con miras a fomentar la búsqueda del conocimiento como formación individual con el objetivo de un desarrollo universal, es decir para el desarrollo de la humanidad, ni tampoco con el sentido

que se tiende de la *paideia* los cuales posibilitarían la búsqueda del porqué y con ello la generación de un gusto por el conocer, sino para suplir unos estándares que el estudiante debe saber en los distintos niveles o ciclos con miras a una competitividad ya sea laboral o educativa, fortaleciendo la individualidad.

Finalmente, se estableció la educación con miras al desarrollo de un ámbito laboral, por ello empieza a desarrollarse el concepto de educación para el trabajo, que motivará la implementación de la educación técnica, tecnológica y profesional y generará un desdibujamiento de la razón inicial de la educación que es la realización del ser humano y la búsqueda de su sentido universal humanista a través del conocimiento por el conocimiento mismo.

Este cambio en la educación frente a su fundamento ontológico se ha agravado en mayor medida en las últimas décadas, ya que se ha acuñado el concepto de calidad como principio rector en la razón de ser de la educación y se ha puesto a ésta como fundamento. Quizá la idea que se tenía de excelencia se haya transformado de la idea primera desarrollada por la *paideia* griega, que versaba en la virtud, a la respuesta del enfoque basado en procesos donde el trabajo crea un valor para el cliente y por lo tanto debe satisfacer sus necesidades buscando ser más atrayente que otros oferentes.

Tal vez esta transformación ha tenido lugar debido a que la calidad es uno de los factores que más tienen efecto sobre los ámbitos económicos, socio-cultural y políticos de una nación y por ello, se realizan políticas educativas para buscar cumplir con ciertos estándares de calidad debido a que la educación es transversal a todos estos aspectos: En lo económico, se debe a que la formación es esencial en la capacitación de la mano de obra que elevará la

productividad y competitividad de los países; en lo social, la educación incide sobre aspectos como la calidad de vida de las comunidades y la movilidad social; y en lo político, es fundamental para ayudar a que se conozcan y consoliden los principios que orientan el estado de derecho.

En cada uno de los momentos se evidencia que hay una transformación del qué y el por qué se conoce, que va direccionándose hacia una predilección al para qué. Por ello, se debe identificar la razón de ser actual de la educación que gira entorno a la calidad y la competitividad y por consiguiente, es necesario conocer el porqué de esta finalidad con el objetivo de establecer la motivación de buscar de nuevo el fin propio de la educación y el aporte de la metafísica en dicho objetivo.

La calidad y la competitividad, nuevos fundamentos ontológicos de la educación

La transformación del fin de la educación ha hecho que se tome en la actualidad la opción por hacer de la calidad la razón de ser de la misma, pues se dio como medio para afrontar la crisis educativa, evidenciada por Philip Coombs en 1968³ en su investigación. Allí reconstruye aspectos que convergen a la demanda social de la educación, que era uno de los aspectos generadores de la crisis educativa, ya que el aumento de las aspiraciones educativas, por parte de los padres hacia sus hijos, hicieron necesario replantear la política pública sobre el desarrollo de la educación como una condición para el desarrollo nacional.

³ En su libro La crisis mundial de la educación

Por ello, el creciente número de participantes en la educación, la expansión demográfica, la asignación presupuestal y la calidad de la enseñanza, junto con los métodos y modelos educativos planteados para los estudiantes y su pertinencia conforme a su entorno y su disponibilidad de tiempo, fueron temas en los que se debía intervenir de manera tal que hubiese una convergencia entre ellos para cumplir con los planes y prioridades trazados por el gobierno.

Sin embargo, entre estos temas Coombs no identificó como generador de crisis el quehacer educativo ¿Será que todo este ejercicio de investigación se da por falta de conocimiento del fin de la educación? ¿Qué pasa donde no se pone como centro al sujeto cognoscente y su intelección? Sería atrevido llegar a estipular que el investigador no conocía el fin de la educación, pero quizá no le es relevante en el sentido de buscar una solución a las problemáticas generadas por la demanda social de la educación. Por ello, al no colocar como punto central el fin y a los agentes inmersos en la educación, puede llegar a desviar la mirada de los principios que fundamentaban la *Paideia* y *el Bildung*, para la formación o educación del individuo con miras al desarrollo de la humanidad, para centrar la atención en suplir la cobertura y con ello el desarrollo de la individualidad.

Lo que nos muestra Coombs con su estudio es que no se tiene como prioridades en la educación la generación, el fomento y el fortalecimiento del conocimiento, a través de la búsqueda desinteresada del mismo, con miras a un desarrollo social, sino suplir las condiciones para que pueda generarse un conocimiento, pero con miras un fin individual y útil para los planes del gobierno. Tal vez esto ha hecho que quizá no exista tampoco el interés

por el sujeto que conoce, con el objetivo de apuntar a la excelencia o virtud griega, y menos por la forma cómo éste lo hace.

Por ello, lo que se tenía como objetivo en la educación de un gobierno particular, a través de sus políticas educativas, se empieza a alinear con las orientaciones y prioridades de cooperación subregional, regional, interregional e internacional y por consiguiente, éstas debían estar en un contexto acorde a los cambios de la región y del mundo. Estos cambios quizá son los que pueden estar demandando la falta de interés del desarrollo del individuo para una humanidad, a través de la búsqueda del conocimiento desinteresado, ya que han apuntado cada vez más a la utilidad del individuo mediante la generación de personas calificadas para el desarrollo de un país con miras a un mundo globalizado.

En esta medida, es claro que el sector educativo de un país no ha pensado en los contenidos que se ofrecen, en la escuela y en la educación superior, con el fin de procurar el desarrollo individual, a través de la búsqueda desinteresada del conocimiento, para fortalecer la sociedad, sino para solventar las necesidades sociales y económicas que pueden surgir en un estado desde un ejercicio individual. Esta solvencia de las necesidades es importante, pero puede venir a partir del fortalecimiento del fin y los agentes inmersos en la educación. Por ello, no se busca robustecer en la educación el conocer por el conocer mismo, como fundamento del desarrollo individual y social, sino que se piensa fortificar la educación a través de medidas periféricas, es decir, aquellas que plantean los lineamientos internacionales para el progreso de un país y donde empieza a surgir e implementarse el concepto de la calidad.

En consecuencia, se ha fortalecido el diseño y la implementación de políticas educativas que mejoran la calidad de la educación. Así se ha “modernizado” las modalidades de planificación y gestión de la educación y se han orientado acciones que mejoran la calidad, tanto para los docentes, como para los estudiantes, pero éstas no apuntan al desarrollo de los actores educativos a través de la misma educación.

De modo que la escuela (preescolar, básica y media) también se ha visto impactada por la implementación de la calidad como fundamento educativo pues, a partir de los años 70, con los estándares básicos de competencias en Colombia se buscó “la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción).” (MEN, p.8), esto evidencia la pérdida total del derrotero planteado por la *paideia* o el *Bildung* en el campo educativo, pues su fundamento no era el conocer o la excelencia, sino aspectos que hicieren de la educación un acto eficiente. Por ello, su transformación se ajusta hacia una nueva aspiración la cual radicaba en garantizar resultados en los estudiantes para cumplir ciertas metas:

Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo. (MEN, p.9)

De ahí que la educación no busque el desarrollo individual del ser humano, esto es, generar una apropiación desinteresada del saber haciéndolo reconocer su rol como sujeto pensante sino, por el contrario, lo estandariza con miras a satisfacer unas expectativas de

calidad, evaluadas por pruebas que lo certifican. A través de esta certificación se puede observar el carácter utilitarista del proceso educativo, el cual ya hace difusa la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo como referente, pues el ser humano ya no es la causa eficiente y final para tal desarrollo sino el medio para alcanzar un nuevo fin que es la competencia. Por lo que ya no es necesario saber cómo se conoce, para potenciar el acto educativo con su conocimiento ontológico, sino que se da por sentada esta competencia y se apunta a que el sujeto sea capaz de aplicar dicho conocimiento en una prueba estandarizada.

En la Educación Superior en Colombia, en los años 90, también se da la transformación del referente primero planteado por la *paideia* o el *Bildung*. Pues se empezaron a realizar grandes cambios, especialmente tras la expedición de la Ley 30 de 1992, con los que, esencialmente, se buscaron posibilitar aún más el desarrollo profesional del recurso humano de manera integral, para que pudieran ayudar a solucionar las necesidades del país. Por ello, las instituciones que prestan este servicio deben:

Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. (Congreso de la República, 1992, pp. 1)

Así mismo estas políticas no solo están determinadas a reproducir la utilidad del conocimiento, para el mejoramiento de condiciones locales, sino a hacerlo como resultado de la apropiación de procesos de internacionalización que buscan dar respuesta a necesidades e intereses globales, generando un ciclo alrededor de un aspecto extrínseco a la educación. Por ello, para responder a estas necesidades la Educación Superior y las instituciones que prestan el servicio deben:

d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.

h) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional. (Congreso de la República, 1992, pp. 1, 2)

Este cambio hacia unas políticas educativas de calidad dirigidas y articuladas en los diferentes niveles locales, regionales e internacionales “se debe en gran medida a la revolución científica y tecnológica que caracteriza la década” Baena (1999), por lo que las universidades, como principal entidad encargada de la formación del recurso humano, debe actualizar los conocimientos de la población para que las nuevas herramientas tecnológicas sean utilizadas con eficiencia y calidad.

Por lo tanto, si se ha disuelto en la escuela la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo, la apertura a la humanidad desde la individualidad y la excelencia a través de la virtud, en la universidad se acentúa aún más esta disolución, pues la aspiración no radica en la realización del ser humano, a través de la búsqueda de la sabiduría, sino de la practicidad del conocimiento adquirido para el ejercicio de una labor.

Tal vez esto se deba a que la concepción griega de la excelencia o ἀρετή, que se equiparaba con la virtud, y la concepción de *Bildung* “producían” un tipo de hombre con un estado particular de conciencia social, debido a que toda su formación buscaba un humanismo integral. Si observamos la etimología de la palabra *producir* ésta viene del latín *producere* el cual significa: conducir, prolongar, hacer aparecer, o manifestar. Quizá sea el referente para

entender la prolongación del ser humano, el llevarlo fuera de sí, el hacer aparecer algo fuera de sí o el manifestar algo, para hacerlo sobresalir (*excellere*) y fortalecer así a la sociedad. En esto radicaría el valor del hombre en sí mismo.

Sin embargo, la palabra producir empieza a transformar su sentido, conservándolo hasta la actualidad, a partir del surgimiento del capitalismo en donde el capital impacta en los medios de producción. Por ello, el hombre, al ser uno de estos medios, el prolongar fuera de sí, el llevar fuera de sí, el hacer aparecer algo fuera de sí o el manifestar algo, viene dado con la realización de un objeto, que aunque viene del ser humano, como diría Marx, es extraño a él mismo. Por ello, la lógica del valor empieza a girar en torno al objeto como producción y no al sujeto que lo realiza y por lo tanto la excelencia está en el objeto y no en el sujeto.

Este cambio de paradigma empieza a generar una nueva perspectiva acerca de sobresalir (*excellere*), pero frente a un ámbito económico, ya que objeto producido está inmerso en una lógica de intercambio que se da en un mercado. Por ello, se empieza a implementar mecanismos que hagan que el producto tenga unas condiciones superiores que lo vuelvan apetecible para un cliente y por lo tanto, el sobresalir empieza a tener una estrecha relación con la calidad. Es así que se empieza a implementar el enfoque basado en procesos, para aplicar un sistema de gestión de calidad, frente al objeto producido para satisfacer las necesidades de un cliente.

