

**LA EDUCACIÓN COMO
ESTRUCTURA DE ACOGIDA:
SU CRISIS Y SU FUNCIÓN.
REFLEXIONES EN TORNO AL
PENSAMIENTO DE LLUÍS DUCH**

RESUMEN

Este artículo refiere al pensamiento de Lluís Duch (Barcelona, 1936), monje de la abadía de Montserrat y profesor de Antropología de la Universidad de Barcelona, cuya amplia y nutrida producción intelectual, comprometida con los ámbitos fundamentales de la vida cotidiana, reflexiona sobre la concepción de familia, educación, ciudad y religión. Su notable obra Antropología de la vida cotidiana, comprende siete volúmenes con una tesis central: familia, sociedad, educación y religión son estructuras de acogida cuyas transmisiones tienen la virtud de instaurar praxis para dominar la contingencia. Duch sostiene que el momento presente está caracterizado por la crisis de las estructuras de acogida, lo que implica el deterioro de los procesos de transmisión, la falta de testimonio y la incapacidad de empalabramiento.

Palabras clave: Estructuras de acogida, Empalabramiento, Transmisiones, Teodiceas Prácticas, Testimonio.

Recibido: Noviembre 2013

Aprobado: Diciembre 2013

Autora:

Raymi Castellanos

raymidecontreras@gmail.com

*Universidad de Carabobo,
Facultad de Ciencias de la
Salud.*

Escuela de Bioanálisis

*Licenciada en Bioanálisis
mención honorífica "Cum
Laude". Magister en Educa-
ción, mención Planificación
Curricular. Candidata a Doctor
en Educación. Profesora
Asociado adscrita al Departa-
mento de Ciencias Básicas de
la Escuela de Bioanálisis de la
FCS-UC.*

ARTÍCULO

EDUCATION AS HOST STRUCTURE: THE CRISIS AND ITS ROLE. REFLECTIONS ON THINKING LLUÍS DUCH

ABSTRACT

This article refers to the thought of Lluís Duch (Barcelona, 1936), monk of the Abbey of Montserrat and professor of Anthropology at the University of Barcelona, whose broad and nurtured intellectual production, committed to the essential areas of daily life, reflects on the concept of family, education, city and religion. His remarkable work *Antropología de la vida cotidiana*, includes seven volumes with a central thesis: family, society, education and religion are structures of reception whose transmissions have the virtue of establishing practice to master contingency. Duch supports that the present moment is characterized by the crisis of the structures of reception, which implies the deterioration of transmission processes, the lack of testimony and the inability of *empalabramiento*.

Keywords: Reception structures, transmissions, Theodicies practices testimony.

INTRODUCCIÓN

Los siete volúmenes de la producción intelectual de Lluís Duch titulada *Antropología de la Vida Cotidiana* concentran más de una década de publicaciones, tiempo de grandes cambios en la cultura occidental donde resalta la aguda desestructuración de los escenarios culturales, antropológicos, psicológicos, sociales y lingüísticos indispensables para las estructuras de acogida, contexto que precisamente otorga a esta obra una enorme actualidad. El marco ideológico y metodológico que sustenta el pensamiento y la investigación presentada por este antropólogo y monje a lo largo de sus publicaciones, lleva a la propuesta conceptual de las estructuras de acogida como los ámbitos donde se dan las transmisiones que humanizan al ser humano y donde éste puede hacer uso de las teodiceas prácticas que le permiten la dominación, siempre provisional, de la contingencia. A medida que avanzamos en la lectura de sus libros, constatamos que su trabajo fundamenta cuestiones básicas, inmediatas y tan cercanas que se convierten en obvias, sin que por ello sean menos fundamentales.

Lluís Duch, (Barcelona, 1936) es doctor en Antropología y Teología de la Universidad de Tubinga y profesor emérito en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, así como del Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Fructuoso de Tarragona y de la Abadía de Montserrat, siendo monje de Montserrat desde 1961. Ha traducido al catalán y al castellano escritos de Lutero, Müntzer, Silesius, Schleiermacher y Bonhoeffer. Estudioso de los diferentes lenguajes simbólicos y míticos y su concreción en la vida cotidiana de nuestros días, ha sido autor de más de cincuenta libros y opúsculos, de unos trescientos artículos y más de sesenta colaboraciones en obras colectivas. En 2011 fue galardonado con la Cruz de San Jorge (Creu de Sant Jordi).

