

Indagaciones Cotidianas



Eduardo Escalante Gómez

Indagaciones Cotidianas

Ética, educación y tecnología



**Editorial de la
Universidad del Aconcagua**

Escalante Gómez, Eduardo

Indagaciones cotidianas : ética, educación, tecnología . - 1a ed. - Mendoza :
Universidad del Aconcagua, 2008. 282 p.; 21x16 cm.

ISBN 978-987-1511-04-4

1. Ética. 2. Educación. I. Título
CDD 170

Las imágenes pertenecen a M. C. Escher

Diagramación y Diseño de tapa: Arq. Gustavo Cadile.

Copyright by Editorial de la Universidad del Aconcagua

Catamarca 147 (M5500CKC) Mendoza

Teléfono (0261) 5201681

Correo electrónico: editorial@uda.edu.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723.

Impreso en Argentina

Primera Edición: junio de 2009

ISBN: 978-987-1511-04-4

Reservados todos los derechos. No está permitido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir ninguna parte de esta publicación, cualquiera sea el medio empleado -electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.-, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

A Nancy y a nuestros nietos

*Los libros, dijo una vez el poeta Jean Paul,
son voluminosas cartas a los amigos.*

Índice

Presentación	9
Prologo	13
Preámbulo.....	19

I- CUESTIONES DE ÉTICA

1- Nuestra historia como constructores de mundos.....	31
2- Educación y valores: ¿lo mínimo de lo mínimo?.....	41
3- Primera, segunda y tercera persona.....	59
4- Cuando los límites se convierten en dogmas y en vacío cultural.	65
5- Enseñanza, Aprendizaje y Ética.....	73
6- El primer mandamiento es no dañar	79
7- A veces hay que saber decir no	85
8- Paul Ricoeur: su último viaje	93
9- ¿Cuán rara es nuestra ocupación de dialogar?	99
10- ¿Crisis?.....	105

II- CONCIENCIA DE SI

1- Tolerancia frente a la ineptitud.....	113
2- Nuestra fragilidad: el Yo es el ojo de la aguja.....	119
3- Aprendiendo en la Torre de Babel	131
4- Haciéndose competente (Homo Capax).....	137
5- El agujero cognitivo y la mente domada.....	143
6- Quién actúa, quién habla	149
7- Una breve revisión terminológica del término Competencia.....	163
8- No todo está escrito	171
9- Identidad y Compromiso	177
10- Sintonización y Serendipidia.....	189
11- El habla experta.....	197

III- LA TECNOLOGÍA ESTÁ AQUÍ Y AHORA

1- Los tres personajes para una misma historia	209
2- Una Mente de Conexiones	219
3- Julieta va a la Escuela: ¿Inteligencia Ambiental - Computación Ubicua?.....	229
4- Los discretos ceros y unos Web 3.0 - Aprender 3.0.....	237
5- Facebook	243
6- Las tecnologías y “el fin de la infancia”.....	247
7- La Nueva Ecología de la Mente	253
8- Durmiendo con mi Blackberry: ¿adicción o práctica?.....	267
9- Altos en Tecnología - Bajos en Memoria: ¿Crisis Cultural?.....	275

Presentación

Este nuevo libro que nos presenta el profesor Escalante Gómez es como un aire de frescura y renovación en el que precisamente, toca temas de gran actualidad y significado para la sociedad, como es la ética, la educación y la tecnología.

El profesor nos propone un viaje a nuestro espacio de pensamiento desafiando lo cotidiano y los estereotipos, proponiendo una apertura intelectual que nos acerque cada vez más a nuestra subjetividad, encontrando la fascinación de lo nuevo y disfrutando del reencuentro con nuestras potencialidades y sus posibilidades de desarrollo, pero sin dejar de tener en cuenta los aspectos éticos ni las posibilidades que brinda el aprovechamiento de nuevas tecnologías y medios de comunicación.

Una mirada de las circunstancias actuales de la humanidad realizada bajo el caleidoscopio de la historia nos patentiza de modo evidente una realidad totalmente cambiante y con características radicalmente distintas de los tiempos vividos.

Es una época caracterizada por una distinta valoración de los acontecimientos y circunstancias, dónde la vertiginosidad y la necesidad de realizar cambios parece la premisa que sustenta todas las actitudes y

actividades, tanto en la vida pública, como en los hechos privados. A estas características se suma la demanda incondicional de ser competitivos y exitosos.

Estas características de la sociedad moderna, lleva a veces a la enajenación del sujeto que pierde de vista su subjetividad, debiendo utilizar permanentemente marcos referenciales externos que lo alejan cada vez mas de sí mismo y sus posibilidades de desarrollo, caracterizando a sus esquemas conceptuales por la rigidez y estandarización de su pensamiento, factores que limitan seriamente su creatividad.

A todos estos elementos característicos de la modernidad, se agrega uno nuevo cuyo verdadero aporte puede ser relativo si se pierde de mira el fin instrumental del mismo y pasa a convertirse en un chaleco más al desarrollo del pensamiento: la tecnología.

Nuestros jóvenes disponen hoy de nuevos modos de comunicación en los que se corre el riesgo de perder el trato personal y las habilidades de comunicación persona a persona. La comunicación se realiza mediante intermediarios (celulares, computadoras, etc.) que van estableciendo un nuevo lenguaje intermediado. ¿Es posible utilizar estos medios para convertirlos en un vector positivo de la comunicación en lugar de que sean un obstáculo? Este es uno de los interrogantes que el profesor Escalante Gómez analiza, desde una perspectiva superadora en este libro. Su contribución es muy valiosa si se considera que uno de los desafíos actuales en la educación universitaria es como compatibilizar los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje por nuevos modos que permitan aprovechar las habilidades adquiridas por las nuevas generaciones ligadas al desarrollo tecnológico.

Este viaje que nos propone el autor teniendo en cuenta las características particulares de la sociedad actual, no está realizado desde una mirada externa analítica y crítica, sino desde un compromiso interno con el desarrollo de las potencialidades individuales, y con una concepción ética del hacer personal y social.

El libro invita al lector a transitar un camino que parte de un análisis cognitivo del modo en que cada sujeto construye su mundo a partir de una percepción particular de su entorno y su inserción en él, para, pasando por la toma de conciencia del yo inmerso en ese mundo, ubicar al sujeto desde esta perspectiva de análisis individual, en una realidad compleja, caracterizada por los desarrollos tecnológicos.

La riqueza del análisis, y la propuesta implícita, consiste precisamente en plantear un hombre inserto en un entorno que hace presumir las dificultades para el desarrollo de la subjetividad sin perderla, manteniendo un comportamiento ético.

El desarrollo de este libro, como corresponde a todo escritor comprometido, revela en profundidad los dones personales del autor: humanista, filósofo, científico, y sobre todo al generoso profesor y maestro.

Mgter. Hugo A. Lupiañez
Mayo de 2009

Prologo

Como lo indica el subtítulo del libro que estoy prologando, Eduardo viene dedicándose hace mucho tiempo (algo así como durante toda su vida) a las cuestiones de la ética, la educación y la tecnología. Vale decir, para él primero están los valores profundos en que se sostienen todas las cosas que valen la pena, luego la trasmisión de los mismos a las personas, que eso es la educación. Y en medio de ese proceso de búsqueda y comunicación del saber, se encuentran los avances tecnológicos, que pueden ser los grandes aportes materiales para que dicho proceso se facilite inmensamente, pero también pueden devenir en el gran obstáculo si se los mal utiliza o si se los pone al servicio de ellos mismos, vale decir de los medios en vez de los fines.

Mi amigo Eduardo es básicamente un educador que "filosofa" porque le parece vital ocuparse y ocupar a los demás en la búsqueda de la verdad, y que "comunica" porque está interesado por implicar en dichos apasionantes avatares, a la mayor cantidad posible de seres humanos. Quien lea los artículos que se recopilan en este libro, podrá ver en su integridad la concepción del mundo de Eduardo Escalante, para quien nada humano le es ajeno, en la medida en que eso humano se ocupe de las cosas trascendentes, de las cosas del saber.

Dos puntas tiene el camino, dicen el poeta y la canción. El sendero es el cordillerano y los lugares de partida y de llegada son Chile y Mendoza, o Mendoza y Chile porque de tanto ir y venir, Eduardo ya es un hombre de las dos puntas, y del camino. Él nos trasmitió a los argentinos lo mejor de su experiencia educativa chilena y, seguramente, le aportó a su patria el fecundo diálogo que con la Argentina él sostuvo y sigue sosteniendo, particularmente con ese interesante tipo de argentinos que somos los mendocinos, a los que yo suelo calificar como culturalmente argentinos e institucionalmente chilenos, porque en esta provincia limítrofe nosotros hemos logrado una peculiar síntesis donde a la identidad cultural argentina le hemos extirpado lo peor de la misma, vale decir su tendencia al caudillismo, la anarquía y el borrón o cuenta nueva, para más bien incorporar varios aportes de la idiosincrasia de los habitantes de nuestra vecina y hermana República de Chile, en lo que hace a la estabilidad de las conductas institucionales.