Por consiguiente, allí es donde se desdibuja el fin primario de la formación planteados por la *paideia* y el *Bildung* pues, en la escuela como en la universidad, al hacerse énfasis en los procesos de gestión de calidad, con miras a responder a estándares y necesidades nacionales e internacionales, se empieza a observar a la educación como mercancía, cuyo valor de

cambio motiva su mejora continua, mediada por la nueva perspectiva de excelencia. Esto genera que la educación se convierta en una manifestación externa del sujeto y no una expansión de su propia naturaleza. Por ello, a pesar de buscar la formación del ser humano, no se hace con miras a la realización y el gozo del individuo para el desarrollo de la humanidad, a través de la educación, sino como la manifestación de un proceso individual para responder a fines útiles.

Por ello, en América Latina y Colombia las políticas de Educación también han buscado dar respuesta a necesidades locales, regionales y globales conforme a las dinámicas y problemas mundiales. Esto con el fin de procurar enfrentar de la mejor manera una crisis, como lo refería Coombs desde 1968, pero impactando negativamente en la razón de ser de la educación. Lo que ha ocasionado que no se fundamente el eje primordial de la educación, como acto que realiza e individualiza para el desarrollo de la humanidad sino, por el contrario, se fortalezcan otros aspectos externos que convergen al acto educativo.

Así pues, el fin de la educación ha buscado favorecer directamente el mejoramiento de las condiciones económicas de un país y tangencialmente las sociales, culturales, es decir ha privilegiado aspectos particulares antes que los universales, respondiendo así a las exigencias de que la educación debe estar acorde a los tiempos modernos. Una educación que propicie el aprendizaje permanente, contribuyendo al desarrollo y la mejora, observando de forma constante las nuevas tendencias para aportar a nuevas definiciones y soluciones de problemáticas de las naciones y la sociedad mundial. Es así que se ha buscado que las instituciones de Educación Superior a nivel mundial se les oriente a aumentar la transferencia

de conocimientos para así cerrar la brecha que prevalece en términos de desarrollo entre los distintos países, en especial aquellos que se encuentran en vía de desarrollo.

Es un hecho que ya no se está pensando en el acto educativo como aquello que posibilita el desarrollo personal, como se establecería la *paideia* o el *Bildung*, sino como una mera transferencia en la que el agente que conoce carece de importancia, y por lo tanto, el fin de la realización humanista se desconoce al punto de verse al individuo como un medio instrumental. Este es quizá uno de los efectos de la globalización la cual:

ha hecho necesario establecer sistemas nacionales de acreditación y de garantía de calidad, y la integración de redes de trabajo, lo que favorece la prestación transfronteriza de servicios de Educación, así como el aumento de la investigación y los intercambios del personal docente y de estudiantes a través de convenios de cooperación internacional que garanticen una verdadera colaboración multilateral y multicultural. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación Superior. UNESCO, 2009)

Lo anterior, nos puede llevar al cuestionamiento sobre si la educación está beneficiando a todos los sectores para el perfeccionamiento de la humanidad, o sencillamente es la educación una herramienta en un sentido utilitario, donde estudiantes y docentes estudian y se perfeccionan profesionalmente solo para colaborar con los intereses de grupos económicos o bilaterales en ciertas partes del mundo.

El debate queda abierto en la medida que se siga pensando en que la educación velará por la paz, la justicia, la equidad, la erradicación de la pobreza y el desarrollo, pero no se afirme que el sentido de la educación sea la realización personal a partir de la búsqueda desinteresada

del conocimiento como lo afirma Aristóteles⁴ y con ello venga por añadidura los demás elementos. No se sabe si estas aspiraciones gubernamentales actúan como cortinas frente a oscuros intereses de un mundo regido por el movimiento y aumento del capital, donde se busca una educación con calidad para formar mejores productos, servicios o empresas y economías más productivas y competitivas dentro de un orden mundial, como nos los hace entrever algunos de los fines de la educación al considerar a ésta el medio para la formación de la práctica del trabajo⁵.

La calidad para la competitividad

Colombia no es ajena al desarrollo de políticas de calidad como un aspecto central en la educación, ya que la calidad es concebida por el MEN (2012) como aquella que “...genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad”, por ello, Ardila (2011) identifica que la calidad de la educación suele verse centrada en el cumplimiento de un conjunto de atributos que se corresponden con estrategias para hacerla medible. Dicha vinculación entre los atributos y las estrategias, permite la formulación e implementación de la política pública y la definición de enfoques, técnicas e instrumentos para su valoración y medición.

Esta afirmación muestra el utilitarismo en que ha acaecido la educación, pues sólo a través de técnicas de medición, como las pruebas estandarizadas, están dando validez al ejercicio educativo. De allí que los planes de estudio estén sujetos a estos mecanismos evaluativos y no con miras a la apropiación del fundamento ontológico que debe proporcionar la educación,

⁴ Como se desarrollará en el capítulo III, La metafísica y el nuevo rumbo en la escuela.

⁵ Ley general de educación, Art 5 numeral 11

para el desarrollo de la individualidad y así mismo de la humanidad, como lo plantea el concepto de educación (*paideia*) o formación (*Bildung*), a pesar de considerarse que:

El saber es la clave para alcanzar toda la gama de poderes –político, social y económico-; que un monopolio del saber en manos de unos pocos, constituye el dominio de estos sobre la vida de muchos; que todo pueblo que quiera escribir su historia y desarrollarse a su propia manera debe romper con el monopolio actual del saber. (Coombs, 1968,p. 144.)

En consecuencia el MEN no lleva a cabo la transformación del monopolio del saber sino que los reafirma, estructurando ciertos organismos que aseguran el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de calidad tales como: la Junta Nacional de Educación (JUNE), la cual establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación formal y no formal y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que se encaminan a diversos objetivos, entre ellos, “garantizar la buena calidad de la oferta de educación superior en el país; generar una cultura de evaluación y autoevaluación permanente (...) promover y apoyar el mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones y programas de educación y su impacto en la formación de los estudiantes(...)” (MEN, 2012,p.3).

En este sistema de aseguramiento convergen: el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior,

ICFES. Además, de todas la normatividad generada por el Estado para el cumplimiento de los fines de la educación⁶.

Por ello, al estar reguladas las instituciones educativas, a través de estos organismos estatales, continúan reproduciendo esta perspectiva pues buscan evaluar, al interior de sus establecimientos educativos, las políticas de calidad ya que su sistema de gestión está cimentado en la mejora continua. Entendida ésta, como un proceso permanente capaz de apuntar a la cultura de la calidad que “(...) se concreta en la disposición permanente de las personas e instituciones de evaluar su gestión y los resultados obtenidos con el fin de identificar oportunidades de mejora e implementar los cambios y ajustes requeridos.” (MEN, 2012, p.3).

No obstante, a pesar buscar que todos los esfuerzos subsanen la crisis en la educación, a través del tratamiento de los aspectos periféricos, se siguen dando algunas problemáticas a pesar de haber un acuerdo global en el que “los fines democráticos de la enseñanza deben ser: enseñanza universal primaria, alfabetización universal; igualdad de oportunidades educativas para las mujeres; aumento de las matrículas en enseñanza secundaria y universitaria; y más amplia educación en adultos”. (Coombs, 1968, p. 145.) y más aún si no se ha considerado el aspecto más profundo del fin educativo, el cual presenta una gran fragilidad debido al desconocimiento de dicho fin que posibilita la excelencia planteada por los griegos no solo de forma individual sino también colectiva.

Así pues, el tema de calidad deviene en la respuesta a unos lineamientos internacionales que buscan implementar un concepto aún más complejo que es el de competitividad, pues

⁶ Véase Ley 115 de Febrero 8 de 1994- Ley general de educación

implica una relación con otro para satisfacer un mercado. Es en este nuevo derrotero, que va de la mano con la calidad, en donde se pierde totalmente el sentido ontológico de la educación como el deseo de saber y el gusto por conocer, y se busca satisfacer necesidades de unos clientes, a través de la educación, como un producto de mercado.

Por consiguiente, el concepto de competitividad abarca distintas definiciones a partir del campo desde el que se quiera hablar. No obstante, es un concepto que se ha venido aplicando y que cada vez cobra mayor fuerza en el discurso, estableciendo la competitividad como un componente que permite medir la calidad, eficacia y equidad.

La explosión del término competitividad se presenta en la década de los ochenta en Estados Unidos, con la competitividad internacional (CI), factores como: la revolución tecnológica, desregulación de los mercados, la pérdida de la hegemonía norteamericana, el ascenso de Japón en la economía internacional; incidieron en el desarrollo del concepto a e incentivaron el uso del término en el quehacer empresarial y gubernamental.

Ahora bien, Avendaño y Garzón (2014) definen competitividad por la productividad con la que un país utiliza sus recursos humanos, económicos y naturales. Se mide a través del nivel de vida, la productividad en su economía, valor de los bienes y servicios que se producen, el recurso humano, económico y natural.

Un país competitivo es considerar cómo promueve nuestro bienestar realmente. Una economía competitiva, creemos, es una economía productiva. Y la productividad conduce al crecimiento, que permite niveles de ingresos más altos, a un mayor bienestar. (World Economic Forum,2018)

Para el Banco Mundial, la competitividad se traduce en la capacidad de las empresas de un país dado para diseñar, desarrollar, producir y colocar sus productos en el mercado internacional en medio de la competencia de otros países (Banco de la República, 2014). Quizá, es por ello que, incluso, la escuela se ha sumergido en la apropiación de la calidad y la competitividad como nuevos fines que colocan a la educación como otro producto del mercado, con miras a buscar el mayor número de clientes y satisfacerlos con estándares que deben saber los estudiantes, sin detenerse a pensar por qué hacerlo, sino sólo se hace con miras al fin útil el cual radica en proporcionar bases para afrontar un nuevo mercado que los espera, el mercado laboral. Entonces ¿Es posible volver a los fines propuestos por la *paideia* o el *Bildung*? ¿La metafísica puede ayudar a dicho objetivo? ¿Cómo puede hacerlo?

LA METAFÍSICA Y EL NUEVO RUMBO DEL FIN DE LA EDUCACIÓN

Para reconocer el aporte que puede realizar la metafísica en el fundamento o razón de ser de la educación hay que detenerse a observar qué motiva al ser humano a conocer. Por ello, el primer estímulo que éste tiene es la voluntad la cual lo mueve a la acción intelectual; la segunda motivación se da a través de su condición racional en donde el ser humano tiene la capacidad, a través del intelecto, de conocer su mundo circundante. Aunque no es el tema a desarrollar en el presente escrito el tema de la voluntad, ésta es la motivación primera para conocer, ya que en el ser humano, por ser libre, tiene predilección la voluntad sobre las demás potencias del alma.

Es por esto que se puede comprender el sentido profundo de la afirmación de Aristóteles, *todos los hombres por naturaleza desean saber*,⁷ pues es el reflejo de la apetencia volitiva de todo hombre y mujer por conocer, ya que es en el conocimiento del mundo donde se fundamenta el sentido de la existencia.

Sin embargo, de acuerdo con el estagirita se puede hacer una diferenciación en el tipo de conocimiento que se puede tener en el mundo circundante, ya sea a través del arte o la experiencia, pues Aristóteles los diferencia uno del otro y le da una mayor relevancia al arte, ya que es el que posee el conocimiento de las causas y por lo tanto de lo universal. La experiencia, por su parte, solo posee la experiencia de los hechos particulares, catalogando así a los que tienen el arte como sabios, pues conocen las causas y por lo tanto tienen la ciencia.