El ser humano como ser acogido

En el momento de nacer el hombre es un ser completamente desvalido y desorientado, le faltan puntos de referencia fiables y lenguajes adecuados para poder instalarse en el mundo, es decir, para humanizarse en el mismo acto de humanizar su entorno aprendiendo todo lo necesario para vivir y convivir. Se trata de un individuo que debe emprender la arriesgada tarea de dejar de ser un in-fans (alguien que no habla, incapaz de expresarse y totalmente descolocado) para convertirse, poco a poco, en lo que Duch (1997) expresa como un “*empalabrador*” eficiente de él mismo y de la realidad.

Para llevar a cabo esta tarea, con ciertas garantías de éxito, el ser humano requiere de un conjunto de transmisiones que le faciliten insertarse y recorrer su trayecto vital, transmisiones que se obtienen mediante el acogimiento y el reconocimiento en el seno de una comunidad. En consecuencia, el hombre depende de manera importantísima del acogimiento recibido en los caminos de la vida, como lo afirma Duch (ob cit), pues la calidad de acogida procurada al individuo resulta determinante para su construcción como persona, su agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella. Por el contrario, cuando una persona es no deseada y/o no acogida tiene el riesgo de vivir en la desorientación por la incapacidad para dominar la contingencia, siendo reducida a un proceso de desestructuración donde tarde o temprano se extravía en el camino del caos.

En este orden de ideas, el “ser acogido” es una disposición inherente a la condición humana como tal, pero lo planteado con la acogida como una estructura es la fisonomía histórica de las formas concretas y culturales de acogimiento porque, tal como se entienden, las estructuras de acogida existen, son activas e identificables en la medida que se configuran culturalmente y se ubican en un tiempo y espacio concretos. Por ejemplo, a lo largo de la historia de la humanidad, la familia como primera de las estructuras en cuestión y la entidad encargada de la acogida inicial del infante, ha existido desde que hay presencia humana en el mundo. Sin embargo, los modelos familiares y las configuraciones histórico-culturales de la familia han sido numerosos y distintos, siendo necesario tomar en cuenta los aspectos de esta historicidad para poder comprender su situación actual. Igual análisis corresponde al resto de las estructuras de acogida por las que discurre el ser humano en su trayecto vital, aquellas que son identificables por su presencia histórica y aquellas que puedan estar configurándose o por devenir.

En último término, sean antiguas o recientes, la relevancia de las estructuras de acogida como determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en la historia de la humanidad radica en que ellas constituyen, como mencionaremos a continuación, un marco referencial de las perspectivas sociales, psicológicas, culturales, antropológicas y lingüísticas para la estructuración del sentido de las vivencias del ser humano.

Estructuras de acogida, contingencia y teodiceas prácticas

La familia, la religión, las comunidades y la escuela son ejemplos que, en el seno de la sociedad, tienen como misión ser estructuras de acogida de importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos. Según Duch (2002), las estructuras de acogida tienen una función teodiceica pues ellas constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede hacer uso de aquellas teodiceas prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia. Para comprender mejor esto se debe profundizar en dos términos importantes a saber: contingencia y teodicea práctica.

Respecto a la contingencia en el ser humano, en su discurso Duch y Mèlich (2009) utilizan el término para hacer referencia a todas aquellas cuestiones de la realidad y la existencia humana sobre las cuales no

es posible expresar algo definitivo, concluyente e irrefutable. La contingencia encierra al conjunto de interrogantes que no pueden responderse técnicamente y se resisten a cualquier tipo de ilustración, cuestionamientos inaccesibles a racionalización y explicaciones convincentes y definitivas. Por eso se ha relacionado la contingencia con todo lo que no se puede dominar, aquello que no tiene referencias claras, lo imprevisto, lo imprevisible y lo impredecible.

Para Duch y Mèlich (2005), la contingencia puede ser considerada como el estado natural determinante de la presencia del ser humano en el mundo pues las cosas y los acontecimientos realmente importantes jamás acostumbran a ser enteramente explicables a partir de sus causas, por lo tanto cuando nos hemos encontrado situados en un horizonte contradictorio, no solucionable en una sola dirección e incapacitados para poder articular la situación con un lenguaje racional, estamos en presencia de nuestra humanidad como seres fundamentalmente contingentes. Solventar estas situaciones requiere una praxis de dominación, siempre provisional, de la contingencia que se logra a través de las teodiceas prácticas transmitidas por las estructuras de acogida.

