

Sobre la idea de fundamento en Educación en Ciencias de Salud.

[Documento preparado para el módulo de fundamentos
filosóficos, sociológicos y políticos de la educación en ciencias de salud (FFSP)]
Martín Saavedra|junio, 2021.

“Metáfora sacada de la arquitectura: aquello sobre lo cual descansa cierto orden o cierto conjunto de conocimientos”.

André Lalande.

“¿Qué es un fundamento? La justificación necesaria y suficiente de un derecho, de un deber, de un valor o de un principio, de tal manera que el espíritu pueda y deba darle su asentimiento. Un fundamento es, pues, lo que garantiza el valor o la verdad de lo que funda: lo que nos permite estar seguros (no sólo de hecho, sino de derecho) de tener razón”.

André Comte-Sponville

El módulo de FFSP se plantea como un campo de reflexión y discusión sobre la educación en ciencias de salud (ECS), buscando resituirla en una dimensión comprensiva de mayor amplitud. En este sentido, aspira a abrir horizontes de entendimiento, poniendo a la ECS como el objeto de la crítica, más que servir a propósitos educativos exclusivamente instrumentales. Ello significa, en concreto, que no persigue el aprendizaje de una técnica, un procedimiento, una estrategia, ni nada que se le asemeje. Su propósito es más bien, la problematización de asuntos que a menudo involucran a los profesionales de salud dedicados a las tareas educativas, para quienes las soluciones no parecen admitir decisiones simples, sino por el contrario, éstas se encuentran atravesadas por conflictos normativo-valóricos, afectivos, sociales e individuales de considerable magnitud. Adicionalmente, y dado lo anterior, no cabe sino producir el análisis del campo temático de la ECS sobre su andamiaje disciplinar, esto es, la Educación.

Como primera aproximación, es necesario enfatizar que la noción conceptual de fundamento no puede reposar en una comprensión acrítica del propio término. De hecho, bastaría sólo una breve pasada por la literatura contemporánea (tanto en ciencias sociales como en humanidades), para mostrar la existencia de tantos fundamentos como de teorías desarrolladas por las disciplinas que estudian el fenómeno educativo, a saber: Psicología, Sociología, Economía, Filosofía, Historia, Ciencia política entre otras. Todas ellas empleando modelos teóricos originados en sus campos disciplinares, así también, generando variadas dificultades para establecer el diálogo interdisciplinar. Lo último se manifiesta de modo nítido, cuando se exploran los supuestos teóricos de tales disciplinas.

Será muy conveniente entonces, delimitar el campo argumentativo, elucidando en primer lugar, qué se entiende por fundamento (tarea para nada sencilla por lo demás), luego, y sólo así, analizar cómo el concepto se aplica a una ciencia social como la educación. Finalmente, deliberar acerca de lo que ocurre en el ámbito de ECS.

En un comienzo, y con el apoyo de Aristóteles, solemos referir a la idea de fundamento como un cierto tipo de “causa de algo”, por ejemplo: el estudiante aprende porque tiene un buen

profesor. En este caso, la presencia del “buen” profesor —asumiendo la cláusula “porque” como causativa— correspondería al fundamento del aprendizaje del estudiante. Podría perfectamente entenderse la proposición contraria: “sin un buen profesor, el estudiante no aprenderá”.

Dicho eso, sin embargo, entender la ecuación fundamento como causa, no nos exime de entrar en terrenos teóricamente pantanosos. Por un lado, la afirmación nos haría aceptar una idea muy debatible en ciencias sociales; la de causa. Además, y aún previo, admitir que existen en el mundo un tipo de relaciones denominadas causales. Un filósofo empirista como el escocés David Hume (por ejemplo) no aceptaría tamaña afirmación.¹

Por otro lado, las “causas de algo”, a las que se refiere Aristóteles, suelen y pueden ser de diversos tipos: causas materiales (objetos, materia), causas formales (número, axioma), causas teleológicas (evolución, adaptación) o causas potenciales (cigoto, célula).

Con esto último sólo se muestra la inmediata dificultad que emerge al establecer un significado unívoco a la idea de fundamento (Fundamento= Causa).

Una segunda vía enfrentando el dilema teórico del fundamento, sugeriría recurrir a un enfoque histórico (racionalidad histórica). Así, demandaría trazar una trayectoria temporal recobrando el uso primitivo del concepto, con el objetivo de apelar al significado consagrado desde sus orígenes. Tal ruta, sin embargo, resultaría igualmente insatisfactoria. Dado que, y aún si el recorrido fuese realizado con exhaustividad, se llegaría a una idea de fundamento asociada al pensamiento mítico (primero fue el mito, después el logos) luego, el mito como fundamento constituiría la unidad esencial del mundo, hombre, universo, cosmos, etc. Los fundamentos de “algo” tienen en su origen el mito como unidad histórica en común.

Mas allá del valor intrínseco que posee el mito (no sólo antropológicamente), no es esta hebra la que nos permitirá comprender la noción contemporánea de fundamento(s) de la educación.