⁷ Libro 1 de la metafísica

Por ello, la metafísica al definirse como aquella que versa sobre las causas primeras y más universales empieza a configurarse como ciencia siendo, por lo tanto, la más noble y predilecta debido a que ésta toma distancia de la utilidad del conocimiento y por consiguiente, empieza a tener cierta relación con la sabiduría, pues hay desinterés en el fin útil del conocimiento de las cosas. De esta manera, se define claramente la brecha que existe entre la ciencia que no es utilitaria, pues busca el conocer por el conocer mismo, y aquellas que están orientadas a ser útiles⁸. Por lo que, para Aristóteles, es superior aquella ciencia que se desea por sí misma y no con miras a obtener resultados.

La finalidad que perseguimos al explicarlo ahora es ésta: (mostrar) cómo todos opinan que lo que se llama «sabiduría» se ocupa de las causas primeras y de los principios. Conque, como antes se ha dicho, el hombre de experiencia es considerado más sabio que los que poseen sensación del tipo que sea, y el hombre de arte más que los hombres de experiencia y el director de la obra más que el obrero manual, y las ciencias teóricas más que las productivas. (Aristóteles, 1994, 73)

Aquí empieza a hacer eco el tema presentado en el capítulo anterior sobre la importancia actual de aquello que se busca con miras a su utilidad y no por sí mismo. Es por ello que esta ciencia de lo universal será denominada, en el libro II de la metafísica, ciencia de la verdad. Esto se debe a que la verdad se identifica con el ser.

Aristóteles identifica estos dos aspectos (verdad y ser), pues entre ellos existe una relación de adecuación. Por ello, el estudio de la metafísica versa en mostrar esta relación a través del estudio de lo que es en cuanto a que algo es y los atributos que le pertenecen (Aristóteles,

⁸ Con útiles me refiero a la finalidad de cada una con respecto a su obrar.

1994, p.161). Es en este concepto que se entiende con mayor claridad que la metafísica estudia universalmente, lo que algo es, no una parte de él como lo hacen las matemáticas, la física o la demás ciencias. Por ello, como afirma el estagirita “Ninguna de las otras (ciencias), en efecto, se ocupa universalmente de lo que es, en tanto que algo que es, sino que tras seccionar de ello una parte, estudia los accidentes de ésta: así, por ejemplo, las ciencias matemáticas.” (Aristóteles, 1994, p.162)

La catalogación “lo que algo es” se refiere a una entidad⁹, objeto material, que es estudiada a partir de “lo que es”, es decir, este último será la causa o principio del primero, objeto formal. Por ello esta investigación solo nace a través de la pregunta ¿qué es? Esta pregunta es la cuestión reiterativa en los infantes, que al no sentirse respondidos acertadamente y por lo tanto, insatisfechos, pueden llegar a ser molestos con la demanda de respuestas. Sin embargo, a lo largo de su crecimiento se va transformando el gusto por conocer las cosas y más aún aquellas que son de difícil acceso y ¿A qué se deberá tal transformación? ¿Será que la utilidad del conocimiento ha apartado al sujeto de la profundidad del mismo? ¿tendrá relación el decaimiento de la pregunta por el ser con la instauración del nuevo fin educativo¹⁰?

Una cosa es clara y es que al procurar fundamentar el gusto por conocer, se debe intentar un acercamiento a la metafísica, como ciencia especulativa, ya que ésta, busca el saber por el saber mismo, de allí la importancia de su desarrollo en la educación. Ya que es a través de la enseñanza y el aprendizaje en donde se fundamenta la parte más elevada del hombre, es

⁹ Sin embargo Aristóteles afirma que “La entidad se dice, si no en más sentidos, al menos fundamentalmente en cuatro: en efecto, la entidad de cada cosa parecen ser la esencia, el universal, el género y, en cuarto lugar, el sujeto” véase libro VII capítulo III

¹⁰ Los conceptos de calidad y competitividad tratados en el capítulo anterior.

decir, aquella que tiene relación con el intelecto. No sólo desde la generación de procesos de desarrollo de pensamiento, que no son ni prácticos ni productivos; sino también, aquellos que tienen un fin práctico y que están ligados de igual manera a lo intelectual. Es decir, al principio de acción, esto es, la elección. De ahí que “sin intelecto y sin reflexión y sin disposición ética no haya elección, pues el bien obrar y su contrario no pueden existir sin reflexión y carácter” (Aristóteles, 2016, p.100).

En consecuencia, al hablar del desarrollo del conocimiento intelectual inevitablemente se abre paso un terreno ético pues “el pensamiento, por sí mismo, nada mueve sino sólo el pensamiento dirigido a un fin y que es práctico” (Aristóteles, 2016, p.100) este derrotero posibilita que la escuela no haga dos realidades del hombre ajenas a sí mismo ya que “la función de ambas partes intelectivas es, por tanto, la verdad” (Aristóteles, 2016, p.100).

Por ello, buscar que el estudiante desee la prudencia y la sabiduría, como afirma el estagirita, son virtudes del alma racional. La sabiduría por su parte “produce felicidad. Pues, siendo una parte de la virtud total, produce felicidad con su posesión y ejercicio.” (Aristóteles, 2016, p.111), no obstante, se debe tener en cuenta que la sabiduría no es causa eficiente de la felicidad sino causa final, puesto que la felicidad consiste en la virtud, y el mayor de los bienes. Es así que se empieza a esbozar la relación entre el ejercicio de la metafísica y el fin planteado por la *paideia* en el que la formación no sólo se fundamentaba en la realización intelectual sino también ética conforme a la virtud proporcionándole así un bien.

Quizá el punto de mayor convergencia con la *paideia* se encuentra en la manifestación social del hombre ya que éste no vive para sí, como afirma Aristóteles:

“Así pues, es evidente que la ciudad es por naturaleza y es anterior al individuo; porque si cada uno por separado no se basta a sí mismo, se encontrará de manera semejante a las demás partes en relación con el todo. Y el que no puede vivir en comunidad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino una bestia o un dios.” (Aristóteles, 1988,p. 52)

Por lo tanto el hombre al ser por naturaleza social y vivir en comunidad, debería buscar un bien para la misma. En consecuencia, el obrar conforme a la virtud, que es no solo realizar la función propia de cualquier manera sino de forma perfecta, procurará el bien para la persona y también para la comunidad, por lo tanto debe convertirse en un hábito.

Así, afirma Aristóteles, que el bien del hombre es una actividad del alma y está de acuerdo con la virtud. La prudencia y la virtud moral, por otro lado, ayudan a que las obras del ser humano puedan ser deliberadas de forma adecuada porque “la virtud hace rectos el fin propuesto, y la prudencia los medios para este fin” (Aristóteles, 2016, p.111) de allí que deba ser inspirada y agradable para el estudiante, para que, apeteciendo la sabiduría y la prudencia, sea virtuoso con su hábito y acto y aspire a la felicidad como fin último, es decir, su realización.

Así pues, teniendo en cuenta que la felicidad es una actividad conforme a la virtud, se piensa que debe estar en relación con la mayor de las virtudes que radica en la mejor parte del hombre:

“Ya sea, pues, el intelecto ya otra cosa lo que, por naturaleza, parece mandar y dirigir y poseer el conocimiento de los objetos nobles y divinos, siendo esto mismo divino o la parte más divina que hay en nosotros, su actividad de acuerdo con la virtud propia será la felicidad perfecta.” (Aristóteles, 2016, p.187)

Es así que con el fomento de la sabiduría y la prudencia se propicia la búsqueda de la felicidad, como actividad contemplativa, puesto que procede de la naturaleza más elevada del ser humano que es la inteligencia. Sin embargo, al observar que el placer tiene relación con la felicidad, puede ser aquello que mueva al estudiante en la escuela frente al conocer, y por lo tanto frente al ejercicio de la búsqueda de la sabiduría.

De acuerdo con Aristóteles “el placer debe estar mezclado con la felicidad, y todo el mundo está de acuerdo en que la más agradable de nuestras actividades virtuosas es la actividad en concordancia con la sabiduría.” (Aristóteles, 2016, p.188). Por lo tanto, el hecho de querer saber trae consigo gran deleite, de tal forma que el saber adquirido al traer mayor goce que la investigación, puede causar cada vez mayor aspiración por buscar el conocimiento. Y por ende, debe generar mayor independencia intelectual en el estudiante ya que “ el sabio, aun estando sólo, puede teorizar, y cuanto más sabio, más; quizá sea mejor para él tener colegas, pero, con todo, es el que más se basta a sí mismo” (Aristóteles, 2016, p.188).

En consecuencia, esta búsqueda y autosuficiencia se da a través de la actividad que procede de la inteligencia y provee al hombre del mayor de los bienes y el más perfecto y duradero. Es por ello que, se quiere esta actividad por sí misma y no por un fin útil, debido a que “es la única que parece ser amada por sí misma, pues nada se saca de ella excepto la contemplación, mientras que de las actividades prácticas obtenemos, más o menos, otras cosas, además de la acción misma” (Aristóteles, 2016, p.188).

Por esta razón, al procurarse la ciencia primera en la escuela, se consagra al conocimiento de las causas y, por lo tanto, de lo universal, encaminando a la búsqueda de la sabiduría.

Mientras que si se dedica al fomento únicamente a las ciencias por mera utilidad, no se incitará al estudio universal de lo que algo es, sino tan sólo una parte de él. Por ello, la actividad que se realiza con el estudio de las causas, es una actividad superior de la mente, pues es contemplativa, perfecciona y realiza al ser humano entorno al fin que ésta actividad provee, pues como afirma el estagirita:

“parece ser superior en seriedad, y no aspira a otro fin que a sí misma y a tener su propio placer (que aumenta la actividad), entonces la autarquía, el ocio y la ausencia de fatiga, humanamente posibles, y todas las demás cosas que se atribuyen al hombre dichoso, parecen existir, evidentemente, en esta actividad. Ésta, entonces, será la perfecta felicidad del hombre, si ocupa todo el espacio de su vida, porque ninguno de los atributos de la felicidad es incompleto.” (Aristóteles, 2016, p.189).

De modo que se estime en gran medida llevar una vida conforme a esta actitud, ya que se podría empezar a transformar la idea de la relación entre el conocimiento y su utilidad, que es inevitable en la actualidad, pero que puede llegar a tener una mayor comprensión del fin del hombre si no sólo se plantea como mera practicidad. Pues es posible buscar superar la creencia que el ser humano vive para producir y no para saber.

Por ello, la posibilidad de causar esta plenitud de la condición humana se debe a que “la mente es divina respecto del hombre, también la vida según ella será divina respecto de la vida humana” (Aristóteles, 2016, p.189) es así que vivir conforme a lo más elevado del ser humano deviene en vivir de la mejor manera, de acuerdo con lo que hay de mejor en nosotros, generando una búsqueda por el desarrollo personal y con ello una vida más feliz.

Pero, para conseguir tal estado, en la escuela, se debe empezar a fomentar la pregunta por el ¿qué es? o ¿por qué? las cuales refieren al conocimiento de la esencia, composición, origen, es decir, a las causas y todo lo que converge a ellas. De allí que la metafísica, al estudiar las causas propias, busque tener un conocimiento a través de ellas. Así pues Aristóteles cataloga cuatro distintos tipos de causas: causa formal, material, eficiente y final. La causa formal es aquella que refiere a su esencia, es decir, lo que hace ser algo eso mismo y no otra cosa; la causa material es la que refiere a aquello de lo que algo está hecho; la causa eficiente es la que refiere al origen del movimiento, cambio o acontecimiento, también conocida como agente; y la final es aquella que muestra, para lo cual existe.