En cuanto al concepto de teodiceas prácticas, desde una de sus primeras obras como es "La educación y la crisis de la modernidad", Duch (1997) las define como el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano ejerce en su vida cotidiana para superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida. Estas teodiceas no pueden ser activadas así como se activa lo instintivo en los animales; por el contrario ellas requieren la acción de un lenguaje adquirido mediante el proceso de transmisión que se da en el seno de las estructuras de acogida posibilitando el *empalabramiento* al cual se hace referencia en líneas anteriores y detallaremos más adelante. Una vez adquiridas y puestas en práctica, las teodiceas prácticas permiten al hombre lanzarse a la búsqueda del sentido en su paso por el mundo, entendiendo este sentido no como un a priori establecido, sino un a posteriori producto de un permanente alejamiento del caos.

Por tal motivo, históricamente las estructuras de acogida han sido los ámbitos privilegiados donde se han efectuado las transmisiones que son imprescindibles para la edificación del ser humano, en palabras de Duch (2002): *"las estructuras de acogida han sido determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en todas las etapas que ha recorrido"*

la historia de la humanidad” (p. 13). Pero para poder aproximarnos a una concepción de estructura de acogida, debido a su reconocida multifuncionalidad, se requiere de la descripción, análisis e interpretación a través de perspectivas diferentes y con el concurso de diversas disciplinas a saber: la sociología, la psicología, la antropología, la cultura, el lenguaje y la religión.

Desde una perspectiva *sociológica*, las estructuras de acogida hacen posible la integración del individuo en el cuerpo social pues su función va encaminada a la construcción simbólico-social de la realidad. Por esta razón, la socialización de los miembros de los grupos humanos es posible, como algo tangible y operativo, sólo a través de las estructuras de acogida. Desde una perspectiva *psicológica*, las estructuras de acogida permiten que el individuo adquiera una identidad, lo cual hace tomando como punto de partida el instinto para posteriormente adquirir la habilidad de construirse como persona y centro de relaciones significativas.

Desde una perspectiva *cultural*, las estructuras de acogida hacen factible la incorporación de los seres humanos en el flujo de una tradición concreta, proceso en el cual interiorizan individual y colectivamente los simbolismos, representaciones y valores que lleva a cabo la selección que es propia de cada cultura humana. Desde una perspectiva *antropológica*, las estructuras de acogida permiten la actualización de las posibilidades latentes inherentes a la condición humana al poner de manifiesto la capacidad del ser humano de, desde el presente, establecer vinculaciones comunicativas efectivas y afectivas con el pasado así como imaginar y configurar el futuro, permitiendo así hombres y mujeres bien orientados para habitar el laberinto del tiempo y el espacio. Desde una perspectiva *lingüística*, las estructuras de acogida posibilitan el *empalabramiento* de la realidad por parte del ser humano, lo que significa para cada hombre concreto un “venir a la existencia” de la realidad y de él mismo como parte constitutiva de ella.

Básicamente, el conjunto de las transmisiones necesarias para configurar la humanidad concreta del ser humano constituye la tarea específica de tres estructuras de acogida: la primera tiene como objeto la co-descendencia y constituye a la familia, sea cual sea su forma; la segunda trata la co-residencia, donde se encuentran sociedad, ciudad, escuela, entre otros; la tercera abarca la co-trascendencia y es representada en la religión. Sin embargo, obras recientes como la de Duch y Chillón

(2012) han incluido la reflexión sobre una cuarta estructura de acogida, la co-mediación, haciendo referencia a los medios de comunicación que en nuestros días llegan a sustituir y anular frecuentemente las transmisiones familiares y escolares estableciendo nuevos lenguajes y pautas de comportamiento. Bajo este esquema de cuatro grandes ámbitos de acogida resultan innumerables los ejemplos dentro del seno de la sociedad cuya misión es ser estructuras de acogida con una importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos.

Empalabramiento y transmisiones: el lenguaje Duchniano

La importancia de un autor se cifra en su capacidad para crear un lenguaje nuevo, tal como lo expresa Mèlich (2011). Así, leer a Heidegger, contemplar un cuadro de Picasso o escuchar una sinfonía de Mozart, es reconocer al autor en su obra de manera inconfundible. En este orden, una de las aportaciones relevantes de Lluís Duch en el panorama del pensamiento antropológico y educativo es la creación de un lenguaje singular, pues sumergirse en la lectura de su obra es adquirir familiaridad con categorías Duchnianas fácilmente distinguibles como son: estructura de acogida, *empalabramiento*, transmisión, ambigüedad, teodicea práctica, contingencia y sentido. De todas ellas, especial relevancia para la educación tienen el *empalabramiento* y las transmisiones, a los cuales se dedican las próximas líneas.