En esa síntesis cultural, en esa fusión de lo mejor de dos países hermanos, Eduardo ha sido y sigue siendo una pieza humana fundamental porque milita la integración entre los educadores y los empresarios, en particular. Vale decir, entre los encargados de formar integralmente a las personas y entre los que se ocupan de promover el desarrollo de nuestros pueblos. A los primeros, Eduardo les amplía las perspectivas para que trasmitan a las jóvenes generaciones la integración entre los pueblos. A los segundos, Eduardo les abre la mente para que fomenten el crecimiento económico a través de la innovación constante y no de la especulación parasitaria. A ambos por igual, los intenta acercar para que el espíritu y la materia no transcurran por carriles separados.

Ninguna de esas tareas es algo sencillo ni fácil de concretar, porque los vicios del aldeanismo y del aislacionismo siempre aparecen

entre nosotros para impedirnos proseguir la integración entre países y el diálogo entre profesiones. Pero Eduardo no es de los que se rinde fácil. Este libro es una muestra de su perseverancia.

Tuve la suerte de compartir labores profesionales con él en algún proyecto de universidad que soñamos juntos, proyecto que más allá de la institución particular en que se pueda concretar, seguimos portando en nuestras mochilas de esperanzas. En esos días fecundos de aportes mutuos yo imaginé posible que los educadores mendocinos recibieran en un solo curso, unidos, los fundamentos pedagógicos de las tradiciones educativas chilena y argentina, a la vez. Y sólo Dios y Eduardo saben lo difícil que resultó reunir, sintetizar, integrar estrategias curriculares que están demasiado separadas cuando deberían acercarse cada vez más. Es que al excesivo énfasis en la teoría de los argentinos, le viene muy bien una dosis de empirismo chileno, y viceversa.

Recuerdo que en la formación de nuestras naciones, en la primera mitad del siglo XIX de nuestras respectivas independencias, Chile fue cobijo de los mejores intelectuales argentinos, que luego construirían, en la segunda mitad de aquel siglo, el país constitucional que hoy nos cobija. Del mismo modo, desde aquel entonces e incluso hasta hace muy poco, hasta antes de la recuperación democrática, infinidad de hermanos chilenos se cobijaron en nuestra tierra para luego volver renovados a la patria siempre querida y necesaria.

Es que todo conduce a la integración entre nuestros pueblos, incluso cuando los extremistas de ambos lados intentan frenarla, porque eso sólo nos indica una razón más de su urgencia y de su importancia. Eduardo está entre los fanáticos del encuentro y entre los mayores enemigos de los desencuentros provocados por la mala fe. Por eso lo

respeto y lo admiro. Y trato de aprender de su militancia intelectual que abre pueblos y abre mentes.

Además de intentar unir geografías e instituciones, Eduardo también está preocupado por abrir tiempos. Porque sabe que en nuestra era conviven mentalidades modernas, premodernas y posmodernas. Todas confundidas como en una inmensa torre de Babel de idiomas ininteligibles. Su tarea educativa y comunicacional es entonces, también, acercar las lógicas diferentes que cada mentalidad porta consigo y ver si las proyecta todas hacia el progreso y la civilización. Por eso nos habla, indistintamente, de los diálogos socráticos y de los hábitos tecnológicos de las mentes formadas en la computación y la electrónica.

Sabe Eduardo que es lo que permanece y que es lo que pasa, y sabe explicarnos la diferencia, pero nos la explica en el río de nuestro tiempo presente, no en nombre de imposibles pasados ni de utopías ya fracasadas. Su verdadera misión es la de proyectarnos a partir de lo que somos, porque en la vitalidad de nuestra existencia está lo que fuimos y lo que queremos ser. Dicho en otras palabras, ni ensoñaciones futuristas ni nostalgias retrógradas, sino ubicación en los problemas de nuestro tiempo para que nuestro pasado y nuestro futuro se pongan al servicio de un presente que sea servicio a los demás, y no mero olvido de la historia y el porvenir.

Síntesis, siempre síntesis, una más difícil que la otra constituyen los desafíos de Eduardo, pero siempre él todo lo asume con una palabra amable y una sonrisa feliz. Porque, como solemos decir, aparte de su innegable talento y su férrea vocación, Eduardo es un buen tipo, un muy buen tipo.

En fin, para quien quiera romper barreras idiomáticas, dogmas mentales, fundamentalismos varios, aislacionismos geográficos y culturales... para ellos está dedicado este libro. Empecemos entonces la feliz tarea de leerlo.

Lic. Carlos S. La Rosa.
Mayo de 2009

Preámbulo

Las piedras de cuarzo

Esa tarde estaba pegando una piedra de cuarzo tras otra, las había recogido en la playa, había muchas porque las olas estuvieron agitadas. Una a una las iba pegando, agrupándolas en átomos, en células, en conciencia, convirtiéndolas para mi mismo en una breve pared en un diseño que iba emergiendo, cada vez más distinto del que me imagine inicialmente, el tiempo pasaba sin darme cuenta, estaba en un devenir constante, siendo “uno” con las piedras. Cada piedra parecía tener su voluntad propia. Las superficies que se iban desplegando ante mí eran como superficies pensantes, nunca fijas, nunca con las mismas sombras y luces oxidadas o tímidamente blanquecinas, ya no eran las mismas piedras de cuarzo que recogí en la playa, ahora eran piedras sentidas, percibía sus ondas de energía e iban conmoviendo y liberando mi propia energía, sus vetas, inclusiones y fracturas internas poseían un efecto prismático sobre mí.

Actuaba desde la transparencia, no tenía una verdad única e inmodificable (*el* diseño), sino que lo iba transformando paso a paso en función de la textura del breve muro, de la redondez o asimetría de la piedra, de la disponibilidad del pegamento, de la emoción que me

provocaba el color matizado de las piedras, del mensaje que quería dejar grabado, en síntesis, de las propiedades de las piedras, del muro y del pegamento, y de mi emocionarme con esa realidad, con la tosquedad y la sutileza, lo fino y lo abrupto. Simplemente era un “estar en el mundo”. Era la hermosura de *un no sé qué* sólo se puede conocer por experiencia; era una experiencia viva, transformante, pero no se la puede explicar. Se diría que cerraba los ojos al exterior y los volvía sobre mi mundo interior

Pero, en un momento me di cuenta que algunas de las piedras que ya había pegado se desprendieron, tuve que suspender el seguir pegando y volver sobre lo que pensé que había terminado. Las piedras que se desprendieron emergieron en mi campo de atención, me sacaron de mi fluir, y me pregunté ¿qué hice mal?, y entonces apareció el error, mi ineptitud, y tenía varios matices, o no había puesto suficiente pegamento o la piedra que puse encima de otra piedra sencillamente era muy grande. Como estaba tranquilo, pues no tenía apremios, no se me produjo desesperación alguna, distinto fue cuando en una oportunidad estaba escribiendo en la computadora y se cortó la luz. Hoy ya las piedras están allí depositadas, permanecen como testigo de una gramática emocional entre las piedras de cuarzo y las emociones de un momento de mi existencia.

Hace un tiempo había aprendido que el hecho de buscar no presupone el hallazgo y el hallazgo no siempre va precedido de la búsqueda o, precisando más, lo que se busca no es con frecuencia lo que se halla, y muchas veces lo hallado nos puede parecer no buscado. Me recordé que Picasso dijo: “*Yo no busco: encuentro*”, para gran escándalo de los que lo rodeaban. Él era, entonces, un encontrador. Este recuerdo se vino a mi mente después de terminar de mirar sostenidamente el muro y las incrustadas piedras; de mirar lo que había hecho y como ese mundo exterior me conquistó, y terminé en el muro y en mi mente.

Hay un punto en que el instinto y la razón, el sentimiento y el pensamiento se encuentran y entonces uno parece que puede robarse con un balde la luna del agua y acto seguido el alma empieza a bailar. Eso sentí ese día. Mi dedicación me permitió atravesar con suavidad mi época de apuros y pesadillas y mi cuerpo fue piedra y la piedra fue mi emoción. Estaba despierto, sabía que mi única posibilidad era entrar para poder salir y había logrado abrir la puerta de mi cautiverio y podía sigilosamente a paso humano, abriendo ventanas, yendo al almacén de la esquina... en fin, arrojarme a la vida misma, donde mi único manual de instrucciones era saber estar.

Inicio y sentido del viaje

Este texto es un relato a dos voces: la voz ingenua, directa del viajero que ve mundos y trata de comunicarlos a través de la palabra y por otra parte es la voz del narrador más formal que escarba en la academia, en los libros añosos y digitales. Es vida y pensamiento. Fue mi opción al compilar algunos de mis escritos. Muchos de ellos han sido publicados en *Diario Los Andes*, Mendoza, Argentina.

Escribir no es tarea fácil. Paradojas, dogmas, desasosiegos atraviesan la reflexión. Uno vive entramado en la realidad, se involucra en ella, sin darse cuenta vive con el deseo de que todo sea eterno; quiere anclarse en el instante para que no se escape; piensa y se da cuenta que una cosa sigue a la otra; recuerda y siente una y otra vez lo que sucedió o lo que no sucedió debiendo haber sucedido; escudriña el mañana buscando su posibilidad o posibilidades. Si cuesta organizar el tiempo personal y uno se llena de paradojas, más aún cuesta explicar el tiempo, uno no quisiera asumir sistemas conceptuales simplemente, uno quisiera

escuchar todas sus facultades y no ser sordo ni ciego para poder aproximarse a un dominio de necesaria reflexión. Ese es el intento.