No obstante, al tener claro que el principio de causalidad refiere a la entidad como objeto de la metafísica, no se puede dejar de lado dos nociones que Aristóteles trabaja con relación a la entidad misma y son el acto y la potencia, cuyo significado van más allá del movimiento. De allí que define en su libro IX a potencia como “el principio del cambio producido en otro, o (en ello mismo, pero) en tanto que otro.” (Aristóteles, 1994, p.364), es decir, cuando una cosa puede ser pero no es; por otro lado existe un principio que puede producir un cambio al que se le conoce como acto, lo que refiere cuando una cosa ya es, por lo tanto perfección. La potencia se da entonces con referencia al acto, y por lo tanto se da la anterioridad del acto respecto a la potencia.

De tal modo que al conocer algunos de los postulados planteados en la metafísica en donde la ontología, como ciencia primera, estudia al ente y cuanto de él le compete, se busca replantear la necesidad de su estudio en la escuela. Sin embargo, esta aproximación a la ontología puede generar una problemática que radica en la relación de ésta con la teología,

tema estudiado con mayor dedicación en la Edad Media. A lo largo del discurso aristotélico llega a haber una relación dualista, en la que ambas, pueden tener la posibilidad de tratar cuestiones de entidades separadas. Es decir, versar sobre aquellas cuestiones que pueden tener una existencia separada de la materia. Sin embargo, para no perder el rumbo de nuestro estudio ¿qué le compete a cada una? ¿Tiene límite el conocimiento metafísico?

Límites de la metafísica

En la Edad Media la problemática fundamental radicaba en explicitar el papel de la teología con relación a la filosofía. Preguntará Duns Escoto en su obra *Opus Oxoniense*: *Utrum (a) homini pro statu isto sit necessarium aliquam doctrinam specialem supernaturaliler inspirari, ad quam non possit, attingere lumine naturali intellectus*¹¹(Prol. q1, a1.) Allí empieza a darse un conflicto entre los llamados filósofos y teólogos, quizá por el averroísmo imperante donde la sabiduría cristiana se preguntaba si la filosofía podría ser suficiente tal como se afirmaba. Es decir, ¿podría el conocimiento filosófico, sin ayuda del conocimiento revelado, ayudarle al hombre a alcanzar su fin que es la felicidad?

Posiblemente Aristóteles no planteó la pregunta respecto a esta diferenciación pero, tampoco lo hizo con respecto a la condición presente del hombre y los límites de su conocimiento. No obstante, para reconocer dichos límites, hay que empezar por conocer lo propio del intelecto, así como lo propio de la vista es el color y además todo lo que compete

¹¹ ¿Es necesario al hombre, en el estado en el que se halla, que le sea sobrenaturalmente inspirada una doctrina especial, de tal modo que él no podría alcanzarla con la luz natural del intelecto? *Opus oxoniense* p.9

a ello. Avicena, filósofo árabe quien trabajó arduamente los escritos aristotélicos, planteó que el ser es lo primero conocido, por lo tanto, lo propio del intelecto sería el ser y todo lo que merezca tal título, de allí que lo cognoscible sería el ser.

A partir de esta exposición se observa cómo el objeto y la facultad de conocer no tienen una necesidad de un saber sobrenatural, ya que el intelecto tiene la facultad de conocer dicho objeto, y no se encuentra desproporcionado frente a su objeto de conocimiento, por lo que no es necesaria una intervención para la realización del acto cognoscitivo.

No obstante, a pesar de este planteamiento cabe cuestionarse si Aristóteles, el Filósofo como lo llama Tomás de Aquino, llegó a hacerse tal interrogante. Quizá no habló sobre la necesidad de una revelación ni tampoco de la aprehensión del ser a través del intelecto. Sin embargo, refiere que lo más accesible del ser es lo que se da por medio de la experiencia, y la pureza del ser inteligible se nos escaparía.

De allí, la posibilidad de poder hacer hablar a una revelación en la imposibilidad del conocimiento humano, y por lo tanto, el surgimiento de filosofías donde se plantean ciertas iluminaciones que amplían el intelecto humano con el fin de abarcar su objeto de intelección, que es el ser. Así pues, Duns Escoto plantea la imposibilidad de acceso a los conocimientos que aspira a través de la filosofía pura, y por lo tanto, está en desacuerdo de la tesis Aviceniana de que el objeto propio del intelecto sea el ser.

Así pues, conocer el alma sería a través de una noción general tal como la que se abstrae de las cosas sensibles, por ello dice el Filósofo que el objeto primero de nuestro intelecto es la quiddidad de la cosa sensible, ya sea conocido en éste o la abstracción que se haga de éste.

Por ello, Aristóteles, al no realizar una diferenciación entre el conocimiento teológico y el ontológico, en la Edad Media, se empiezan a realizar ciertas acomodaciones con el fin de justificar a través de la razón objetos de la fe, o hacer de la revelación paso fundamental en el conocimiento racional. Quizá es lo que produciría la pugna entre Teología y Filosofía, al punto de subordinar una a la otra dependiendo del autor y la corriente epistemológica.

Duns Escoto, por su parte, hace una crítica teológica a los límites de la filosofía, esto debido al tratamiento del problema sobre el objeto primero del entendimiento desarrollado por Avicena. Para el *doctor subtil*, todo conocimiento de las esencias es abstractivo, por ello es imposible tener certeza por intuición de las esencias separadas. Quizá podría hacerse si se tuviera un conocimiento intuitivo de dichas esencias. En el caso del alma sólo se tiene conocimiento de sus actos, por ello no se podría tener ese conocimiento de la esencia de la misma, ya que el intelecto es incapaz de un conocimiento abstracto y unívoco del ser como lo afirmaba Avicena.

Tal vez si se pudiera llegar a tener conocimiento abstracto del ser ¿no podría también tenerlo de la totalidad del ser? Cuando se habla de totalidad haría referencia a Dios lo que causaría graves complicaciones, ya que no se puede alcanzar, en el estado actual del hombre, tal conocimiento, pues el hombre en su estado de *viator* (viajero) no puede alcanzar con las solas fuerzas de la razón dicho conocimiento. De allí que, dice Escoto, el intelecto humano sea incapaz de conocer esas esencias separadas, si se da sólo es a través de la revelación. Así pues, para que pueda darse esto, el objeto primero del intelecto debe ser Dios. Se debe recordar que el objeto primero es el objeto adecuado a la facultad, por lo tanto, el

conocimiento que se tiene de las sustancias separadas es imperfecto, ya que es a posteriori a partir de sus efectos sensibles.

Por consiguiente, equiparar metafísica y teología respecto a su objeto de estudio sólo se daría si se entiende que la metafísica busca conocerlo a través de la razón natural y la teología a través de la revelación. De ahí que, al tener cada una su razón formal, cada una se identificará como ciencia separada de la otra. Por ello, al establecer que la metafísica tiene como objeto al ser, no le da competencia de tratar todo lo que es, puesto que no tiene la autoridad para tratar la totalidad de objetos y más si éstos pertenecen al estudio de otras ciencias. Es así que la metafísica existe porque no hay otra ciencia que se ocupe del ser, pues ésta sólo puede explicar su objeto de estudio por demostraciones a posteriori, es decir de los efectos a la causa.

En Escoto los estados del ser son tomados del pensamiento de Avicena, para este último “la esencia es la realidad misma y la lógica es la esencia que enseña a formular correctamente la esencia para hacerla conocer tal como es” (Gilson, 2007, p .93) así pues como afirma Gilson para el *doctor subtil* la esencia real constituye su estado físico, la esencia que el pensamiento concibe ya sea universal o singular pertenece a la lógica, y la esencia en sí misma constituye su estado metafísico.

Sin embargo ¿se conoce el ser?, Duns Escoto propone que: *Ille conceptus de quo est certitudo est alius ab aliis de quibus est dubius*¹² (opus oxoniense, I, d.3, q.3, a2, n.12) Es así que todo aquello que no se tiene certeza del contenido de un concepto no pertenecerá a éste

¹² “es distinto de otro todo concepto del cual es posible estar seguro sin estar seguro del otro”

ni a su esencia. De allí que se pueda tener la concepción de lo que es ser sin hacer una determinación cualquiera. Entonces:

In ista quaestione videtur opinio Avicennae Metaphysica suae, c. 2 et 6, quod ens dicitur per unam rationem de omnibus de quibus dicitur, sed non aequè primo, quia quaedam sunt communia genera, sive species entis, quaedam vero passiones, etc. Ad hoc est ratio illa: quae prima sunt ad intelligendum, sunt communissima, quia semper communius prius intelligitur et non est processus in infinitum in intelligibilibus; ergo illud quod est primum intelligibile simpliciter, est communissimum simpliciter. Sed nullum est tale nisi ens, quia nullum decem generum est communissimum simpliciter, quia nullum praedicatur de alio genere; ens ergo potest habere unum conceptum communem". (Escoto, Quaestiones in Metaphysicam, IV, q. 1, n. 5)

Es decir que el ser es el objeto primero del intelecto porque, en tanto que es el más común y el único absolutamente conocido de todos, por él y en él conocemos todo el resto. Por lo tanto, el estudio de la metafísica al ser el estudio del ser en cuanto ser posibilitará su conocimiento. No obstante, en Escoto, la noción de ser común cobrará gran importancia en el desarrollo de su pensamiento, ya que aquello que es lo primero inteligible de forma absoluta, es lo más común de forma absoluta, así pues el ser sería el único que puede darse de éste modo.

Es así que al pensar el ser ya sea de lo creado o lo increado, éste debe ser unívoco, puesto que no puede darse determinación alguna. Es por ello que, el intelecto puede concebir el ser sin concebirlo como finito o infinito, pues el concepto de ser es distinto de éstos puesto que, como afirma Gilson, él está incluido en uno y en otro, pero ni uno ni otro están incluidos en él (2007, p .108) y como afirma Escoto:

Intellectus viatoris potest esse certus de Deo quod sit ens, dubitando de ente finito vel infinito, creato vel increato; ergo conceptus entis de Deo est alius conceptus a

conceptu isto vel illo, et ita neuter ex se, sed in utroque illorum includitor, ergo univocus (Escoto, Opus oxoniense, I, d.3, q.2, a.4,n.6)

No obstante, hay que hacer una distinción entre ser real y ser pensado, o como afirma el *doctor subtil*, ser en el alma o ser fuera del alma, el ser de razón será estudiado por la lógica, por lo tanto, el ser metafísico no es un “universal lógico”, de allí que la metafísica sea un conocimiento real y abstracto, por lo que todo lo que se haga abstracción se tomará como existente. Es así que, la intuición capta lo real como existente en el estado actual del hombre a través de lo sensible; sin embargo, lo que distingue lo lógico de lo metafísico radicara en la naturaleza común. No obstante ¿qué hay en el ser humano que le permite tener acceso a dicho conocimiento? ¿Cómo conoce?

EL SUJETO COGNOSCENTE

La metafísica al ser la ciencia del ente en cuanto ente y tener un conocimiento por las causas, pone un gran cuestionamiento desde el agente que conoce y el alcance que éste tiene para llegar a dicho conocimiento por lo que se puede preguntar ¿de qué manera se puede acceder a este conocimiento? ¿Existe en el ser humano alguna facultad específica que lo posibilite? De esta cuestión surge la explicación de la naturaleza hilemórfica del hombre, cuya composición materia-forma / cuerpo-alma, es lo que permite el desarrollo cognoscitivo. Se evidencia que el cuerpo tiene como función primordial ser el receptáculo de toda percepción de los objetos a través de los sentidos, pero, ¿cómo justificar la existencia de un alma?