Empalabramiento y lenguaje.

El término **empalabramiento** es un neologismo usado por Duch a lo largo de su amplia obra, tal como lo expresa Mèlich (2011). En catalán, emparaulament es un vocablo normal, mas su traducción al español tiene como término más cercano apalabrar, cuyo significado es concertar de palabra algo, ponerse de acuerdo. Según el mismo Duch (Duch, Lavaniegos, Capdevila y Solares, 2008), el término apalabrar no corresponde a una traducción exacta para su obra, donde empalabramiento expresa el acto de “poner en palabras” a la realidad realizado por el individuo que es, al mismo tiempo, constructor y habitante de esa realidad. Adicionalmente, Duch (op cit) concibe el empalabramiento como la energía física y espiritual del ser humano concretada en las palabras utilizadas para construir su forma específica de vivir, pero abarcando

todas las expresividades humanas pues el término no reduce la palabra a la oralidad, sino implica el pensamiento, la acción, el sentimiento y el comportamiento ético como componentes de la palabra humana y, por consiguiente, formas de empalabramiento.

Para Duch (1997), el hombre se humaniza al convertirse, poco a poco, desde un in-fans o alguien incapaz de hablar y de expresarse, hasta un “*empalabrador*” eficiente de él mismo y de la realidad. Según el autor, para lograr esto el ser humano requiere del acogimiento y el reconocimiento, pues ellos permiten a cada recién llegado alcanzar la competencia gramatical que a su vez se adquiere a través del lenguaje. Ahora bien, reiterando, en el contexto del *empalabramiento* este lenguaje no es entendido como el instrumento del hombre para expresarse y comunicarse, sino como el vehículo que define la relación del hombre con el mundo determinando cómo el individuo percibe el mundo, como lo lee, lo piensa y se relaciona con él. Es así como el lenguaje de cada hombre o mujer concreto resalta elementos constitutivos y existenciales de su visión del mundo, tal como lo plantean Whorf (1971, citado por Duch y Mèlich, 2009) y Weisgerber (1979, citado por Duch y Mèlich, 2009).

Se puede ilustrar estas ideas con una breve referencia al primero de los lenguajes y para Duch y Mèlich (2009) el más importante, se trata de la lengua materna tal como fue concebida por Wilhelm von Humboldt (1991), la cual se aprende mediante las transmisiones recibidas por el ser humano en la familia, su primera estructura de acogida. Según Duch y Mèlich (op cit), la lengua materna históricamente ha prestado una cooperación fundamental a las praxis provisionales de dominación de la contingencia en los grupos humanos. Más aún, el ser humano entra en contacto con la realidad de acuerdo con las modalidades y las posibilidades que le ofrece su lengua materna.

De hecho, debe tenerse presente cómo en su desarrollo el niño (in-fans) comienza a andar y a hablar simultáneamente, recorriendo el mundo en paralelo con el hecho de empezar a leerlo, a hablar con él y, en algunos casos, a ser sensible a sus maravillas y a horrorizarse ante sus maldades. En estas situaciones, entre el niño y lo externo a él actuando sobre su realidad se encuentra la lengua materna, haciendo posible en los primeros años de vida que el mundo del niño llegue a ser el mundo de la madre. En otras palabras, todo lo lejano y extraño para el niño puede acercársele siguiendo las pautas de comprensión, de experiencia y de expresión propias de su lengua materna, mediante el proceso por el cual empieza a convertirse en un *empalabrador* de la realidad y se hace

capaz de ir construyendo su espacio y su tiempo, es decir su mundo, y de ubicarse en él. En palabras de Duch (Duch, Lavaniegos, Capdevila y Solares, 2008):

Las grandes palabras (amor, gratitud, odio, beligerancia, justicia, paz, etc.) que marcarán positiva o negativamente los grandes hitos de su existencia se configuran en el seno de la familia y tienen en ella sus resonancias más profundas y decisivas. Porque, en definitiva, la familia es el "lugar natural" de la lengua materna, es decir, de las semánticas cordiales que, en el transcurso de su existencia, conferirán su fisonomía propia a la relacionalidad del hombre y de la mujer concretos (p. 150).