El sujeto se vive a sí en un tiempo y en un espacio, desde su vivir escribe incesantemente su historia, no es el pasado (ni su recuerdo) el que da sentido al presente, el recuerdo se escribe a partir de los requerimientos y las posibilidades del presente, y en esto nos damos futuro, como individuo y como humanidad; desde el presente que recuerda se construyen las bases que definen las posibilidades proyectadas en un tiempo que aún no es. Es importante, recuperar esta relación presente-recuerdo-posibilidades del pasado (pasado recordado de las posibilidades del presente), de modo de no ir repitiendo los mismos errores y a su vez ir recuperando aquello que nos conduce por un camino de liberación de las ataduras. Al escribir uno se da cuenta que la idea no es nueva, ya quedó apuntada en San Agustín o Pascal, o en Aristóteles, Nietzsche, Heidegger, o Weber...

Lo importante es como las ideas nuevas a partir de la viejas ideas se relatan desde nuestro **pensar-actuar-vivir** o **pensar-construir-habitar**, se escriba desde un nuevo paisaje o simplemente aprovechas esas ideas para hacernos conscientes del paisaje en que **pensamos-actuamos-vivimos**; esto es erguirnos sobre el tiempo presente para dar intencionalidad a nuestro **actuar-vivir**, tomar conciencia de sí mismo, proyectar el pasado al presente, proyectar el presente al futuro.

Paradójico, el tiempo, todo lo da y todo lo quita. Porque el reloj gobierna nuestras rutinas, nada hay más objetivo que el tiempo, pero también nada hay más subjetivo que él cuando la espera lo paraliza y la emoción lo acelera. Nada más personal, nada más compartido. Nada más abundante, nada más escaso. El tiempo está en todas partes y en ninguna. Es la forma de ser y de no ser. El tiempo es puente, pero también abismo.

Desechable, inmortal. La vida está hecha de tiempo, pero así mismo es una carrera contra el tiempo.

Alrededor del tiempo surgen los conflictos que tejen la existencia, el conflicto entre el presente y el futuro, origen y fundamento del conflicto entre el orden y la trasgresión, la seguridad y el sentido; el conflicto entre un futuro que promete y un pasado que obliga, entre la plenitud del instante y la ubicuidad de lo sido. Si a medida que somos no somos, si somos responsables de lo que ya no somos y es menester contar con lo que todavía no somos. El tiempo es el enigma de la existencia, pero también la clave, la sustancia, el reto, el desasosiego.

Cuando a la realidad se le mira con detenimiento, cambia. Aparecen los detalles y la complejidad del mundo se hace más evidente, las certidumbres comienzan a romperse, el mundo empieza a temblar y desmoronarse porque cada certidumbre se convierte en una falsa certidumbre. Hemos aprendido que es más cómodo confiar en el mundo que conocemos que dudar de él. Cuando afirmo del mar que es azul, niego que sea naranja o verde. Lo interesante no es si tengo razón sino la manera en cómo llegué a afirmar que es azul. Las conclusiones nos llevan a los presupuestos del mundo y es difícil cuestionarlos. Sin embargo, lo presupuesto dentro de la situación prevaleciente del mundo de la vida está rodeado de incertidumbre.

Es muy distinta la interpretación de lo que nos acontece desde una concepción del ser racional que habita un mundo que le ha sido dado y que de ese mundo debe internalizar una representación, lo más ajustada posible, si pretende controlar lo que ocurrirá; y entender la historia como una temporalidad que no ocurre en un tiempo exterior sino en una temporalidad donde nos encontramos ya lanzados como seres humanos, insertos en un devenir histórico que tiene siempre posibilidades

nuevas pero que no escogemos a voluntad. Como seres históricos vivimos, de hecho, en una variedad de recurrencias de prácticas que aparecen como espacios dentro de un fluir que no cesa en el que nuestro vive haciéndose. Se trata a lo menos de dos comprensiones ontológicas distintas y contrapuestas con consecuencias prácticas indudables.

Escribir un libro es como un viaje, aventurarse en un rumbo, en unos trayectos. Todos sabemos lo intrincado de los caminos, más aún si no hay huellas de tránsitos previos (o no han existido aún o el tiempo las borró); sabemos de los destinos cruzados (fortuitos o intentados, para bien o para mal) y de las articulaciones innumerables de historias reales e imaginarias que hemos tejido mientras caminamos.

Algunos evocan la idea de laberinto, es decir una versión geométrica de lo combinatorio. Pero todos, de un modo u otro -porque tenemos la condición humana para hacerlo- hemos adquirido la destreza de lo combinatorio al vivir los senderos y aprender la construcción de los filtros anti-combinatorios, aquellos que ofrecen la explicación de las estructuras, el enunciado de las reglas, la especificación de las restricciones o impedimentos. Eso implica por supuesto renunciar a ciertas formas de la espontaneidad, el recurso a las formalizaciones, a los cálculos incluidos los simples cálculos de aritmética y de geometría. Hemos aprendido a sentir y entender el sendero que recorreremos en un determinado tiempo, aunque algunos fascinados -y todos hemos caído de alguna manera en esa trampa- se han tropezado -me he tropezado- porque han dejado de verlo -he dejado de verlo- , de presenciarlo, pensando que con lo que se sabía del camino ya era suficiente, pero no ha sido así y tenemos que seguir co-emergiendo con él. Se podría decir que es como un laberinto. No uso esta imagen en el sentido tradicional de que cada vez que resulta imposible comprender el mundo, la idea de laberinto aparece como un recurso para dar la ilusión de que se dispone de un modelo de

análisis. No se refiere a paradigma de argumentación, o a un mecanismo de pensamiento. Borges utilizó con generosidad ambas modalidades. Uso el concepto como un tema del existir, de construcción de sentido a medida que actuamos en el mundo.

Para el escritor como para el hombre de ciencia, el mundo no se presenta como una proliferación indescifrable, pues tanto uno como el otro elaboran, para acabar pronto, un esbozo, una red de coordenadas que organiza su trabajo y garantiza su coherencia. Lo complejo de los senderos no es semejante a un caos, sino a un laberinto al que hay que ver precisamente como un reto que significa una interiorización, una mirada, una manera de ser y estar en el mundo. Hemos experimentado que la vida, lo real no se repite; los conceptos, sí. Estos últimos tienen el poder de hacernos creer que la realidad tiene regularidades. Mientras se mantenga la novedad se mantiene el asombro; nombrada, citada, o conocida, que es lo mismo, pierde la frescura.

En este sendero de aprendizaje podemos tomar tres perspectivas, por un lado rechazar cualquier acercamiento simplificador - para abordar una realidad compleja- que no haría sino confirmar nuestras tendencias de representación del mundo; o ver, sentir, presenciar, estar alerta al caminar y al camino para ir a través de nuestro entendimiento y sensibilidad configurando mapas del laberinto. Pero también podríamos fascinarnos con el laberinto como tal, del hecho de perderse y representar esta ausencia de salida como la condición humana. Para disociar estas perspectivas necesitamos trabajar nuestro entendimiento y sensibilidad, por eso se trata de senderos de aprendizaje. La hipótesis es que al ser educados en una nueva forma de “entender y sentir”, ciertamente que traería como consecuencia nuevas visiones.

Se trata de algo parecido a lo que ocurre con las matemáticas, hoy se busca nuevas aproximaciones conceptuales y se alude a la existencia de objetos de dimensión no entera, de elementos geométricos cualitativamente diferentes a los euclidianos, con lo cual se está trabajando en el abandono de ancestrales ropajes perceptuales, epistémicos, ontológicos y lingüísticos. Desprendido de esto, se están generando, en este momento, nuevos conceptos y nuevas formas cognitivas de operar con ellos.

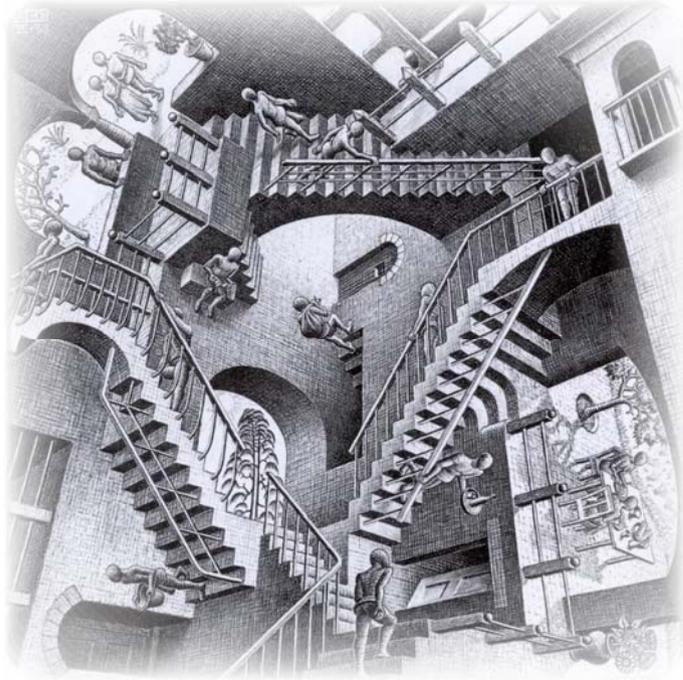
El sendero es de muchas maneras y existen distintos modos de vivirlo, depende de la estructura del ser involucrado y los tipos de distinciones que se es capaz de hacer. Más aún, si pusiésemos la atención al entendimiento humano, veríamos que existen muchas maneras en las que puede explicarse. No es la representación de un sendero pre-dado sino su puesta en escena o su gestación sobre la base de la historia y la diversidad de acciones efectivas que un ser puede llevar a cabo. La mente del viajero o caminante no es un espejo de lo que es el sendero. A corto andar nos damos cuenta que cuando tomamos el sendero no es *ni uno, ni dos*, y que cuando llegamos a un punto no hay unas claves que nos indique qué hacer una vez que 'llegamos allí'. Si sabemos que al caminar se va conformando lo que algunos autores han denominado una "ontología de la identidad", porque hemos proyectado una identidad y un compromiso, hemos "hecho cosas que lo comprometen a uno", hemos tenido el coraje de estar, de situarnos sin cálculos previos -nada fácil-. El sendero no es algo que simplemente está ahí afuera, surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, la persona (el sujeto) están co-emergiendo, co-surgiendo con el sendero.