Quizá se debe al preguntarse por la naturaleza de aquello que se abstrae de los objetos individuales, puesto que las ideas a las cuales Platón colocaba en un mundo de ideal, Aristóteles las pone en los objetos mismos, es decir en los entes, y les denomina forma. Pero la forma al abstraerse ya no es material ¿qué puede causar dicha abstracción que dé como resultado un efecto inmaterial? Al recordar el pensamiento del estagirita se debe pensar que todo efecto es de la misma naturaleza de la causa, por lo tanto debe haber algo inmaterial en el ser humano que le permita realizar dicha acción y sea causa de generación de lo que un objeto es.

De allí que esto lo entienda Aristóteles como alma, la cual es entelequia, entidad definitoria y acto, y posee ciertas facultades específicas (vegetativa, sensitiva y racional) que

catalogan a los distintos seres vivientes a partir de su facultad propia, como lo afirma en su obra *de Anima*.

“Resulta ser así, además, por definición: pues en cada caso la entelequia se produce en el sujeto que está en potencia y, por tanto, en la materia adecuada. Así pues, de todo esto se deduce con evidencia que el alma es entelequia y forma de aquel sujeto que tiene la posibilidad de convertirse en un ser de tal tipo.” (Aristóteles, 2003,p.175)

En el ser humano la facultad racional le categoriza como un ser con capacidad de una actividad intelectual que tiene cierta relación con la percepción sensible ya que “en uno y otro caso, en efecto, el alma discierne y reconoce alguna realidad” (Aristóteles, 2003, p.223) pero no son lo mismo ni tampoco lo son inteligir, ni imaginar ya que “imaginación es aquello en virtud de lo cual solemos decir que se origina en nosotros una imagen” (Aristóteles, 2003, p.225) y proviene de la opinión que se da de la percepción sensorial, sin embargo, está sujeto a la falsedad, como el caso de la imagen del sol que se percibe como pequeño y del cual puede taparse con la mano, pero sería falso si se juzga sólo la imagen percibida. Por ello, la imagen puede ser una opinión falsa o verdadera. Por lo tanto, como afirma el estagirita, la imaginación será un movimiento producido por la sensación en acto.

Así pues el acto de inteligir que es aquello por lo que el ser humano conoce y piensa debe tener ciertas características propias que llegue a equipararse a ciertas cualidades semejantes a la sensación, pero en este caso bajo el influencia de lo inteligible, es por ello que “el intelecto -siendo impassible- ha de ser capaz de recibir la forma, es decir, ha de ser en potencia tal como la forma pero sin ser ella misma y será respecto de lo inteligible algo análogo a lo que es la facultad sensitiva respecto de lo sensible.” (Aristóteles, 2003, p.231) por lo tanto,

como afirma el estagirita, el alma no es en acto ninguno de los entes antes de inteligir, y por lo tanto no tiene mezcla con el cuerpo como lo tiene la actividad sensitiva.

De allí que se sugiera que el alma es el lugar de las formas, pero el acto de inteligir se da a partir del concurso de la imagen, ya que sin ella no podría haber intelección. Existe, por lo tanto, una gran diferencia entre la facultad sensitiva y la intelectiva, además de saber que la actividad sensitiva está sujeta al cuerpo, objeto material. Mientras, la intelectiva es separable de él, pues busca la esencia el objeto, y por tanto, hay conocimiento cuando se conoce la esencia, puesto que, “cada realidad singular y su esencia son una y la misma cosa, y no accidentalmente, y que conocer una realidad singular no es sino conocer su esencia” (Aristóteles, 1994, p.297).

También, se puede referir a que existe una diferencia entre estas dos facultades, ya que la facultad sensitiva no es capaz de percibir cuando es afectada fuertemente, como los olores al estar una persona expuesta a ellos por un largo lapso de tiempo o los sonidos si se expone a sonidos fuertes. Por el contrario, el intelecto, si es afectado fuertemente, no puede inteligir menos sino más.

Sin embargo, hay que hacer una distinción en Aristóteles de dos intelectos, uno que “es capaz de llegar a ser todas las cosas y otro capaz de hacerlas todas” (Aristóteles, 2003, p.234). El primero, pasivo y el segundo, activo. Así pues, se habla del entendimiento agente como el que hace de las imágenes sensibles conceptos inteligibles. Pero, el entendimiento posible es potencia, y evidencia que no hay conocimiento innato en el ser humano. El entendimiento, una vez separado, puede llegar a ser todas las cosas. Aunque no lo menciona Aristóteles en el libro III de su obra *de Anima*, se podría identificar ese “llegar a ser todas las cosas” como

la realización del universal. Esta perspectiva influyó fuertemente en el desarrollo epistemológico de la Edad Media mostrando grandes avances y legando grandes interrogantes para las filosofías posteriores pero ¿cómo surgió la Filosofía medieval? ¿Qué le aportó Escoto a la Edad Media?

El medioevo cuna del pensamiento escotista

En la Edad Media a pesar de haberse consolidado un desarrollo filosófico en que buscaba explicar el mundo y el hombre a través de una perspectiva metafísica, también se empieza a desarrollar una perspectiva que consolida el contexto social a través de la religión, la cual giró alrededor del Cristianismo, como fuente de toda concepción cultural. Ésta permeó en diferentes grados todas las esferas de la sociedad, generando así, diversas preocupaciones que radicaban en la comprensión de Dios, el mundo y el hombre desde una perspectiva trascendente.

Al respecto, se debe tener en cuenta que este pensamiento, fundamentado en la fe, tuvo un fin práctico y no entró en el campo de la especulación filosófica sino hasta el momento en que ciertos cristianos tomaron posición ante ella, ya sea para condenarla, para insertarla en la religión nueva, o para utilizarla con fines de apologética cristiana (Gilson, 2007, p.17).

De allí que la Filosofía medieval tenga sus raíces en el siglo II, a través de los alegatos jurídicos de algunos apologistas como: Quadrato, Arístides, Hermas, Justino, Clemente de Alejandría y Tertuliano, quienes fueron educados en la Filosofía y convertidos al Cristianismo, los cuales se dedicaron a defender su creencia cristiana ante las autoridades

romanas de las acusaciones que les eran imputadas a los cristianos y además procurar acabar con las persecuciones de las que fueron víctimas, por lo que “Los apologistas de siglo II no se preocuparon nunca de construir sistemas filosóficos... -esto- nos enseña... qué problemas debían atraer más tarde la atención de los filósofos cristianos: Dios la creación, el hombre considerado en su naturaleza y en sus fines...” (Gilson, 2007, p.34).

Ya con el Edicto de Milán, se observó una época de transición para la consolidación del pensamiento filosófico medieval, pues no se buscaba hacer una apología de la fe sino explicar racionalmente los aspectos que convergían a todas las esferas del hombre entre ellas: la política, la ética, la gnoseológica y la religiosa.

Estos aspectos se desarrollaron a través de los trabajos de Mario Victorino, Boecio, San Agustín de Hipona, Juan Escoto Eriugena; de igual manera por medio de la Filosofía árabe a través de Al-Farabi, Avicena, Averroes, y la Filosofía judía por medio de Maimónides, entre otros, quienes cimentaron algunos planteamientos que posteriormente serían tratados por los pensadores escolásticos tales como: Pedro Abelardo, San Alberto Magno, Anselmo de Canterbury, Santo Tomás de Aquino, Buenaventura de Fidanza, Guillermo de Ockham, el maestro Eckhart, y Nicolás de Cusa, etc.

Entre estos representantes de la escolástica también estuvo Duns Escoto, monje escocés de la comunidad franciscana que en su corto periodo de vida, fue un prolífico estudioso y riguroso pensador, que tuvo influencia aristotélica, y fue considerado como el *doctor subtilis* por su fino tratamiento de los problemas filosóficos.

No es clara la fecha de su nacimiento pero es probable que haya nacido entre 1265 o 1266 en Escocia, en Maxton, en el condado de Roxburgh, aunque su nombre de familia proviene

del condado de Berwick. Entró a la orden de los frailes menores en 1278, tomando los hábitos en 1280 y fue ordenado sacerdote en 1291. Murió en Colonia el 8 de noviembre de 1308. Entre sus obras más destacadas se encuentran: De primo principio, Ordinatio, Collationes oxonienses et parisienses, Reportatio parisiensis, Quaestiones Quodlibetales, Quaestiones super libros Metaphysicorum Aristotelis, Quaestiones super libros De anima, Theoremata. Y en las cuales despierta gran interés en la actualidad por sus aportes a problemas tanto de la Teología como de la Filosofía. En esta última uno de los temas que más ha despertado interés ha sido el del conocimiento, pues con sus aportes anticipa a filosofías posteriores y da paso a interrogantes actuales pero ¿Cuáles perspectivas le aportaron a Duns Escoto para que desarrollara su postura frente al tema del conocimiento?

Perspectivas entorno al problema del proceso cognoscitivo

Para hablar del tema del conocimiento en la y más aún en Duns Escoto es necesario explicar y comprender dos sentidos de éste: bien sea partiendo del supuesto de que "... sujeto y objeto son causas *intrínsecas* del conocer y que, por ende, el conocimiento sería una *composición*" (Manzano, 2000, p.20). O bien, que "... el sujeto y el objeto son solamente causas *extrínsecas* que concurren a la producción o realización del mismo y que, por ende, éste sería un *efecto* de esas causas" (Manzano, 2000, p.20).

En el primer supuesto, se podría comprender que el sujeto y el objeto forman una unión intrínseca como materia y forma, de cuya unión resultaría el conocimiento, y así el sujeto y el objeto se convertirían en las causas del conocer. En este caso, el entendimiento sería la

materia y el objeto la forma, la cual actualizará al entendimiento como potencia; esta teoría se conoce, según Manzano, como *informacionista*, ya que la forma informa la materia.

En el segundo supuesto, se puede entender la intelección como el *efecto* de ciertas causas extrínsecas como lo son el sujeto y el objeto. Pues tanto sujeto (entendimiento) y el objeto serían causas eficientes de la intelección. A través de estas dos posibilidades, acerca del cómo se conoce, se empieza a esbozar el problema en el que se verán involucrados ciertos pensadores contemporáneos entre sí, debido a que se mueven en el mismo contexto intelectual como lo son: Godofredo de Fuentes y Enrique de Gante al inclinar su pensamiento al primer modo del conocer, pero este último no como un acto de información del entendimiento sino de inmutación. Mientras, Olivi se inclinará por el segundo y del cual tomará Escoto para fundamentar sus planteamientos frente al conocer. Por lo tanto, ¿qué aportes puede darnos Escoto frente al tema del conocimiento? ¿Cómo este tema del conocimiento puede aportar al contexto educativo actual?

EL CONOCER EN DUNS ESCOTO

Para entender las implicaciones del pensamiento escotista en la actualidad y más aún en el fin de la educación, se debe entender que en las obras de Escoto no se menciona la conciencia de la doble posibilidad del conocer (entendimiento, objeto); por el contrario, en él se da por supuesta la segunda forma en la que sujeto (entendimiento) y objeto son causas extrínsecas a la intelección. “él parte de la convicción, (...) de que el sujeto o entendimiento y el objeto son causas *eficientes* y extrínsecas, por lo mismo, de la intelección, que es efecto.” (Manzano, 2000, p. 22).