En general, en las estructuras de acogida el lenguaje se transmite y se aprende por una especie de "osmosis afectiva" donde el hombre va adquiriendo los significados "cordiales" de las palabras, gestos y alusiones de manera tal que se va logrando una competencia gramatical, permitiendo *empalabrarnos* a nosotros mismos y *empalabrar* la realidad de nuestro entorno. Pero cabe destacar que la tarea de hacerse *empalabrador* es interminable. En cada *empalabramiento* del mundo los seres humanos configuran un entorno con puntos de apoyo orientadores, que le permiten diseñar un mundo con sentido para él. Sin embargo, así como todo lo que tiene que ver con el ser humano, cada mundo con sentido que se construye tarde o temprano se torna revisable, abierto a la novedad y al cambio. Esto es así porque en el ámbito humano nunca habrá respuestas definitivas ni superación total de la contingencia, en palabras de Duch y Mèlich (2009): "...ninguna respuesta, ninguna articulación intelectual, religiosa o política, ningún programa de tipo religioso, laico o tecnológico, puede pretender introducir en el ámbito de lo humano una forma u otra de realización o de respuesta definitiva" (p. 184).

En fin, si existiese una lengua perfecta apta para responder definitivamente a las preguntas fundacionales de la vida y/o de cada vida, se construiría un mundo de sentido perfecto y la contingencia no existiría; mas por experiencia esto es imposible y se trata de un sueño mítico que imagina el poder eliminar de la existencia y de la vivencia del ser humano todo lo incomprensible y desconocido. En consecuencia, para cada ser humano el lenguaje debe constantemente re-novarse en la medida en que éste se ve afectado por los interrogantes y por los retos que le propone cada aquí y cada ahora de su espacio-temporalidad.

Entonces, resulta absolutamente necesario alcanzar en cada aquí y ahora la competencia gramatical que le permita a todo hombre y mujer superar provisionalmente la contingencia, tarea fundamental que deben llevar a cabo las transmisiones realizadas en las estructuras de acogida y, entre ellas, la escuela. Desafortunadamente, el síntoma más elocuente de la fractura de las estructuras de acogida en la actualidad es, precisamente, su incapacidad para transmitir lenguajes orientativos que permitan que los individuos, en las situaciones límite que indiscutiblemente harán irrupción en sus vidas, tengan acceso a la sabiduría que, más allá de las deducciones e inducciones de carácter lógico, le permita intuir que su lugar en el mundo posee un sentido.

La donación y las transmisiones

En el orden de las ideas desarrolladas, resulta necesario precisar qué significa el término transmisión en una estructura de acogida y cuál es la situación de éstas en la actualidad. En este entorno, Duch y Mèlich (2009) conciben por transmisión tanto una donación, sea objetivada y/o subjetivada, como la actividad consciente del sujeto humano predispuesto a dar y recibir y que, a su vez, se encuentra implicado en lo dado y recibido para luego contextualizar esa donación en función de su propia situación en el mundo.

Durante el trayecto de su vida, el hombre poco a poco es adiestrado por las transmisiones propias de las estructuras de acogida (familia, escuela, religión, ciudad) habilitándose para construir, en la variedad de espacios y tiempos, su mundo y aprendiendo en forma progresiva a habitar simpáticamente en él mediante un proceso de *empalabramiento* de la realidad que nunca es acabado del todo. En otras palabras, las transmisiones permiten la construcción de la competencia que le ofrece al hombre modalidades y posibilidades para entrar en contacto con la realidad, lo que hace factible que aquello alejado y extraño pueda ser acercado y convertido en propio, que el mundo llegue a ser su mundo.

Ahora bien, para Duch y Mèlich (2009) la reflexión sobre la forma cómo los individuos y colectividades están configurando su vida cotidiana puede constatar cierta incapacidad de las actuales estructuras de acogida para conferir plausibilidad y estabilidad a los hombres y las

mujeres de nuestro tiempo, lo cual pone de manifiesto la precariedad, inoperancia y falta de capacidad orientativa de las transmisiones llevadas a cabo en las estructuras de acogida. Igualmente, según Duch (1997) la irrelevancia acostumbra caracterizar las distintas transmisiones que se realizan en el seno de nuestra sociedad sencillamente porque los mensajes que transmiten las estructuras de acogida se han convertido en increíbles para un número creciente de hombres y mujeres de nuestros pueblos.

A consecuencia de esto, cuando las transmisiones efectuadas dejan de poseer importancia decisiva para la orientación de la existencia de los individuos, se produce una progresiva falta de confianza sobre los puntos de referencia que habían sido utilizados para regularizar y, algunas veces, dominar los diferentes ámbitos de la vida, configurando la convivencia de los seres humanos a fin de poder habitar significativamente el mundo. Entonces, una demolición de las transmisiones constitutivas del marco donde se desarrolla la vida cotidiana hace que el ser humano se descubra a sí mismo perdido, enmudecido y angustiado en un mundo que es incapaz de controlar e interpretar, un mundo caracterizado por la mecanización de las relaciones humanas.