Uno se vale, como diría Foucault, de un vocabulario temporal que conduce necesariamente a utilizar el modelo de la conciencia individual, con su temporalidad propia. Se introducen

nociones clásicas, conocidas y cuando se trata de una noción novedosa, como son varias para mí (o cuando la noción se desvía del camino habitual, como temo ocurrirá en este escrito que es una compilación), una sola mirada no basta. La escuela nos ha enseñado que nuestros entendimientos son tan distintos como nuestros paladares. Sería falso asumir que una misma verdad, será disfrutada por todos en todos sus matices, es como suponer que se puede dar por igual en el gusto a todos los comensales con un mismo plato. El menú podrá ser el mismo y la comida percibida como muy buena. No obstante, no todos podrán aceptarlo con los aderezos que se han usado. Y tendremos que aprender de condimentos particulares o singulares si ha de ser aceptable por quienes tienen paladares más afinados.

Finalmente, vale la pena señalar que las apreciaciones y reflexiones que uno realiza en sus escritos suelen ser más inquisitivas que celebratorias; casi nunca son irónicas, rara vez, humorísticas casuales. Recuerdo lo que señalaba Kafka quien no solo sufrió escribiendo sino que llenó sus textos más íntimos de quejas y reproches dirigidos contra sí por no poder escribir, por no querer hacerlo, por dejarse distraer de hacerlo, por sospechar de sus fuerzas para hacerlo, por encontrar inútil hacerlo en las circunstancias adversas de su existencia. Y es por ello que sostuvo que lo único peor que sufrir escribiendo, es no querer escribir ahora y encontrar inaceptable lo escrito la noche antes, esto es, padecer por no haber sufrido productivamente.

I - CUESTIONES DE ÉTICA



Es un hecho que en este territorio nadie estará dispuesto a renunciar a lo que su experiencia dictamine o a lo que “su vida le ha enseñado” como bueno o como malo, como justo o injusto, a despecho de cualquier “simple teoría”. Este es el reducto intransable de la experiencia [...] Sin embargo, tal experiencia “no reside” en un sujeto que otro sujeto, el “sujeto científico”, pueda objetivar -pues, entonces, no podríamos hablar de “experiencia”-. Reside, por el contrario, en una colectividad de sujetos morales.

Humberto Gianin

1

Nuestra historia como constructores de mundos

En la década del 70, la *hipótesis enactiva* de Varela constituía un lenguaje emergente, y cómo él señaló en su libro *Conocer*, “el nombre dista de estar establecido” y agrega: “aquí lo sugiero por razones expositivas, hasta que se proponga uno mejor”¹.

La *hipótesis enactiva*, y en cuanto tal, es una exploración y una construcción, es la historia vivida de cada uno -que resulta de nuestro *estar-en-el-mundo* y *ser-en-el-mundo* que son inseparables de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social- y de sus *acoplamientos estructurales*, aquellos de los que nos habla Varela de algún modo parafraseando a Antonio Machado:

[...] ubicar la cognición como una acción corporalizada (*embodied action*) dentro del contexto de la evolución como deriva natural proporciona una visión de las capacidades cognitivas como inextricablemente ligadas a historias que son *vividas*, en gran parte como caminos que existen solo en la medida en que se los hace al andar.

¹ Francisco J. Varela en: *Conocer*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 91, nota.

Uno se “hizo” *docente, adolescente, persona* a partir de historias vividas y esto fue el resultado del *acoplamiento estructural* -expresión que, aunque compleja, muy explicativa- que se produjo y sigue produciendo mientras uno permanece vivo. Este acoplamiento estructural corresponde a un ensamblaje similar al de dos piezas un puzzle, *entre las propiedades de nuestros sentidos y la de los objetos y realidades que observamos*.; los mundos que vemos y sentimos y a los cuales les damos sentido².

Un surfista se para sobre una tabla al momento que se expone a la energía de una ola, ola varias veces más alta que su propia estatura y que avanza con cierta rapidez hacia la playa. El surfista se deleita en su quehacer. En la playa hay otra persona que observa al surfista, y admirando lo que hace piensa para si misma que no intentaría hacer lo mismo y se dice así misma que no lo haría porque no quiere perder su sentido de seguridad. En cambio, el surfista es sobre la tabla donde se siente más seguro.

En la vida a veces somos surfista, a veces el observador del surfista que no se atreve a realizar lo mismo que él. Y esto lo que nos ocurre cuando enfrentamos lo “nuevo”. Aquí hay dos explicaciones: la del surfista y la del observador, cada uno con sus significados y experiencias. Cada uno ha reflexionado su realidad de maneras distintas. Se trata de dos comprensiones que hace que cada uno de estos actores obre de manera diferente.

Tenemos que pensar en lo que hemos hecho y cómo hemos generando el espacio y el contexto en el que nos movemos actualmente.

² Un libro recomendable sobre la mente “encarnada” es: Francisco J. Varela, Evan Thompson and Eleanor Rosch en: *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge, MIT, 1997.

Esto permite mirar y descubrir la *anomalía*, *descubrir qué es lo inarmónico, qué es lo que no funciona*, si cada uno(a) hace esta introspección, sabe que varias cosas en cada situación no funcionan, entonces el tema debería ser: *¿qué hago yo para que esa cosa funcione?* En este caso *¿qué no funciona en nuestras relaciones con el mundo: el trabajo, la familia, los hijos... que nos hace tantas veces sentirnos agobiados?*

Cuando uno descubre las anomalías no tiene que echarse para atrás, sino que tiene que abordarlas, casi con una actitud de rebeldía pensando *“esto no me va a ganar, yo esto lo voy a sacar adelante”*, así cuando uno hace una declaración y dice *“voy a arreglar esta anomalía”* está creando un nuevo mundo, está declarando un futuro posible y éste se declara con el lenguaje: *“yo voy a resolver...”*, cuando uno ha visto algo que no funciona, se dice *“esto lo voy a resolver”* y entonces decide crear un mundo, *¿Por qué uno quiere intervenir?* porque quieren mejorar la situación, la anomalía, pero depende de donde esté, no lo puede hacer solo(a), y he ahí que empiezan a mirar al mundo.

En este proceso hay que reconfigurarse a si mismo o reconfigurar el entorno en que se está y articular, para que lo que hemos declarado como futuro, pase, ocurra. *Hay que lograr que las cosas ocurran, así se abren y cierran espacios.*

Por ejemplo, uno puede preguntarse mirando el espacio de la escuela *¿de qué preocupación humana se hace cargo hoy?* Cuestionar bajo esa mirada es lo que a nosotros nos permite hacer cosas significativas, cuando uno se da vuelta y dice *¿de qué se hace cargo?*, encuentra una primera respuesta: *“la escuela está encargada de desarrollar las prácticas humanas, las sensibilidades, las emociones, las racionalidades”*.

Entonces la escuela tiene que abrir nuevos espacios que tienen que ver con el desarrollo de la persona y su mundo de relaciones. Sabemos que la escuela abre mundos de algún modo. Es depositaria de la memoria colectiva, no sólo de la local sino también de la mundial y en esta dialéctica debería ir construyendo su identidad: lo nuestro y lo creado por otros que puede ser apropiado por nosotros, tiene esa posibilidad que algunos la enactúan y otros simplemente la someten a un tema de jerarquía: yo la enseño, tú la aprendes como yo te la digo.

Pero la escuela de hoy debe descubrir que su anomalía deriva de su manera de aproximarse al conocer, pues sigue una antiquísima tradición aristotélica. Hoy el conocer que se requiere es muy distinto al racional-científico, es hacerse paulatinamente semejante a la cosa conocida: a los compañeros(as) con los que comparte los años de la niñez y de la adolescencia, al recinto escolar que se puede transformar por largas horas en *morada*, a unos caminos que a paso humano se van aprendiendo, a unos saberes que se hacen íntimos en la medida que hacen emerger una propia interrogante, o le dan una perspectiva o le permiten argumentar y defender su postura, entonces lo ajeno se hace propio, se lo significa, aparece el lenguaje de la posibilidad.

Para los que hemos sido educado por una educación bastante tradicionalista, hemos tenido la oportunidad de hacer diferentes y variados recorridos culturales, que nos han permitido conocer historias, encuentros y desencuentros, pasiones, emociones, inventos, descubrimientos, sistemas, fracasos, ilusiones, viajes, aventuras, razas, conflictos, proyectos, mitos, leyendas, magia y ciencia... Todo esto ha quedado grabado en nuestra mente e imaginación con nuestro propio sello personal. Son indudables e inimaginables los mundos que se nos han abierto como posibles y reales a partir de significantes y significados. Claro que esto no ha sido garantía de actuar civilizadamente.