Partiendo del segundo modo de conocer, Escoto muestra que la intelección no es algo perpetuo sino momentáneo. La intelección se funda en una existencia actual, mostrando las características de un ser contingente que tiene una causa eficiente que puede justificar su existencia. "Ad quaestionem respondeo quod intellectio actualis est aliquid in nobis non perpetuum sed habens esse post 'non-esse' " (Ord. I, III, 289). **Esto lleva a una fundamentación ontológica de la intelección ya que el ente contingente, a través de sus causas extrínsecas, fundamenta su constitución intrínseca.**

Esta justificación de la existencia de un principio o causa, se fundamenta en la afirmación de Aristóteles en la *Metafísica* según la cual, la causa tiene lugar en donde algo llega a ser lo que es (Aristóteles, 2003). Aunque en Aristóteles no hay una justificación de que los principios intrínsecos dependen de los extrínsecos, en Escoto sí lo hay, al afirmar que "Istius oportet ponere aliquam causam activam" (Escoto, III, 289) Esta aseveración la apoya al mostrar que la causa de la intelección debe estar *aliquo modo in nobis*, de lo contrario, no se entendería la afirmación del estagirita, en su obra *De anima*, al decir que “ los universales se

encuentran en cierto modo en el alma misma. De ahí que sea posible inteligir en sí mismo a voluntad...” (Aristóteles, 2003, 188). Esta justificación nos muestra algunos rasgos de la intelección que hace referencia a la relación existente entre el entendimiento y la voluntad, lo cual nos introduce en el voluntarismo escotista que es otro punto de originalidad en el pensador escocés.

Por ello, como afirma Manzano (2000) “entendemos (y sentimos) aquello que más fuertemente nos afecta y atrae. (...) se trata: si el entender o realizar la intelección como aprehensión primera, o bien, la intelección sentiente, requiere que el sujeto humano sea activo” (p.31). No obstante, Escoto pone al entendimiento como uno de los principios activos y a la intelección como su efecto.

Para mostrar al entendimiento como principio activo, Escoto aduce dos razones para demostrarlo; la primera, él parte del supuesto de que se entiende lo universal y se experimenta sensitivamente lo particular, de allí que, para que se dé la intelección se requiere la previa producción de la especie inteligible para poder conocer abstractivamente. Pero esta especie inteligible no es la causa total de la intelección como lo muestran los argumentos de Tomas Sutton y Gil de Roma, quienes bajo la influencia del tomismo, admiten a la especie inteligible como algo previo a la intelección, es decir, están cimentados sus pensamientos sobre la teoría del acto y la potencia. También Godofredo de Fuentes, quien admite a la especie inteligible como condición para que el entendimiento realice posteriormente su acto. Según estos planteamientos “(...) el entendimiento *informado* en un primer momento, o bien, puesto en acto inmediato para entender, se autodetermina luego a conocer en fuerza y en virtud de ese acto en el que le ha puesto el objeto como forma” (Manzano, 2000, p.28). De allí que en este proceso de intelección en el primer momento, el entendimiento es plenamente pasivo, luego

pasa a acto en un segundo momento. Escoto no estuvo de acuerdo con este planteamiento ya que se puso al entendimiento como potencia en el acto intelectual.

El segundo argumento se da a partir de la refutación que Escoto hace al planteamiento del Maestro de Lieja, quien afirmaba que el fantasma es el único principio de la intelección, este argumento es rechazado con vehemencia ya que, como lo expone Manzano (2000) “el fantasma, como causa eficiente única, produciría un efecto que le superaría en perfección. Por fin, Escoto pone a Godofredo en la alternativa: o no hay intelección o entender no supera al imaginar.” (p. 32)¹³. En esta afirmación se puede evidenciar que la naturaleza de la intelección supera en perfección al fantasma, de allí infiere que el entendimiento sea activo.

Por otro lado, la intelección “... no puede ser efecto sólo de la causalidad eficiente del entendimiento. Requiere, pues, que el objeto sea también causa eficiente de ella” (Manzano, 2000, p. 33). Aquí empieza a esbozarse el problema de tener sólo cuatro causas, a saber, aquel constitutivo interno de lo que algo está hecho, la forma o modelo es decir su esencia y sus géneros, donde proviene el cambio o reposo y su fin ¹⁴ ya que si se le concede al entendimiento, ser causa eficiente total de la intelección, sería también la causa final ya que “lo eficiente y lo final son dos aspectos de una única causalidad” y entonces ¿dónde quedaría el objeto como causa?

Para dar solución a esta problemática, Escoto plantea una complementariedad de causas, según un modo específico, las cuales se unen para formar un efecto específico. En el caso del entendimiento y el objeto como causas, el efecto sería la intelección.

¹³ Ordinatio n. 429 (III, 261)

¹⁴ Causa material, formal, eficiente, final respectivamente. Véase en el libro II de la Física de Aristóteles sobre las causas página 141 o capítulo *ciencia de las causas primeras* de este mismo documento.

El primer modo se da por *coordinación*, en donde la causalidad de las causas es de la misma naturaleza de aquella con la que se coordina. Como afirma Escoto: "Quaedam enim exaequo concurrunt, sicut duo trahentes aliquod idem corpus"(Ord., III, 293). En este modo, las causas se encuentran unidas debido a que cada una no tiene la causalidad suficiente para llegar a producir el efecto, por ello su unión se da de hecho. El segundo modo se denomina por *subordinación*, en éste la causa subordinada depende necesariamente, en su ser o en su obrar, de la acción de la causa subordinante. Escoto lo afirma de la siguiente manera:

"Quaedam enim non exaequo, sed habentes ordinem essentialem et hoc dupliciter: vel sic quod superior (subordinante) moveat inferiorem (subordinada), ita quod inferior non agit nisi quia mota ex superiore, et quandoque causa talis inferior habet a superiore virtutem illam seujormam qua movet, quandoque non, sed formam ah alio, et a causa superiore solam motionem actuaalem ad producendum effectum" (Ord.III, 293).

Esto se debe a que una de las causas no puede, por sí sola, producir un efecto debido a que le falta un grado cualitativo suficiente para producirlo y no un grado cuantitativo de causalidad. En este modo se encuentra la *subordinación esencial* la cual puede darse de dos modos: El primero se da:

... de tal manera que la causa subordinada dependa de la subordinante no sólo en cuanto que es causante o en su causar, sino que depende de la subordinante en su constituirse mismo como causa; con otras palabras, la causa subordinada depende de la subordinante no sólo "in causando" sino que, también y previamente, "in essendo" formalmente como causa (Manzano, 2000, p. 38)

En este caso, la causa subordinante incide en la subordinada para constituir en esta última el ser mismo de su causa; mientras que el segundo se da de tal manera que la causa subordinada, que ya existe como causa, depende de la subordinante sólo en el causar u obrar pero no en su ser. De allí que, al dar inicio al causar por parte de la causa subordinada, se

dará de acuerdo a la subordinación a la causa subordinante, por ello la subordinación se dará en su actuar y no su constitución.

El tercer modo se denomina *conjunción* y se da como resultado de la convergencia, en momentos comunes, de causas que resultan de diversa índole, es decir, tanto de *subordinación* como de *coordinación*; sin embargo, estas causas son independientes entre sí en su ser y en su causar, incluso cuando se conjugan. Escribe Escoto "quandoque autem superior non movet inferiorem nec dat virtutem qua movet, sed superior de se habet virtutem superiorem agendi, et inferior habet virtutem inferiorem agendi" (Ord., III, 293) Por ello, la unión se da por necesidad si se desea producir un efecto, pero dicha unión no es exigida por ninguna de ellas.

A pesar de haber mostrado que existe una complementariedad de causas, en Escoto es claro que "... la intelección o acto de conocer posee una unidad "per se" o es un "unum per se". En consecuencia, tiene que tener una causa "per se" o ha de ser efecto de un único principio causativo "per se" (Manzano, 2000, p. 40). Por ello, entendimiento y objeto no son dos causas distintas entre sí, sino ambas constituyen una única causa por lo tanto forman *una única causa íntegra* del efecto.

Esto quiere decir que cada causa es una causa "per se" y su unión se da "per accidens", no obstante en cuanto conjuntadas de hecho forman un "unum per se" con respecto al efecto. De allí surge el problema de la causalidad parcial para explicar la unión del sujeto y el objeto en el acto intelectual. Por ello afirma Escoto:

" ... quia in quocumque uno ordine causae, oportet ponere respectu unius effectus unam per se causam, et unam rationem per se causandi... sed non oportet totalem causam prout complectitur omnes causas partiales, habere unam rationem causandi nisi unitate ordinis; quod si cum unitate ordiuis concurrat unitas per accidens, hoc accidit, sed unitas ordinis est 'per se' " (Ord. III, 298).

Aquí ya se puede observar que el pensamiento del *doctor subtil* se adscribe a una causalidad extrínseca y eficiente, rasgo de la escuela franciscana, no obstante éste también admite la causalidad eficiente del objeto, haciéndole más cercano a Santo Tomás. Sin embargo, se diferencian en que Escoto considera la relación de esta causalidad parcial no como subordinación instrumental, es decir, que una causa instrumental está subordinada a una causa esencial para producir un efecto, sino por conjunción en un orden esencial que son independientes entre ellas.

No obstante, el papel del objeto en el proceso de intelección se fundamenta en la objetivación, es decir, es aquel que el objeto se hace sujeto de la intelección. Escoto menciona que "non enim obiectum natum est, in se vel in specie sui, facere intellectionem per aliquod quod recipit ab intellectu, sed ex natura sua" (Ord., III, 295). Así el objeto se mantiene invariable y permanece ante el hecho de ser o no ser conocido. Por lo tanto, no recibe perfección alguna por el hecho de ser conocido, caso contrario a lo que afirman los tomistas. Así pues, el objeto pasa de ser objeto ahí, a ser objeto inteligible gracias al intelecto, por lo tanto, el objeto es causa eficiente.

No obstante, la naturaleza del causar del objeto es "univoca" es decir la forma que se comunica es de la misma naturaleza de la causa que la efectúa, mientras que la naturaleza de la causa del entendimiento sería "equivoca", es decir, la forma que se comunica no es de la misma naturaleza, e índole ontológica, en la causa y en el efecto. Frente a ésta última escribe Escoto: " ... quod aliqua producunt sibi dissimilia in specie et forma, ut Sol.. . et agentia aequivoca. Alia sunt quae producunt sibi similia ". (Oxon., XIII, 92) Sin embargo, ambos se dan de forma *per se* eso quiere decir que lo causa y efectúa a partir de su propia naturaleza.

Quizá una gran cuestión es entender cómo un objeto material puede hacerse espiritual, lo que se llama conocimiento por el fantasma, a lo que Escoto responde que dicho fantasma se presenta al intelecto como algo representativo del objeto. Esta capacidad de representarse también está en el objeto mismo, por lo que esta representación es el modo causal del objeto. Sin embargo, esta cualidad representativa es dada accidentalmente por el entendimiento que le hace apto para poder objetivar el conocimiento.

De allí que se deba entender como Escoto entiende el acto abstractivo y la acción del entendimiento agente en el mismo, y por ello, se deba entender la acción abstractiva, la abstracción misma y el sentido de esta abstracción. Cabe recordar que el pensamiento escotista tiene influencia Aristotélica, y por lo tanto, concuerda el *doctor sutil* con el Estagirita en que nuestros conocimientos tienen origen en los sentidos, y en cuanto están en los sentidos, no son inteligibles.