Para Duch (1997), en los actuales momentos todas las grandes transmisiones de nuestra cultura, los relatos fundacionales de la política, la justicia y la religión, se encuentran en una innegable situación crepuscular, carentes de incidencia efectiva y afectiva en el seno de nuestra sociedad y, además de inspirar desconfianza, se muestran incapaces de establecer hitos orientadores para los individuos y los grupos sociales. Un precedente notable y muy influyente de este contexto en las postrimerías del siglo XIX, es la persona y pensamiento de Friedrich Nietzsche (citado en Duch, 2002), quien al hablar de la muerte de Dios representa como una ilusión inconsistente lo considerado como realidad, aquello con orden racional sobre principios absolutos, inmóviles y sustanciales. Así, Duch (op cit) considera que Nietzsche hizo la radiografía más desgarradora y sin concesiones de la nueva época que ya aparecía en el horizonte: el fin de un orden y la muerte de los grandes relatos fundacionales de occidente como el matrimonio de por vida, la moral universal-trascendente-inmutable, el monoteísmo judeo-cristiano, el deber como trasfondo existencial, la figura del padre, entre muchos.

Por su parte Franz Kafka (citado por Duch y Mèlich, 2009) en las primeras décadas del siglo XX, también señaló la crisis mortal de la cultura europea y sus procesos de institucionalización, decretando la demolición de las tradicionales articulaciones lingüísticas o transmisiones instituidas por las estructuras de acogida que, desde el siglo XVII, fueron el marco donde se desarrolló la vida cotidiana en el occidente. Por su parte, a finales del siglo XX, Milan Kundera (citado por Duch y Mèlich, op cit) haciendo eco de una idea que puso en circulación Max Weber inmediatamente después de finalizar la Primera Guerra Mundial, escribió sobre la desdivinización (*Entgötterung*) del mundo, refiriendo un desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*) que afecta muy directamente al lenguaje que el ser humano tiene y usa para empalabrar la realidad.

Siguiendo este contexto, para Duch y Mèlich (op cit) en el momento presente, como un largo proceso iniciado a finales del siglo XIX, nos encontramos ante una crisis de nuestra sociedad experimentada por todos los sistemas sociales actores en la plasmación del convivir cotidiano como son la educación, la familia, la política, la religión, los modelos económicos y los medios de comunicación. Respecto a la educación, de todo lo expuesto se deduce que para llevar a cabo proyectos educativos de carácter humanizador y constructivo es necesario conocer el estado de la educación en cuanto a su fragilización como estructura de acogida, particularmente los signos determinantes para los procesos de transmisión y para el ejercicio de educar.

Respecto a esta fragilización, el término hace referencia al debilitamiento y deterioro de la educación como estructura de acogida fundamentalmente a consecuencia de los intentos por controlarla y predecirla mediante artilugios y políticas, tal como lo plantea Taleb (2013). Según este escritor, se ha fragilizado la economía, la salud, la política, la educación y casi todos los sistemas de nuestra vida por la tendencia de sobrevalorar el alcance del conocimiento científico, el cual genera la ilusión de poder acceder siempre a las razones de las cosas y hace nuestra cultura occidental cada vez más ciega a lo desconocido, impenetrable y misterioso, a lo que Duch concibe como la contingencia.

Así, se ha querido controlar la educación enmarcándola en la necesidad del orden o de la uniformidad artificial de lo fijo y constante, siendo comprendida a través del lenguaje de lo eficiente y útil, todo lo cual es concebido por Hanah Arendt (citada por Bárcena y Mélich, 2000) como

una confusión entre fabricación y educación. En definitiva, el dominio del lenguaje racional y económico en nuestro mundo fragiliza muchos ámbitos del ser humano, caso particular la educación sobre la cual se disertará en el siguiente segmento.