Ahora, para poder mirar los espacios de apertura que tenemos que crear, debemos saber desde dónde los miramos, dónde estamos parados, cuál es nuestro contexto, no es lo mismo ser un inca o pertenecer a un grupo indígena en el Perú como los quechuas que no hablan español, que una persona que vive en Valparaíso.

Hoy se nos habla de un mundo que se nos escapa, es como una sensación -por lo menos yo la tengo- que me hace estar en jaque permanentemente y me hace pensar.

Aquí se viene a mi mente aquella historia que relata que dos monjes observan una bandera ondear al viento. Uno dice: “La bandera está ondeando” y el otro afirma: “No, el viento se está moviendo”. Su maestro se acerca y uno le pregunta: “¿Quién tiene razón? Yo digo que la bandera se está moviendo; él dice que es el viento el que se mueve”. El maestro contesta: “Ambos están equivocados. Sólo la conciencia se está moviendo; cuando la conciencia se mueve, crea el mundo con su imaginación.

Zajonc nos dice: [...] Con cada acto de percepción, participamos inadvertidamente en la confección de un mundo dotado de sentido. En respuesta a la luz interior, una luz interior parpadea, derramando inteligencia.”

Las ideas que construimos sobre el funcionamiento del mundo, responden a las *historias* de acoplamientos que hemos tenido con determinados fragmentos del universo y a las manera como hemos ido intimando con ellos, con unos determinados micro-mundos y con unas determinadas micro-identidades: yo/las olas, yo/mi nieto...

“El “instrumento” de intercambio inicial entre “nosotros” y “los otros”, entre el “yo” y el “no-yo”, entre el “sujeto” y el “mundo” es la propia acción que en su operar -a partir de las distinciones y en los distintos niveles de actuación en/sobre el mundo - hace posible la emergencia de estos opuestos y vuelve concebible un sujeto que conoce y algo que es conocido, que crea la empatía entre el observador y lo observado. Lo observado a nivel cuántico³ es un conjunto de posibilidades y depende del observador cuál de ellas le dará sentido en un momento dado. A partir de esto se puede deducir que cada uno de nosotros, lo sepamos o no, estamos creando la realidad que vivimos a través de nuestra conciencia manifestada en pensamientos, palabras y actos, emociones que en última instancia son elecciones de las que derivaremos el sentido (la bandera ondea / el viento se mueve / la conciencia se mueve).

Danah Zohar⁴ argumenta que la física newtoniana hizo de nosotros partículas de materia; nos ve más que como una cosa, como una excitación a partir de la nada, excitaciones de energía dinámica. Todo, esta mesa, estos vasos de vino, tu y yo, sólo somos ondulaciones, olas de energía dinámica. Las olas del mar nacen del mar. Nosotros, sin embargo, procedemos del gran vacío cuántico, una cosa que podría compararse a una laguna, una laguna en reposo, un mar de potencialidades, que es una fuente de energía fantástica, el origen de todo lo que ha sido, es y será. Y cada uno de nosotros es una expresión absolutamente única del vacío cuántico.

³ Ver Zohar, Danah. *El Yo Cuántico*. Mexico: Edivision, 1966

⁴ Obras en español y web de Danah Zohar: La conciencia cuántica. Plaza & Janés, Barcelona, 1990 La sociedad cuántica. Plaza & Janés, Barcelona 1994

Como lo han señalado diversos autores (por ejemplo, David Bohm⁵), la conciencia es la variable oculta que decide cuál de las posibilidades se manifestará. De lo cual se desprende que nosotros creamos nuestra realidad precisamente manifestando aquello en lo que decidimos enfocar nuestra atención, de forma consciente o inconsciente.

Una vez activado un fragmento del universo, la competencia humana encuentra un *entorno de trabajo* para comenzar a enactuar con él. Es decir, se mueve por ese fragmento realizando *acciones* cognitivas, de acuerdo a su historia de acoplamientos que ha tenido con éste. Este entorno le puede ofrecer texturas, matices, perfiles, palabras y expresiones verbales, afectos...para interactuar con ellos de un modo distinto en cada caso particular y, de manera más limitada, en cada escucha de la misma situación. A partir de estos elementos comienza el trabajo de producción humana determinado por una *performance* particular.

Este proceso le permite a la persona dar sentido a sus experiencias, por ejemplo, es el caso cuando una persona percibe una situación como padecimiento o como dolor. Un estudiante me comentaba: “Aún recuerdo cuando el profesor me miraba fijo, hubiera querido saber lo que quería decirme, pero era difícil pensar que sus emociones hacia mí eran la mejores. ¿Cuántas veces estuve a punto de arrancarme? ¿Cuántas veces quise decirle lo que sentía?, pero no fui capaz de hacerlo, y parece que me importó mucho, aunque no sé por qué, porque aún recuerdo aquellos días”. Esta vivencia subjetiva -este relato en primer persona- se configura en un contexto social y cultural -un micro-mundo específico-, por ello la significación que hace la persona,

⁵ David Bohm, *Wholeness and the Implicate Order*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1980

aún cuando es íntima, está impregnada de materia social, cultural, relacional y es producto de una determinada manera de hacer educación, por lo que no es ajena al vínculo social, pero además aún entonces -en el momento del relato- formaba parte de su micro-identidad. Es por esto que “el quienes somos” en un momento determinado no se puede disociar de lo que nos ha ocurrido con las cosas o con otras personas de lo que ellas representan para nosotros, en este caso el profesor para el estudiante.

Por otra parte, coexistimos encerrados en nuestras propias realidades limitadas, la mayoría de las veces queriendo imponérselas a los otros creyendo que son las mejores, cuando no las únicas. Y como dice E. F. Schumacher: “Nada hay más difícil de que tomar conciencia críticamente de los presupuestos de los propios pensamientos... Todo pensamiento puede ser escrutado en forma directa, excepción hecha del pensamiento mediante el cual escrutamos”⁶

Muchas de la actividades diarias que realizamos, caminar, conversar, divagar y miles de otras que se podría relatar, se puede señalar que las realizamos sin pensar sobre cómo las realizamos. *Solamente sabemos como*. Pero en la actualidad estamos enterados de otro tipo de cognición, el pensamiento racional, que significa que suspendemos de algún modo el momento inmediato de *saber-que* acerca de algo para darnos-cuenta. *Saber-cómo* pasa a ser la actividad de un experto, tal como saber manejar la computadora. Se ha formado un micro-mundo, el-manejo-de-la-computadora. Como adulto y como un experto en patrones habituales, uno innumerables veces ha establecido micro-mundos. Cuando recién se empieza a trabajar con la computadora, se inicia también la configuración de un micro-mundo. En la interacción con el entorno se irán produciendo quiebres que darán inicio al próximo micro-

⁶ Walsh, Roger y otros: pág. 56 - Ibidem.

mundo, ahora estoy inmerso en escribir este libro y estoy en la estructuración de este micro-mundo cuya única intencionalidad significativa es comunicar a otras personas, con el máximo de claridad y precisión, un significado complejo, pero que tiene que ver con sus vidas.

Por otra parte si miramos detenidamente nuestro actuar, detectamos que diariamente hacemos lo que los demás esperan, lo que “uno” hace. Hacemos lo que “uno” hace para hacer lo que cualquiera haría en nuestro lugar. Y caemos en una vida inauténtica. Esta situación puede no sorprendernos y aceptarla aceptamos total naturalidad, si así fuere *los otros nos han arrebatado el ser* - diría Heidegger. La persona requiere entender su situación como posibilidad de sentido y posibilidad de transformarse y transformar y “cuando algo se transforma verdaderamente, se trata de deseo, y no de comunicación de saber” (Guattari⁷), sed de existencia.

Vivimos a partir de estos micro-mundos, anudados con ellos, a veces entrampados en ellos, y uno es lo que es gracias a esa trama en la que somos, o mejor dicho, en la que devenimos lo que somos. De este modo creamos los remedios para nuestra miseria, como experimentamos la imperfección sabemos de los padecimientos que en ella se origina.

Lo que experimentamos como mundo es una trama articulada de cosas, situaciones y personas, de los que nos ocurrió, de lo que nos ocurre y de lo que creemos que nos ocurrirá, es decir que se nos ofrecen en la experiencia y a las cuales le damos algún sentido, como por ejemplo que un adolescente es alguien que de algún modo comprendemos, o que el ratón sea para desplazarme en este texto que estoy escribiendo en la computadora, o que Laguna Verde esté en el litoral central de Chile,

⁷ Guattari, Félix . *El devenir de la subjetividad*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1998.

justamente esa comprensión “hace” al adolescente, al ratón y a Laguna Verde. A modo de aclaración, el “aquí” de un lugar, por ejemplo, Laguna Verde no designa coordenadas exteriores sino el anclaje de mi cuerpo activo en un punto preciso, alude a la situación de mi cuerpo frente a sus tareas. Y este es un tema personal, como toda experiencia cognitiva, involucra, sumerge toda la estructura de mi cuerpo y esta certidumbre, despertar de mi ceguera, que no necesariamente es el despertar de la ceguera del otro, ocurre en la soledad de un mundo que se crea.