No obstante, para Escoto esta dependencia es sólo fáctica, no esencial, ya que, como él mismo afirma, nada es tan sensible que no sea, en sí, también inteligible. Con esta afirmación se empezaría a entender que todo lo que es, material o espiritual, es inteligible en acto por lo tanto entidad.

Así pues, entender la acción del entendimiento agente en el objeto, no se da por la imposibilidad del objeto ni la exigencia del mismo, sino porque éste no es la única causa del conocimiento. Por lo tanto, “los objetos que ahora se nos presentan en el sentido necesitan de alguna coacción del entendimiento, mediante la que se cree las condiciones de presencia y puedan ser conocidos.” (Manzano, 2000, p. 58).

De esta forma, generando con la acción del entendimiento agente la espiritualización de lo material a través del fantasma, es decir, coproducir con este último la especie inteligible, que representa formalmente el compuesto de forma y materia de lo individual mas no es dicho compuesto, y éste junto al entendimiento posible generarán la intelección.

No obstante, este tipo de intelección, denominado actual o abstracto concreto, se da por abstracción y es uno de los modos de conocer en Duns Escoto. La intelección se adquiere y permanece en la memoria. A través de un proceso empírico, por medio del conocimiento sensible o especie sensible, que al darse el fantasma y luego la especie inteligible, como ya explicamos evoca al objeto representativamente, esto es, a través de la abstracción.

Esta presencia no haría referencia a la forma, como lo diría Tomás de Aquino, sino a una representación que causa el objeto y que es concausa junto con el entendimiento para la generación del conocimiento. Por otro lado, hay que tener en cuenta que aunque hay una intelección actual, cabe diferenciar *intelección actual* de objeto la cual se da cuando éste está presente y actual en sí, a través de su representante y la *intelección habitual* en donde el objeto está conservado en su especie inteligible en la memoria.

Un segundo modo de conocimiento es el que se denomina abstractiva, y es aquel que a través de la especie sensible y la acción del entendimiento agente producirían la intelección abstractiva, pero que no interviene el fantasma. Y un tercer modo de conocimiento que se denomina intuitivo el cual puede darse como producto inmediato sin fantasma, sin especie, ni a través del objeto sólo por el entendimiento activo el que produciría la intuición. Por ello, estos dos últimos modos de conocer “no interviene el fantasma en el sentido tradicional y

admitido de entonces: fantasma producto de la fantasía y en la que el entendimiento agente abstrae el objeto” (Manzano, 2000, p. 139)

Duns Escoto a través de esta postura es quizá uno de los hombres que ha legado un gran aporte epistemológico, pues será el que pondrá no sólo límites al conocimiento metafísico sino que también proveerá un gran aporte sobre el conocer a través de su causalidad parcial, hecho de gran utilidad para comprender cómo se genera el conocimiento y la posibilidad de tomarlo para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, con el objeto de propiciar procesos de conocimiento a partir del objeto particular hacia un conocimiento universal.

Este desarrollo es el punto fundamental en el tratamiento de la presente investigación, pues a pesar de tener claro que la causalidad parcial fundamenta el proceso de intelección y con ello el conocimiento, ¿puede haber algún impacto en el sujeto que conoce si se le da relevancia a una u otra causa? ¿Impactaría su fin? frente a esta última cuestión Aristóteles nos recuerda que toda naturaleza obra en función a un fin, pero en el hombre no es evidente por tener conocimiento intelectual. No obstante, el ser humano obra en función de fines, entonces su finalidad estaría en el ser mismo.

Cabe resaltar que el orden hacia la supremacía del fin parte de su perfección y por lo tanto allí radicaría su superioridad. Por lo que no sería contradictorio decir que un fin en sí mismo tenga otro fin, pues este último superaría en perfección al anterior. Aunque es claro que no se puede ir *ad infinitum*, en el orden de los fines, debe haber una naturaleza absolutamente primera en el orden de la eminencia. Sin embargo, si hablamos en el orden del conocer, el fin sería la verdad que estaría relacionado con el ser ya que, como se dijo en capítulos

anteriores,¹⁵ entre ellos existe una relación de adecuación. Pero se conocería a través de una jerarquía en el orden del conocimiento.

Así pues, conociendo que sujeto y objeto pueden ser tratados ya sea como causas intrínsecas o extrínsecas, si se observan éstas con relación al fin que procuran en el sujeto cognoscente, es claro que sí habría un impacto, en primer lugar, en orden del conocimiento, como ya se dejó claro anteriormente¹⁶ pero también con relación al sujeto cognoscente mismo y con lo externo a él. Pues si se tomara como válida la posibilidad de que sea el objeto la única causa eficiente, se dejaría de lado al sujeto como parte activa del conocer, lo que devendría en la relevancia del objeto y por lo tanto la anulación de toda acción del sujeto que conoce¹⁷. Por otro lado, si se le da preeminencia al sujeto en el acto del conocimiento, como lo hacen en algunas filosofías modernas, se desconocería toda causa distinta del sujeto como generadora del conocimiento fundando un cierto tipo de indiferencia frente al aporte que puede tener cualquier objeto externo.¹⁸

Esta perspectiva nos catapulta a una problemática que trasciende el hecho del conocer pues al ser un conocimiento intelectual implica no solo el conocimiento del mundo, sino la búsqueda del fin del mismo y con ello el sentido del obrar del sujeto que conoce. Así pues, la relación sujeto-objeto, como concausas, impactará de forma certera también en todo aquello que procura el conocimiento, como la educación, por lo tanto en su fin y por ende en el sujeto cognoscente inmerso en ella.

¹⁵ Ver capítulo 3

¹⁶ Ver Perspectivas entorno al problema del proceso cognoscitivo

¹⁷ Ver la transformación del paradigma de excelencia en el capítulo *La calidad y la competitividad, nuevos fundamentos ontológicos de la educación*

¹⁸ Ver el concepto de individualidad en el capítulo *La calidad y la competitividad, nuevos fundamentos ontológicos de la educación*

CONCLUSIÓN

El espectro de alcance de la metafísica es muy amplio, sin embargo en el presente escrito se buscó relacionar esta ciencia, de las causas primeras, con la educación, con el objetivo de evidenciar la posibilidad repensar su fin y fomentar la deliberación de los actores de la educación, el docente y el estudiante, respecto a dicho fin.

Pero para generar ese lazo entre la educación, sus actores y la metafísica, primero se debe preguntar acerca de la facultad en el ser humano que provee la posibilidad del conocimiento del fin. A pesar de los muchos autores que han trabajado este tema del conocimiento, y que lo han expresado bellamente en sus escritos, se puede afirmar que es una particularidad a través de la cual el ser humano no sólo puede conocer y deliberar sobre su mundo circundante, sino también transformarlo y realizar toda clase de artes.

Esta característica denominada intelecto es lo que le da al ser humano la naturaleza racional, por ello su desarrollo es un acto rebeldía frente a las potencias del saber instituidos como baluartes y más aún puestas como derroteros a seguir. No obstante, como no es una naturaleza acabada ni perfeccionada se debe realizar un desarrollo de la misma. Por lo tanto, se debe hacer un camino que no es sencillo, pues no cualquiera puede recorrerlo, para buscar superar la ignorancia y sólo se llegará hasta donde el ánimo impulse al caminante.

Pero ¿cómo recorrer este sendero del conocimiento si nunca se ha transitado por él? Aquí es donde juega un papel importante el maestro como guía de aquel que busca conocer, el cual debe procurar que los discípulos realicen ellos mismos el camino y además gusten por recorrerlo. Sin embargo como afirma Aristóteles en su *Metafísica* sólo el que tiene el arte

puede enseñar puesto que conoce las causas, por ello el docente debe estar inmerso, antes que el estudiante, en el conocimiento de las causas primeras y más universales.

Es en este punto donde se desarrollan los conceptos de *paideia* y *Bildung* los cuales son de suma importancia con el fin de repensar el fin educativo, puesto que aunque existe gran diferencia entre uno y otro, ambos convergen en que uno de sus aspectos es la educación o la formación, la cual no solo propicia el desarrollo individual sino que también lo hace con miras al desarrollo de una colectividad. En el caso de la *paideia*, cuya riqueza no se restringe a un solo aspecto, puede establecerse en todas las esferas de la sociedad haciendo que sea relacionada con la virtud, y más aún con la excelencia, posibilitando su extensión a través del ejercicio de la educación en una sociedad. Así mismo, el *Bildung* como formación con miras a una humanización que parte del individuo pero se extiende a la formación de la humanidad misma. De allí que estas perspectivas no se consideren utilitaristas y egoístas, sino transformadoras y pluralistas.

Este es un punto en el que se debe pensar la educación actual, pues la formación no está siendo pensada como desarrollo individual con miras a la construcción de la humanidad, por el contrario se está generando cierto desarrollo enfocado en dos aspectos: el primero como utilidad y el segundo como refuerzo al egoísmo y el fortalecimiento de la individualidad.

De la misma manera, al hablar del concepto griego de *paideia*, no se está mirando la extensión de la palabra en la que convergen la excelencia del hombre a través de la búsqueda de la virtud y con ella el bien y la felicidad, sino que no hay una búsqueda de una realización plena del ser humano, me refiero al vasto sentido que tiene la expresión griega, pues se ha restringido solamente a la educación y allí se estaría sesgando el ideal griego de esta palabra

el cual implica más aspectos de la realidad del ser humano y que de igual manera deben ser potenciadas con miras a realzar la dignidad no solo del ser individual sino también del ser colectivo, es decir la humanidad.

Es aquí en donde el sentido de estas expresiones se ha perdido puesto que, la formación o educación actual, se ha alejado de la construcción humanista, a través del conocimiento universal, al priorizar la individualidad del ser humano y con ello el conocimiento particular. Por ello, todo conocimiento que busca el desarrollo de la pregunta por el *qué* o el *por qué* se ha desvanecido, causando que el desarrollo del conocimiento esté encaminado en el conocimiento únicamente del *para qué*. Sin embargo, esta búsqueda del conocimiento que se da a partir de una construcción individual, como medio pero no como fin, debe generarse por medio del planteamiento y desarrollo de preguntas, con miras al conocimiento de las causas, y son los docentes y los estudiantes, los que deben procurárselas con miras a que se sientan motivados por investigar y así procurar, desde su construcción personal, este proceso de forma indefinida para construir el concepto de humanidad.

Sin embargo, es en este punto donde se ha perdido esa fundamentación del conocer por el conocer mismo, pues se han fortalecido otros aspectos que convergen a la educación (cobertura, infraestructura, calidad, etc) y no el eje primordial de la misma, es decir lo que implica la *paideia* y el *Bildung*. Por ello, al observar detenidamente los fines de la educación en Colombia, se promueve la educación con miras a una utilidad y no a la realización personal a partir de la búsqueda del conocimiento.

Quizá estas aspiraciones gubernamentales están relacionadas con intereses globales los cuales buscan hacer de la educación un estándar, ya sea a partir de políticas que respondan a

las necesidades de una nación, grupos económicos o aquellas que están relacionadas con la globalización. Es por ello, que se ha desplazado la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo, al fomento del conocimiento por su mera utilidad.