En una tercera lectura, el fundamento se vincula con la idea del devenir, y rápidamente da paso a la pregunta por el sentido. Para el caso, el pensador alemán Martín Heidegger en “Ser tiempo” nos señalará que el fundamento de algo —y en este caso de nuestra existencia con ese algo (el mundo siempre EXISTE y ES en el individuo)— es el sentido que el sujeto proyecta al hacer y ser con ese algo. Bajo este enfoque, la tarea “fundamental” de los seres humanos será encontrar el sentido de la actividad o la acción, y por cierto esa lista incluirá también a la educación. Sólo para ilustrar el punto, las interrogantes educativas que van por esta línea se presentarían del siguiente modo: ¿Qué sentido tiene para un estudiante, o un profesor, o un guía clínico encontrarse en una relación educativa? ¿en qué medida la actividad educativa permite resignificar el resto de la vida de los docentes o estudiantes? A partir de esta clase de preguntas se reversa lo designado como problemático de la educación, y de la ECS. En efecto, ya no son cuestiones epistémicas, metodológicas, técnicas, pragmáticas, instrumentales, etc. las que resultan relevantes para la disciplina, sino aquellas dirigidas a descifrar el significado (existencial) de las acciones que ocurren en contextos educativos —en cualquiera de sus

¹ Hume, D (1896). *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon Press.

niveles—, incorporando la temporalidad (tiempo individual) y las condiciones socio históricas del sujeto contemporáneo.

Como puede apreciarse en los párrafos precedentes, esclarecer la idea de fundamento de la educación no parece ser muy sencilla. Sin embargo, una inquietud que tentativamente podría formularse es por qué la educación, y en particular la ECS, tiene o debe hacerse esta clase de preguntas; ¿no sería mejor resolver el asunto instrumentalmente (racionalidad técnica), y en base a decisiones efectivas?

Para dar respuesta a la pregunta previa, desde luego asumiendo el propósito didáctico del módulo, se precisa orientar la respuesta. Esto con el fin de conducir racionalmente la discusión.

Primero, si se asume que lo aquí problematizado es la educación formal, es decir, la de carácter institucional, la pregunta por el o los fundamentos de la educación supone realizar varias preguntas a la vez: ¿por qué educar a un grupo de individuos deliberadamente?, ¿para qué educarlos? y muy importantemente, ¿en qué educarlos? Lo último, casi por defecto, presupone (nuevamente) que la idea de educar es “un educar en algo”, en: ¿un aprendizaje de conductas útiles para la vida en general (cómo vivir, cómo enfrentar la vejez, cómo tolerar la incertidumbre, la enfermedad de un ser querido, etc.); ¿un aprendizaje de habilidades o competencias efectivas para desenvolverse correctamente como un agente autónomo económica y productivamente?; ¿un aprendizaje destinado a transformar las condiciones del medio, de manera que éstas sean socialmente más justas?; ¿un aprendizaje para resolver problemas prácticos específicos de la profesión? Nótese que en cada una de las preguntas recientes se advierte un modo implícito de concebir el rol que la educación juega en una sociedad (no hay ingenuidades de por medio)².

De lo anterior también se desprende un territorio del que será imposible sustraerse (al menos en este módulo): la educación y la ECS son una empresa con contenido moral, vale decir, no pueden presentarse como un proyecto valóricamente neutral. Siempre están asentadas sobre pilares que confrontan condiciones morales de deseabilidad–factibilidad, corrección–imperfección, validación–reprobación, selección–exclusión entre personas. Ciertamente, las instituciones educativas muestran, a través de sus currículos, su mayor o menor cercanía a cada una de esas posiciones ideológicas.

Segundo, si la educación es asumida como un fenómeno más bien pragmático, la dimensión epistémica suele tomarse como un punto de partida. Aquí se entiende que el individuo que se educa en algo, adquiere ciertos conocimientos para actuar más “efectivamente” en su entorno. Específicamente, resuelve de mejor manera problemas concretos de su profesión. En esta esfera, el individuo que conoce —o dice conocer— debe (nuevamente aparece la connotación moral) ser capaz de justificar lo que conoce, y el justificador ocupa el lugar del fundamento.

Junto a esta línea emerge la idea de “fundamentos filosóficos, sociológicos y políticos de la educación”. De hecho, serán ciertas disciplinas históricas del conocimiento: filosofía,

² Pregúntese, ¿en cuál de estas interrogantes Ud. Se ubica como docente o estudiante?
Cf. Carr, D (2000); Carr, W (1998).

sociología, historia y ciencia política, las que proveerán los sustentos teóricos para justificar la naturaleza de la educación. La ECS no quedaría exenta de esa comprensión³.

Enseguida, y en mayor o menor medida, la arista del conocimiento establece que la educación encuentra sus fundamentos en ciertos saberes ajenos a ella misma o, a lo sumo, y bajo una lectura más anuyente, no sería capaz de manera absoluta de darse sus propios fundamentos, y ha necesariamente de recurrir a otras disciplinas para “fundamentarse”. Más críticamente aún, ¿cómo un campo temático como la educación en ciencias de salud estaría en condiciones de auto fundamentarse?

Lo que sí es inteligible bajo ambas lecturas previas, es que el panorama presentado contiene un arma de doble filo. Por una parte, es inconcluso, con alta conflictividad teórica y demanda reflexiva. Por otra, aparentemente la justificación del juicio (educativo) entendida como fundamento no posee un significado unívoco y compartido. Es por ello que la educación se convierte y ha convertido en un campo de pugna teórico-valórico incesante; en donde cada una de las disciplinas del vecindario, junto con sus “fundamentos disciplinares” (psiquis, sociedad, bienes y servicios, política) han intentado a menudo monopolizar el espacio de discusión⁴. El módulo coge nada más que ese guante.

REFERENCIAS.

1. HUME, D (1896). *A treatise of human nature*. Oxford, Clarendon Press.
2. HEIDEGGER, M. (2017). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile, Universitaria.
3. CARR, W. (1998). *For education: Towards critical educational inquiry*. UK: McGraw-Hill Education.
4. BIESTA, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field . *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2)

³ Albert, M., Paradis, E., (2014); Gert J. Biesta & Marije van Braak (2020); Albert M, Hodges B, Regehr G. (2007).

⁴ Cf. Biesta, G. (2011).