Estas historias de acoplamientos, a su vez, están mediadas por toda nuestra cultura donde hemos nacido, crecido y aún seguimos en desarrollo. En otras palabras, es una historia que está arraigada en la estructura de nuestra corporalidad y se vive en un tiempo y un espacio específicos y desde ellos se hace emerger un mundo, se trae a la mano lo que *está-al-alcance-de-la-mano*, pero esto ocurre en la medida que surge un *quiebre*, entendido como aquella situación que alude a una “ruptura o interrupción en el fluir transparente” de algo que hacemos en un dominio particular, dejamos de ser expertos en nuestro micro-mundo -y de ellos nos damos cuenta-. Dicho de otro modo, el quiebre se produce porque “aquellas cosas que, debiendo pasar, no pasan” o “aquellas cosas que suceden, no debiendo pasar”.

2

Educación y valores: ¿lo mínimo de lo mínimo?

*Cuando los demás entran en
escena, nace la Ética*

Umberto Eco

Desde hace un tiempo circula la pregunta sobre si se puede educar sólo con mínimos morales. Por otro lado, se remarca la importancia e ineludibilidad de los máximos (de las cosmovisiones) en la educación, que necesariamente ha de ser integral. Entonces surge la pregunta ya formulada por Adela Cortina⁸: “¿Las metas de la educación consisten en formar individuos hábiles o personas íntegras?”.

La ética no estuvo siempre ligada a la actividad humana. En el mundo griego la idea de *physis* (naturaleza), defendida por los pensadores presocráticos se opuso a la de *nomos* (costumbres, cultura). Para los presocráticos la ley divina era una ley natural a la que tenían que obedecer, si pretendían ser morales, todos los *nomoi* (leyes humanas).

⁸ Adela Cortina nos presenta en su libro *Ética mínima. Introducción a la Filosofía*, diferentes aportes de la historia de la ética desde Grecia a las distintas corrientes contemporáneas. (ética material de los valores, Utilitarismo, socialismo, ética de la era del lenguaje, procedimentalismo y ética discursiva).

Así, se dice que Hesíodo había sostenido que Zeus instituyó una sola ley para todos los hombres que, contrariamente a las bestias, podían hacer justicia. De la misma forma Heráclito sostenía que todas las leyes se nutren de una sola, la divina. La ley moral era entonces una ley natural, común a todos los hombres, que estos podían realizar siguiendo simplemente la naturaleza. La moral no dependía de su acción, sino de su naturaleza. Pero, con base en esta tesis se desarrolló la idea de los modelos morales, así por ejemplo, el modelo del buen navegante, cuya disposición tenía que imitar aquel que quisiera ser moral (actuar bien). Se pretendía evidentemente poner la divinidad al servicio del hombre, del individuo, pues, el modelo recogía en forma teórica los dictados de la divinidad de manera que el hombre pudiera conocerlos e imitarlos. Así, se pretendía asegurar la bondad de la acción.

Realmente la unión de la ética con la acción humana entendida como forma distinta de la natural se debió a los sofistas. En efecto, estos hicieron del orden cultural, de los *nomoi* (de las costumbres), el orden privilegiado, entendiendo que era el único que permitía constituir un orden social como orden político y moral. Y, los *nomoi* eran para los sofistas algo que las gentes hacen, que depende de su acción, por tanto, algo de lo que sólo los hombres, todos y cada uno, son responsables. De ahí surgieron los primeros problemas; como los *nomoi* no forman parte de la naturaleza, en la que el soplo de la divinidad unifica toda realidad, sino que son fruto de la convención, resultará que gentes diferentes poseerán leyes diferentes. Por ello, con la sofística la unidad moral desaparece, es relativa a los grupos de gentes, incluso a los individuos.

Hasta la modernidad no aparece propiamente el problema del sujeto ético, ni del sujeto en general. La idea de subjetividad ética es realmente kantiana. Este autor señala, sin lugar a dudas, que el sujeto

ético es el individuo y, a partir de ello, se presentan los problemas relativos a la universalización de la acción. En efecto, para Kant solamente es acción moral la determinada por la buena voluntad, y ésta supone una acción realizada por un sujeto libre que obra exclusivamente por lo que se da a sí mismo como su deber.

A partir de Hegel, y hasta la actualidad, la disputa prioritaria en temas de moral parte del problema de si el hombre es responsable de su acción, o dicho de otro modo, de cómo entender el hecho de que la acción correcta se mida por sus consecuencias. En esa dirección se han desarrollado dos posturas contradictorias: la que entiende que el hombre es un ser consciente, que mediante su acción introduce en el mundo principios capaces de causar el progreso o retroceso de los pueblos, y la que entiende que la acción humana constituye un caso de las acciones animales, pues, dependiente de condiciones biológicas, es una forma más del proceso evolutivo. La acción teleológica defendida por Ricoeur nos puede servir de ejemplo de la primera; B. F. Skinner ha sido uno de los máximos defensores de la segunda.

El problema de la responsabilidad nace cuando se entiende que la acción humana se desarrolla teleológicamente, por tanto, persiguiendo e instalando una finalidad en el mundo. Esta consideración se opone a otra que entiende la acción humana como exclusivamente causal. Este tema, lo desarrolló en toda su profundidad Paul Ricoeur.

Este autor distingue entre la cara interna y la cara externa del comportamiento, o lo que es lo mismo entre movimiento natural y acción. Parte de un hecho: de que siempre es la intervención de un agente en el curso de las cosas la que sirve de modelo para la relación causal. La argumentación se caracteriza por atender a dos distinciones: una es la inmediata:

- *causa = acción / resultados = consecuencias*, propia de la interpretación causal-natural, y la otra es la más compleja:
- *resultados = causa / consecuencias*, propia de la interpretación teleológica.

Se parte de suponer que, cuando consideramos la acción teleológicamente, vemos las cosas desde dentro y por ello no puede llamarse causa a la acción, sino al resultado de la acción. Diríamos que no es causa el *hacer*, sino lo que *hacemos*, pues, lo que hacemos ya está marcado por una finalidad. Por lo mismo, lo que hacemos no es efecto, no es el resultado, sino que el *efecto son las consecuencias* de lo que hacemos. Por el contrario, cuando explicamos causal-naturalmente dejamos hacer las cosas, las contemplamos desde fuera, entonces causa y acción se identifican, pero a la causa no se le puede atribuir ninguna finalidad.

Así, frente a la acción causal-natural se desarrolla la acción teleológica. El problema que plantea ésta es inicialmente distinto al del movimiento. Ricoeur lo expresa así: *El problema consiste en saber si la relación entre la intención reflexionada y la acción es, a su vez, de naturaleza causal.*

La moral debe informarnos sobre la mejor forma de comportarnos, según Habermas. Sobre esta base, hoy la ética tiene que ocuparse sobre todo de las normas racionales que deben regir la práctica, exigiendo que éstas sean decididas en un proceso público, como decía John Rawls en su obra “*A Theory of Justice*”, por lo que la práctica deberá asentarse sobre aquellos discursos prácticos que permitan el entendimiento entre las diversas posiciones y que lleven a todos los

participantes a asumir su *rol*, al menos idealmente. Pero, vayamos por pasos y veamos en que se concretan las propuestas de estos dos autores.

El *sujeto argumentador* es una transformación del sujeto moral kantiano, pero de forma que la identidad *pienso-debo* se transforma en la identidad compleja *buena voluntad + intereses*. Esta identidad compleja no puede realizarse por la simple autor reflexión sino que exige una argumentación en la que se logre poner de manifiestos los principios morales del sujeto. El individuo es social y moral si puede determinar y realizar sus principios de acción en diálogo con los demás. Por ello, la idea ética reguladora, es decir, la idea que rige toda argumentación práctica en una sociedad, debe ser para Apel y Habermas: *la posibilidad de lograr un consenso universal sobre normas éticas*. Por ello no es válido cualquier discurso, sino sólo aquel que pueda ser válido intersubjetivamente.

Las discusiones de los teóricos permiten destacar dos aspectos de la razón que inciden en la sociedad actual: la *razón técnico-instrumental* que va a tener como consecuencia una *acción estratégica*, y la *razón crítica*, cuya consecuencia es la *acción comunicativa*. Ambos aspectos se muestran como principios capaces de fundamentar una sociedad, pero ambos son opuestos: uno sienta los principios de una sociedad que busca su fundamento más allá de la razón misma, en lo irracional, el otro puede ser capaz de fundamentar una sociedad racional.

El recorrido anterior permite entender las dificultades que tiene la educación al momento de actuar en el campo de la ética. Quizás uno de los descuidos más significativos al momento de preparar profesionales es la formación de la “conciencia ética”.

Han abundado fórmulas para formar individuos hábiles, la más reciente: el modelo de competencias. Se detecta en todas ellas el convencimiento de que más valdría transmitir a los jóvenes cuantas habilidades técnicas sean capaces de asimilar para poder “defenderse en la vida” y alcanzar un nivel elevado de bienestar.

Es lo que se ha denominado el triunfo de la *razón instrumental* cuyo sentido estratégico está en el supuesto de que nuestros problemas centrales estarían en la capacidad -o incapacidad- tecnológica.

Esta historia no es nueva; cuando se empezó a desarrollar la ciencia con la Revolución Industrial, los anuncios fueron los mismos: *la ciencia era la solución a todos los problemas*.

En la actualidad la tecnología ha heredado el mismo tipo de soberbia, y no quiere decir que la ciencia y la tecnología no tengan su debido lugar, pero los problemas humanos son de índole distinta, lo que resulta preocupante es que se ha generado un exceso de confianza en la tecnología -así como se tuvo en la ciencia- al momento de analizar la educación.