La fragilización de la educación como estructura de acogida: una crisis gramatical y de testimonio

Cuando las transmisiones en las estructuras de acogida no son efectivas, se produce una incapacidad de *empalabramiento*, haciendo presente una descolocación afectiva y efectiva del individuo en su propio mundo con frecuencia acompañada por la incapacidad de relacionarse con fluidez consigo mismo y con los otros, situación concebida por Mèlich (2010) como crisis gramatical. Para este autor, toda crisis gramatical lleva consigo una crisis de confianza y de sentido, una desorientación, una sensación de inquietud y angustia por no poseer puntos de referencia para orientar el pensamiento y la acción. En esta crisis el lenguaje de desmorona, no sirve, pierde su poder de significación y es incapaz de contener y expresar el flujo de la vida con sus grandes e importantes cuestiones.

Mèlich (op cit) opina que esta pérdida de capacidad del lenguaje para leer la vida misma obedece al manejo de una visión del mundo limitada por el lenguaje lógico, con sentido y significado racional. En tales circunstancias el lenguaje se ha uniformizado, reduciéndose al ámbito de la racionalidad como fundamento de la posibilidad de comprensión y conocimiento del mundo. Se trata de un monolingüismo para leer el mundo que ha traído como consecuencia una insatisfacción, no pensada sino sentida, en la vida de los seres humanos, fundamentalmente porque lo que escapa al ámbito de los enunciados científicos y no tiene sentido lógico puede tener un sentido existencial y vital que resulta lo más importante para la vida.

En este orden de ideas, educativamente hablando para Duch y Mèlich (2009) uno de los factores de la crisis educativa tiene sus raíces en las pretensiones de una pedagogía de puro lenguaje científico, obstinadamente limitada a la adquisición de habilidades para el supuesto manejo de datos positivos y objetivos empíricamente verificables. Estos autores afirman que se trata de parte del proceso de *matematización* del con-

junto de la existencia humana que ha tenido lugar a partir de la separación cartesiana entre res extensa y res pensamiento. Según esta ruptura ontológica, el entendimiento debe quedarse en su ámbito propio de la razón para no equivocarse y ver con evidencia lo verdadero y falso, de no ser así el conocimiento estaría cometiendo el gran error de dejarse arrastrar por la voluntad y los sentidos dirigiéndose a lugares donde “no se puede entender”. En otras palabras, la mejor elección para el conocimiento debe ser la razón quedando el conocimiento sensible y la sabiduría de las vivencias desvalorizados frente a la primacía de aquella.

En oposición, Duch y Mèlich (op cit) advierten que si las transmisiones marginan la sabiduría en pro de la ciencia, no sólo son insuficientes sino se hacen antropológicamente muy peligrosas por su carga deshumanizadora, por su incapacidad de constituirse en teodiceas para *empalabrar* la realidad. También para Arendt (1993) es una evidencia que vivimos en un universo donde la razón instrumental o la lógica instrumental, como *matematización* de la existencia humana, lo invade todo siendo un verdadero lenguaje absoluto que establece una determinada forma de vida y que únicamente admite relaciones de tipo fabricación. Según la escritora, la exportación de la fabricación a todos los ámbitos de la vida humana pareciera ser uno de los dramas de la postmodernidad hiper-tecnológica, que convierte aquello que produce utilidad y provecho en lo principal y lo que tiene sentido.

Para Duch (2002), la escuela y la universidad de nuestra sociedad se limitan a ofrecer explicaciones científicas, lo cual es sumamente importante pero no es suficiente. Según este autor el docente, para llevar a cabo completamente la misión que tiene encomendada, no solo debe transmitir ciencia sino también debe ser y donar testimonio, vale decir que debe testimoniar con su propia vida y ante los ojos de sus alumnos la sabiduría como arte de la vida, capacidad que se adquiere viviendo o, mejor dicho aún, conviviendo en el trayecto biográfico. En este punto entra en juego de manera muy categórica un hecho fundamental para la comprensión de la educación como estructura de acogida: la efectividad sapiencial de una transmisión vehiculizada por una lengua se basa enteramente en la confianza que merecen los transmisores que actúan en las estructuras de acogida.

Acá se podría observar cómo las transmisiones en la educación como estructura de acogida podrían estar catalogándose en dos ámbitos, las que pueden ser transmitidas por el lenguaje lógico-racional y aquellas

mostradas sólo a través del testimonio docente, resaltando la importancia de una coherencia y una complementariedad entre ambas para evitar que continúe la gravísima ruptura de confianza que se tiene en la educación, fundamentada en el hecho de que los guías en el ámbito educativo podrían estar ofreciendo un contra-testimonio, una flagrante contradicción entre lo que dicen y lo que realmente hacen y muestran. Por lo tanto, el gran desafío para todos los que hoy tienen la misión de transmitir algo, particularmente y en especial los educadores, consiste en el hecho de si serán capaces de articular y conjugar armoniosa e inseparablemente lenguajes de ciencia y sabiduría, lo cual en la práctica significa plantearse la cuestión de si osarán ser testimonios de educadores en medio de su vida cotidiana.