Aquí es donde empieza a darse una brecha entre la razón de ser de la educación y su desarrollo actual, pues no se motiva a la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo, sino que se imparte con miras a cumplir con unos estándares de saber. No se busca generar procesos de apropiación y realización personal con miras a la autosuficiencia en la búsqueda constante del conocimiento, sino que se busca, a través de la realización de pruebas estandarizadas, evidenciar la competencia que se tiene frente a un conocimiento recibido. Es decir, ya no se concibe como superior la ciencia que busca el conocimiento de forma desinteresada, como lo afirmaba Aristóteles, sino que es más importante aquella que tiene una utilidad y puede servirse de esto para generar desarrollo. Sin embargo, cabe recordar que la ciencia que no es utilitaria es superior debido a que se desea por sí misma y no por un resultado, por lo que ésta generará mayor gusto por conocer y por lo tanto independencia por parte del que investiga.

No obstante, este trabajo no pretende ir en contra de forma absoluta con la utilidad del saber, pues es inevitable ver, en el mundo contemporáneo, los progresos que se han dado debido a al desarrollo de objetos tecnológicos, y cómo éstos han impactado en la cotidianidad. Esta investigación por su parte busca mostrar que al hacer de la utilidad, el *para qué*, la única posibilidad del desarrollo del conocimiento, puede fraccionar en gran medida el acceso y comprensión del mundo circundante y la acción en todas las esferas en las que se mueve el ser humano, entre ellas la educación. Pues se enfoca en el conocimiento de lo particular solo

para fundamentar su utilidad dejando de lado el conocimiento del objeto mismo con miras a su comprensión como objeto en el mundo, y por lo tanto no se entiende su fin. Es así que, mantener vigente un conocimiento fundamentado en la mera utilidad, desplaza al saber desinteresado del objeto por el interés práctico del mismo, como única posibilidad válida para el fomento y desarrollo de su conocimiento.

Por ello, con miras a reconocer cuál es el fundamento, razón de ser o fin de la educación hay que detenerse a observar cómo puede el ser humano conocerlo. De allí, que se haya querido buscar la potencia que le permite conocer los objetos y además su fin. **Pues partiendo del intelecto, como esta naturaleza que posibilita el conocer, podrá tener conocimiento fáctico, es decir de lo particular, pero puede también acceder a un conocimiento metafísico y universal, a través de la pregunta del *qué* o el *por qué*, y con ello trascender de su propósito utilitario a un sentido último.** De allí que la metafísica, como ciencia de las causas primeras, sea la posibilidad de replantear la búsqueda del conocimiento de lo particular, solamente para su mera utilidad, y trascender a la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo. Esto no sólo para fundamentar la razón de los objetos del conocimiento sino también la razón de ser de cada una de las áreas del saber, además de posibilitar el gusto por conocer.

A pesar de que en el ser humano, a lo largo de su crecimiento, se va transformando el gusto por conocer las cosas y más aún aquellas que son de difícil acceso, no está de más fundamentar con mayor ahínco, a través de la enseñanza y el aprendizaje, la parte más elevada del hombre, es decir aquella que tiene relación con el intelecto, con el objetivo de no saciarse con la mera utilidad del conocimiento o con la búsqueda insipiente y poco profunda,

sino en buscar conocer a profundidad con miras a procurar una realización intelectual y personal.

Esta realización se daría entonces con la búsqueda de la sabiduría, pues ésta llevaría a la felicidad como fin, ya que al ser inspirada y agradable para el estudiante, no verá tortuoso el camino, si desea recorrerlo, aún siendo difícil. Por el contrario, buscará desprenderse de la ignorancia buscando por sí mismo el conocimiento, sintiéndose cada vez más realizado y por lo tanto feliz. Esto se debe a que el placer tiene relación con la felicidad y el estudiante al experimentar cierto placer intelectual se sentirá motivado a buscar en mayor medida el conocimiento.

Caso contrario que si el conocimiento no supera la mera utilidad, quedará reducido a un cierto momento sin la posibilidad de trascender, pues la motivación es momentánea y por lo tanto perecedera, lo que puede generar desmotivación y hastío por el conocimiento y por lo tanto infelicidad. Aquí es donde sólo se busca aprender por alcanzar unos estándares propuestos por unos lineamientos curriculares sin ver la trascendencia del área del saber y además se generará el aprendizaje o la enseñanza de elementos que sean estrictamente “necesarios y útiles” para la vida.

Por lo tanto, el fomentar el conocimiento desinteresado también trae un componente ético pues, de acuerdo con Aristóteles, el desarrollo de lo intelectual también implica aquello relacionado al principio de acción, esto es, la elección. Por ello, superar la mera utilidad proveería un fortalecimiento en el conocimiento de la acción. Esto es fundamentar el *para qué* a través del *qué* o el *por qué*, puesto que la función de ambas partes intelectivas es la verdad.

Es así que el primer aporte de Duns Escoto, es de suma importancia pues es él quien plantea los límites del conocimiento de la metafísica, a partir del estado actual del hombre. Así pues, al establecer que la metafísica tiene como objeto al ser, no le da competencia de tratar todo lo que es, pues la metafísica sólo puede explicar su objeto de estudio por demostraciones a posteriori, es decir de los efectos a la causa.

En consecuencia, al buscar el desarrollo de la pregunta por el *qué* o el *por qué* partirá de la esencia real que constituye su estado físico, se dará lugar al conocimiento de la esencia que en el pensamiento, se concibe ya sea universal o singular, pertenece a la lógica y finalmente se dará como aspiración final el conocimiento de la esencia en sí misma que constituiría su estado metafísico, claro está sin trascender los límites de esta ciencia.

Empero, este desarrollo intelectual tiene dos elementos importantes, el sujeto que conoce y el objeto conocido. Aquí radica el segundo aporte a esta investigación por *el doctor sutil* al afirmar que tanto objeto como sujeto son causas extrínsecas eficientes de la intelección, lo que quiere decir que la complementariedad de causas proveerá en el entendimiento la intelección.

Es donde se debe ver con detenimiento cómo estas dos causas son tratadas en la educación, pues si se considera que son concausas de la intelección ambas partes tienen la misma relevancia, **¿entonces qué papel juega cada una de las causas en los estándares de conocimiento propuestos como política educativa? Aquí se abre un gran cuestionamiento al tener en cuenta que el sujeto que conoce a través de su entendimiento, que es un principio activo, requiere al objeto, pero pareciera que se está privilegiando el objeto sin tener en cuenta la acción del agente que conoce.**

Así al plantear Escoto esta complementariedad de causas, las cuales se unen para formar un efecto específico, en el ejercicio actual de la educación no habría claridad ya que es difuso el papel de cada una frente a la realización de la intelección como efecto. Pues su relación al darse por conjunción, en un orden esencial, sería independientes entre ellas y por lo tanto no se debería privilegiar sólo el objeto con el fin de fundamentar su utilidad.

A pesar de que nuestros conocimientos tienen origen en los sentidos, y en cuanto están en los sentidos, no son inteligibles, no por ello el objeto percibido tiene el privilegio causal del conocimiento, ya que, como Escoto mismo afirma, nada es tan sensible que no sea, en sí, también inteligible. Con esta afirmación se empezaría a entender que todo lo que es, material o espiritual, es inteligible en acto por lo tanto entidad.

Por esto, si todo es entidad y por lo tanto inteligible, debemos empezar a observar que el llamado está más allá de ver la relevancia de un objeto por su utilidad fáctica, pues éste tiene un papel importante en el proceso de conocimiento en primera medida como construcción individual. De allí que al estar involucrado el agente que conoce, como concausa del conocer, debemos hacer la reflexión sobre el ejercicio cognoscitivo que se da entre éste y el objeto, con el objetivo de aspirar a un conocimiento desinteresado así encumbrarlo al conocimiento de lo universal y por lo tanto buscar el fin que le compete en su proceso de conocimiento y además en su existencia personal, pero para trascender a la construcción de la humanidad, por ello:

El saber y el conocer sin otro fin que ellos mismos se dan en grado sumo en la ciencia de lo cognoscible en grado sumo (en efecto, quien escoge el saber por el saber escogerá en grado sumo, la que es ciencia en grado sumo, y ésta no es otra que la de lo cognoscible en grado sumo). (Aristóteles, 1994, p.76).

BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, M calidad de la educación superior en Colombia,
¿problema de compromiso colectivo?, revista educación y desarrollo social, vol. 5 n
2, págs. 44-55, 2011
- Aristóteles (1988), *Política*, Madrid, Ed. Gredos.
- Aristóteles (1995). *Física*, Madrid, Ed. Gredos.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*, Madrid, Ed. Gredos
- Aristóteles (2003). *De Anima*, Madrid, Ed. Gredos
- Aristóteles (2016). *Ética a nicómaco*, México, Ed. Porrúa
- Avendaño, J y Garzón, R La competitividad de Colombia frente a Latinoamérica y la
educación como factor estratégico para el desarrollo, Revista Entramados - Educación
Y Sociedad págs. 211-233
- Baena, M. D. (1 de Agosto de 1999). El papel de la educación superior en el crecimiento y
desarrollo de los países iberoamericanos. Scripta Nova. Revista electrónica de
geografía y ciencias sociales, 39(45).
- CRESALC (1996) conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación
de la educación superior en América Latina y el Caribe, Caracas.
- Comenio, Juan (1998). *Didáctica Magna*, México, Ed. Porrúa
- Congreso de la República. (28 de Diciembre de 1992). *Ley 30*. Obtenido de Ministerio de
Educación:https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-6437_Archivo_pdf.pdf
- Copleston, Frederick. (2011). *Historia de la filosofía*. Volumen I, España: Ed Ariel.
- Coombs, P. H. (1968). *La Crisis Mundial de la Educación* (Primera ed.). (S. Montserrat,

- Trad.) Barcelona: Ediciones Península.
- De libera, Alain. (2000). *Pensar en la Edad Media*. Barcelona: Ed. ANTHROPOS.
- Escoto, Juan (1948). *Obras del doctor sutil Juan Duns Escoto: Cuestiones cuodlibetales*.
Madrid: Ed. BAC.
- Escoto, Juan (1893) *Joannis Duns Scoti: doctoris subtilis, ordinis minorum. Opera Omnia*,
V. 8.París: Ed. Ludovicum Vives
- Gilson, Etienne. (2007). *Juan Duns Escoto, Introducción a sus posiciones fundamentales*.
Madrid: Ed EUNSA.
- Manzano, Guzmán (2000) *estudios sobre el conocimiento en Juan Duns Escoto*. Murcia: Ed.
Espigas
- MEN (2012) *Calidad de la Educación Superior El camino a la prosperidad*, Bogotá.
- Merino, José. (2007). *Juan Duns Escoto introducción a su pensamiento filosófico teológico*.
Madrid: Ed BAC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Superior. UNESCO. (9 de Julio de
2009). *Conferencia mundial sobre Educación Superior 2009. La nueva dinámica de
la Educación Superior y la búsqueda del Cambio Social y el Desarrollo*. Recuperado
el 12 de Noviembre de 2018, de:
<http://www.congresouniversidad.cu/sites/default/files/Conferencia%20mundial%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%202009.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
(9 de Agosto de 1991). *Informe del Director General sobre los Trabajos de la cuarta
reunión del Comité Regional Intergubamental del Proyecto Principal de América*

Latina y el Caribe. PROMEDLAC. Recuperado el 12 de Noviembre de 2018, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000893/089355so.pdf>

Platón. (1999). *Leyes I*, Madrid, Ed. Gredos.

Platón. (1988). *República*, Madrid, Ed. Gredos.

Ricoeur, Paul. (1980) *La metáfora viva*, Madrid, Ediciones Cristiandad.

Jaeger, Werner (2001) *paideia, los ideales de la cultura griega, Tomo I*, México, Fondo de cultura económica.