Caminos alternativos son sugeridos por la postura de que lo fundamental es formar a las nuevas generaciones en su capacidad para situarse bien social y humanamente. Para aprender a hacerse cargo de su “experiencia”, que no es irreductible al juicio distanciado de la ciencia, y que corresponde a un saber que no es simplemente uno más entre otros saberes posibles, sino ese saber preciso y único por el que el portador de la experiencia acredita su condición de sujeto inobjetable. Y en esto aprender la capacidad para relacionar y darle sentido a su propia existencia más allá del materialismo de ésta. Es un saber que no se puede

delegar. Se trata de un saber ganado en actos transitivos al interior de sus mundos. Y esto es lo que se ha denominado “experiencia moral”.

El debate se hace cada día más necesario dado el raudo avance de la racionalidad instrumental, experta en destrezas, que es importante, pero puede distraer y en cuanto tal se hace más insuficiente.

Sabemos cada vez mejor que lo que aparentemente “conecta” en realidad “desconecta”: desconecta a los individuos de otros individuos, de los individuos de su realidad, y finalmente de sí mismos. Se podría hablar de un mundo que se desarrolla con una enorme “soberbia tecnológica”.

Por eso deberíamos preguntarnos si lo que queremos realmente son individuos diestros, que saben manejarse para lograr su bienestar, o individuos autorrealizados, porque no es lo mismo el bienestar que la autorrealización. Para lograr el primero basta con las destrezas, para conseguir la segunda, es necesaria una educación moral, en el más amplio sentido del término “moral”. Esto supone introducir la clásica distinción entre dos dimensiones del ámbito moral, cuya necesidad no siempre es fácil apreciar, la distinción entre lo bueno y lo justo, entre los proyectos personales y grupales de autorrealización y las normas mínimas compartidas por todos, que son normas de justicia.

Es indudable la intensidad de nuestras sociedades y de las instituciones para definir una “ética de los mínimos”. Pero también se puede constatar el deterioro de la institucionalidad de quienes deberían orientar sobre la “ética de los máximos”.

En este contexto bien cabría preguntarse si no estamos en una espiral de lo “mínimo de lo mínimo” al no existir un desarrollo intenso de la ética de lo máximos.

Los mínimos morales son los contenidos de la ética cívica. Los mínimos morales son la intersección, el mínimo común denominador, que deben compartir los ciudadanos. Los máximos suponen la adhesión al conjunto de criterios, códigos y juicios por los que las personas orientan o pretenden orientar su actuación concreta una vez hecha la opción por un estilo de vida buena o de felicidad.

Desde los máximos se invita y aconseja (aunque no se limite a ello, puesto que una vez asumida la invitación y el consejo exige determinadas obligaciones) a, desde la experiencia vivida y transmitida, seguir sus preceptos.

Comparto la postura de que toda moral de máximos que, más allá de su justificación histórica, se legitime en los mínimos morales es, por tal motivo, correcta. Pero no ocurre lo mismo si la única justificación que pueda ofrecerse de una moral de máximos determinada es sólo la apelación a la autoridad de un líder, de la historia o de la tradición, pues sería una moral inmoral por infundada.

Sin embargo, el problema que podemos atisbar es que cuanto más no limitamos a los mínimos nos quedamos, la mayor parte de las veces, en la moral pensada, necesaria pero, ya lo hemos dicho, insuficiente.

Si los máximos alimentan a los mínimos, no podemos educar sin comunidades de pertenencia y compactadas por consensos en

proyectos de futuro. Los máximos buscan identidad en el mundo y sentido.

Las preguntas son: ¿quién y cómo nos hacemos cargo de que los mínimos se alimenten de los máximos? ¿Cómo perfeccionar los máximos desde los mínimos, por ejemplo, el mandato del amor implica defender lo justo? ¿Cómo profundizar en el modo de vivir auténticamente las éticas de máximos? ¿Qué significa cubrir una “necesidad” humana que no cubren ni las doctrinas democráticas ni el progreso tecnológico, por ejemplo, la necesidad de adentrarse en la vida interior, de recuperar el interno de sí mismo desde el que es posible el diálogo con otros? Sin tú no hay yo, pero no hay tú sin yo, en la existencia sólo volcada a la exterioridad.

El *utilitarismo* y el *pragmatismo* en educación -y en general en lo que denominamos nuestra vida civilizada occidental- han abandonado este espacio de reflexión o porque no saben cómo hacerlo (no han sido preparados para ello) o porque no existe la voluntad de hacerlo o porque se confía en que la tecnología es la solución.

Pero son todos escenarios criticables ya que muchos de los desaciertos educativos derivan -y muchas de las políticas públicas- de que no hay referentes para pensar los mínimos desde donde se examine la dimensión racional y emocional del desenvolvimiento moral y ético, donde se encuentren la libertad (ética de los mínimos) con la amistad (ética de los máximos), el diálogo (ética de los mínimos) con el amor (ética de los máximos).

En este contexto, para un niño o un joven se hace difícil articular y universalizar los valores morales con la pluralidad de ofertas de valores éticos particulares.

Uno de los procesos que intelectual y emocionalmente me impactó durante mi formación fue cuando me enseñaron la *quijotización* de Sancho y la *sanchificación* del Quijote, en especial por su enorme contenido racional y emocional. Este tipo de procesos examinados en el aula pueden dar luz a la tolerancia, a la amistad, al diálogo, al amor. La pregunta es entonces cuánto espacio hay para este tipo de preocupaciones humanas o si seguimos retrocediendo hacia lo “mínimo de lo mínimo”.

El estudio de la historia nos revela que si las únicas razones morales que se esgrimen en una educación fueran sólo de mínimos, los grandes temas del sentido (el dolor, la injusticia, la muerte) acaban deviniendo tabú, porque hablar de eso significará opinar y, si es en educación, adoctrinar.

El problema es cuando las personas se hallan ante situaciones de “cuestionamiento de sentido”, que son situaciones existenciales peculiares pero claves en el desarrollo de una persona, de su identidad, de su lugar en el mundo. Y sin la intervención educativa en ella, difícilmente lograrán las habilidades o capacidades para afrontarlas, superarlas, o vivir con dichas situaciones.

En fin, reflexionemos para terminar acerca de cuántos de los problemas que enfrentamos hoy en día derivan de la falta de referentes desde la ética de los máximos y cuánto retroceso se observa en nuestras formas de institucionalidad, incluida la escuela, por la no existencia de una ética de los mínimos.

Es importante aclarar que un sujeto fuera de la relación dialogal es una hipótesis inverificable y desastrosa. Actualmente vivimos la soledad de la tangencia, de múltiples intereses, de múltiples discursos

que se tocan en algún punto, pero que no llegan a converger hacia lo Mismo: ausencia de un tiempo común.

Y es por ello que se ha hablado de “soledades asociadas” para describir un estado de dispersión de propósitos, de supuestos, de valoraciones y anhelos. Es más que probable, pues, que a causa de esta dispersión y aflojamiento de la vida comunitaria, los tiempos estén maduros para comprometer no sólo la inteligencia sino también la voluntad en la búsqueda de experiencias convergentes. A nivel de los desarrollos teóricos esto ha generado un extraordinario prestigio de la hermenéutica, la filosofía de la comunicación; pero, sobre todo, por la ética del diálogo. Son este tipo de estudios los que no pueden ayudar a lograr que la conciencia moral se aleje tanto de un relativismo escéptico como de un absolutismo impositivo y, a la postre, intolerante o totalitario. El gran dilema al educar.

Leí en una novela un pensamiento como éste: *Un hombre es su destino, y el destino es el carácter*. Algunos dicen que ese pensamiento viene de Heráclito, y es bien posible que así sea. De antiguo vienen muchas reflexiones que parecen hechas ayer, o acaso hoy mismo. En la expresión anterior la palabra “carácter” está empleada en el significado de cualidades propias de una persona. Pero también puede usarse para significar la condición de alguien por la dignidad de la actividad que realiza, marca o señal espiritual que deja en alguien una determinada experiencia, y fuerza y elevación de ánimo natural en alguien. En tal sentido, la escuela debería significar “imprimir carácter”, que tiene la moral alta y no vive desmoralizado.

Hay tres afirmaciones bastante usuales hoy, pero que me parecen equivocadas, o cuando menos exageradas. Me refiero a las afirmaciones de que vivimos para educarnos, nos educamos para trabajar,

y trabajamos para ser más ricos. Se trata verdades tan sólo parciales, como simplificaciones incluso, y con el cuidado que hay que tomar siempre las verdades parciales y las simplificaciones.

¿Vivimos para educarnos? ¿Nos educamos para trabajar? ¿Trabajamos para ser más ricos? Actualmente vivimos un agobiante discurso de la educación continua que sugiere que no viviríamos para otra cosa que educarnos, hasta el punto de que, exagerando un tanto las cosas, no estaría lejano el día en que se ofrezcan cursos a los enfermos terminales que permanecen en las unidades de cuidados intensivos. Vivimos, claro está, para mucho más que educarnos, desde luego para tener ocio y para equivocarnos. Por su parte, afirmar que nos educamos sólo para conseguir buenos puestos de trabajo rebaja la educación a mera capacitación, a simple precalentamiento laboral, olvidando que ella tiene que ver con la formación de la personalidad y con las posibilidades de que ésta se expanda en múltiples direcciones. En fin, decir que trabajamos para ser más ricos y para mejorar de paso el índice que mide el crecimiento de la riqueza en el país, pierde de vista que el trabajo, salvo que se lo reduzca a la simple condición de empleo, es mucho más que eso, puesto que trabajamos también para dar expresión a lo que sabemos y para conseguir una retribución espiritual que tiene que ver con nuestra realización antes como personas que como consumidores. Todas cuestiones que la ética debe tener en cuenta.