Recuperando la confianza en la educación: reencuentro entre decir y hacer

En ningún caso el discurso de Duch (2006) ha pretendido hacer un alegato contra las ciencias experimentales y su nexa con la educación, aludiendo el mismo autor que en la actualidad paradójicamente algunos de los investigadores más interesados por cuestiones humanísticas, metafísicas y espirituales proceden del ámbito de las matemáticas y de la física teórica. Su posición categórica es que lo fundamental en educación es hacerse cargo del ser humano, partiendo de la base de no saber lo que esencialmente es, pero convencidos que a través de la calidad de sus relaciones consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y la trascendencia, podemos intuir lo que va siendo en cada aquí y ahora.

Por tanto, en los albores del siglo XXI, se necesita urgentemente redefinir y contextualizar la relacionalidad humana, porque, en el fondo, la calidad del ser humano en concreto y también la de los sistemas sociales dependen de la calidad de las relaciones que hombres y mujeres mantienen a nivel individual y colectivo. Particularmente es necesario de repensar muy a fondo la problemática en torno a la educación o, si se quiere expresar de otro modo, es ineludible replantearse la cuestión de los contenidos y las formas que deberían tener las transmisiones que llevan a cabo los sistemas educativos como estructuras de acogida.

Por experiencia se conoce lo complicado de lograr grandes cambios en los sistemas educativos, resultando difícil intervenir a nivel institucional, en la elaboración de planes de estudios, en la formación de docentes, en

la administración de las instituciones educativas y en la evaluación, por mencionar algunos aspectos donde el peso de las inercias adquiridas, la burocracia, la falta de medios, la falta de formación del profesorado, la situación real de nuestras sociedades y, no en pocos casos, los intereses particulares, hacen irrealizable cualquier propuesta que teóricamente pueda haber sido aceptable.

Pero aún si pudiera superarse el contexto a que hace referencia el párrafo anterior, en opinión de Duch (2006) lo ineludible para el educador es recuperar la confianza en el acto del cual es parte protagónica, asunto imposible de lograr mediante la vía racional-explicativa que han tomado muchas investigaciones en el planteamiento de propuestas de intervención para la superación de los problemas educativos. Sin duda, la diferencia entre ciencia y sabiduría es de naturaleza y no de grado, por ello no se puede conseguir la confianza en la educación persistiendo en el esfuerzo de perfeccionar la relación enseñanza/aprendizaje. No obstante, lo que sí sería posible y útil es el comportamiento y la acción personales de educadores y estudiantes que, a pesar de todas las dificultades, se atreven en su pequeño espacio de influencia a ofrecer un testimonio.

Adicionalmente, como sólo la acción testimonial es capaz de generar confianza, el efecto más inmediato que el testimonio ejerce sobre el testigo tiene que ver con su potestad de conferir autoridad. Esta autoridad, rehabilitada hermenéuticamente por Duch y Mèlich (2009), no se debe entender como un acto de sumisión y de abdicación de la razón sino como un acto de conocimiento y reconocimiento de que el juicio y la perspectiva del otro son superiores a los propios. Entonces, una educación donde el docente es testimonio permite instituir procesos pedagógicos basados en la responsabilidad y el reconocimiento, generando la confianza que hace que el discípulo le confiera autoridad a la experiencia del maestro y use sus transmisiones para *empalabrar* su mundo.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Natalidad, narración y hospitalidad. España: Paidós Ibérica.

- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana 1. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2005). *Antropología de la vida cotidiana 2/1. Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll. (2006). *L'educació del segle XXI: entre saviesa i ciència*. Aloma: Reviste de psicología, ciències de l'educación; de l'esport Blanquena. (19), 59-74.
- Duch, Ll. y Mèlich, J-C. (2009). *Antropología de la vida cotidiana 2/2. Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- Duch, Ll.; Lavaniegos, M.; Capdevila, M.; Solares, B. (2008). *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Duch, Ll. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de comunicación Vol 1*. Barcelona: Herder.
- Humbolt, W. (1991). *Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2011). *Introducción al pensamiento de Lluís Duch: El trabajo del símbolo*. En: Mèlich, J-C; Moreta, I; Vega, A. *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch* (pp.11-30). Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Taleb, N. (2013). *Antifragil*. España: Paidós Transiciones.