La educación tiene que ver con el carácter, con el *ethos*, que consiste en la búsqueda desprevenida de la verdad en una comunidad de diálogo abierta y crítica, presta a transmitir cuanto sabe. Esta línea de pensamiento la tomo de Adela Cortina. Fíjense ahora, por un minuto, en la exactitud, y aun belleza, de ese adjetivo -“desprevenida”-, que es el que emplea ella para calificar la búsqueda de la verdad que lleva a cabo todo proceso de educación. “Búsqueda desprevenida de la verdad -dice-,

donde “desprevenida” no quiere decir búsqueda desproveída ni falta de lo necesario, sino búsqueda limpia, libre, sin preconcepciones ni prejuicios, sin dobleces, ingenua incluso, pero, sobre todo, ingeniosa y altiva. No se trata de transmitir algún determinado conjunto de prescripciones morales de valor universal que todos deberíamos observar, sino estar altos de moral y esto -según ella- significa no vivir desmoralizados, esto es, con la moral baja o por los suelos, como acostumbra decirse, sino vivir de manera tal de forjarnos un carácter que nos permita ser lo más justos y felices posibles. Ser justos y felices -no otra cosa- es lo que hace que una persona esté bien, en el entendido de que si uno está bien es para que lo estén igualmente los demás.

Cuando uno habla de estar altos de moral, a lo que llama -como decía también Ortega- es precisamente a eso, a levantar nuestra moral, puesto que “un hombre desmoralizado es un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hinche su destino”.

El espíritu y desafíos de nuestra época, definitivamente, impone a nuestras prácticas culturales y a nuestros discursos educativos un estado de la mente en virtud del cual ya no es posible seguir manteniendo la inocencia, lo que no significa que tengamos que perder la fe y la esperanza en el cultivo de la humanidad y de lo verdaderamente humano. Porque si recordamos lo que aconteció en los campos de exterminio es, quizá, porque con ese ejercicio de memoria a lo mejor somos capaces de detectar las condiciones que hoy hacen posible que nuestro mundo se pueble de otros espacios de abandono. Miramos el pasado para comprender mejor el presente y así, quizá, aprendemos, a través de la educación, a construir utopías enlazadas con un cierto desencanto. Con ese ejercicio tenemos la posibilidad de detectar las consecuencias que se generan cuando a los nacidos se les impide la

continuidad en el mundo, o cuando la vida humana se convierte en algo superfluo, o cuando a través de la educación, y al amparo de una alguna idea liberal, no asume la verdadera responsabilidad de formar.

La educación no debe perder la capacidad de creación de sentido, que altera los sentidos ya dados, rompe el sentido establecido, agrietándolo. Esta ruptura es una suerte de revolución: el inicio radical de algo. Por eso podemos decir que el ser humano no contribuye al mundo fabricando, sino amando. No simplemente re-creándolo, sino inventándolo.

La identidad ontológica del sujeto educable significa poder:

- participar en todo lo que le concierne y hacerlo responsable de sus actos
- ejercer sus derechos a la expresión y a la opinión
- ser seducido en lo serio (la seriedad);
- ser el iniciador de proyectos;
- ser considerado como un partidario del proceso de aprendizaje;
- recibir una educación en valores, una educación que es, a la vez, búsqueda de sentido, interpelación afectiva, y motor de toda acción responsable. Ella no puede ser puesta en marcha más que en un clima de confianza, de igualdad, de libertad de palabra y debe necesariamente recurrir al cuestionamiento, a la confrontación y al desarrollo de la reflexión crítica. Ella tiene como objetivo, no el conformarse a los valores existentes, sino el hacerse cargo, el situarse.

La educación debe estar orientada a crear un ambiente educativo que se hace cargo del mundo interpretado y por interpretar y que en cuanto tal es:

- **Un espacio de exigencia y responsabilidad:** presencia, participación, respeto, respeto de sí, respeto a los otros, apertura, una actitud positiva, una participación real, un espíritu abierto, tolerancia, escucha, solidaridad, ayuda, compañerismo, amistad,...
- **Un lugar de encuentro:** de debate, de cuestionamiento, un trayecto donde se puede hablar de la actualidad, de cosas que nos conciernen, nos preocupan (la vida escolar, la vida familiar, la vida con los compañeros(as),....)
- **Un espacio de libertad:** donde podemos expresarnos, plantear nuestras preguntas, tomar posición, expresar nuestras opiniones, pensamientos, justificarlas de vez en cuando, comprometerse, plantear actos concretos, demostrar imaginación, utilizar distintas formas de expresión: escritura en verso o en prosa, el dibujo, la pintura, el collage, el montaje,.....
- **Un espacio de creatividad:** montaje de exposición, realización de corto metraje, acciones de solidaridad, no sólo puntuales sino también insertadas en la continuidad,...
- **Un espacio de filosofía:** nos hacemos preguntas sobre la vida, su sentido, por qué estamos aquí, nuestro rol, nuestros valores, nuestro lugar en la vida, la sociedad actual, del mañana, del ayer,....

- **Un espacio de valores:** donde los valores de la enseñanza se viven en la cotidianidad, a cada instante, a saber: *humanismo, apertura, diversidad, libertad y responsabilidad de conciencia, democracia*, más otros valores que se derivan, como respeto, amistad, camaradería, solidaridad, tolerancia, tolerancia activa, escucha, escucha activa, compromiso, placer, trabajo, entrar en cuestionamiento, espíritu crítico, toma de responsabilidad, ...sin jamás olvidar al otro, y valorizando las diferencias, reflejo de nuestra sociedad heterogénea tan rica actualmente.

El desafío identitario se constituye desde el momento que el sujeto trata de definirse a partir de él mismo, para poder comprenderse lo mejor posible y de esta forma poder defenderse de influencias externas no deseadas o potenciales dependencias que afectarían su dignidad o autonomía. Desde este punto de vista, la identidad depende de las relaciones del sujeto con los demás. Esto rompe cualquier circuito de soledad y nos deriva hacia la reciprocidad con los otros, en una especie de diálogo mediador que incluye tanto la interioridad como la exterioridad. En la medida que la identidad se caracteriza por estar en constante construcción y reconstrucción, se concibe como un proceso no terminado, en permanente modificación, se dimensiona la historicidad de la identidad.

En este sentido, la memoria histórica es indispensable para construir la identidad tanto individual como colectiva. Pero el asumir la perspectiva histórica no es solamente un recuento de hechos concatenados en el tiempo, su valor radica en que para la identidad, es la interpretación que de ellos hace la cultura y la importancia que representa para el individuo que hereda todo ese bagaje acumulado.

Rilke en sus *Elegías de Duino* dice que “no nos sentimos a gusto, ni seguros, en este mundo interpretado”.

Borges, recordando un pensamiento del obispo Berkeley, el sabor de la manzana no está ni en la boca que la muerde ni en la carnosidad de la manzana, sino en el encuentro entre ambas. Y es que un beso necesita dos labios, el amor erótico dos cuerpos y sus silencios extasiados. Y la creación de la lectura un libro y el lector apropiado.

Para Heidegger, el ser humano es el “ser para la muerte” y el mundo sólo adviene con el despliegue del ser; para Arendt, en cambio, se trata del “ser para el nacimiento”. Ella habla, en términos que recuerdan a Rilke, de innovar el mundo con cada nacimiento. Por eso, con el nacimiento el recién llegado toma una iniciativa y rompe la continuidad del tiempo. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de un devenir en el que el nacido articula su identidad en una cadena de inicios, de acciones y novedades. Es capaz de acción y por tanto se muestra ante los otros: hay una presencia más allá de las palabras. El nacimiento sitúa la vida, pues, no en el “ya-no” de la muerte, sino en el “aún-no” de lo recién nacido, de lo que se inicia. El nacimiento no marca, entonces, un simple arché (literalmente, un “comienzo”), sino un principium, es decir: principio y comienzo. Y eso implica tanto ruptura -iniciar de nuevo tras lo que se ha roto- como camino a lo por-venir. Todo nacimiento es, así, un re-nacimiento. De hecho, se puede renacer a partir de las propias cenizas. Sólo si hay cenizas hay renacimiento, sólo si hay dolor existe un parto.

3

Primera, segunda y tercera persona

Cada uno es lo que sea su propia conciencia, su particular experimentación con el mundo como primera persona. Esta experiencia la vamos construyendo a través de toda nuestra vida, y la vamos transformando en descripciones cuyas continuidades constituyen la realidad en la que se desenvuelven nuestras interacciones. Nuevas experiencias nos hacen modificar tales descripciones en la medida en que sean o se transformen en evidencias de primera persona. Esto es particularmente válido en las acciones educativas: el darse cuenta es absolutamente individual; nadie puede aprender por otro o hacer que otro aprenda lo que no forma parte de su propia experiencia.

Así, lo que somos en un determinado momento no puede ser separado de lo que son para nosotros las cosas y las personas en ese momento. De este modo nos vamos constituyendo y constituyéndonos. Vamos siendo primera persona con segundas personas y en la medida que nos interiorizamos en el mundo de las explicaciones de las relaciones entre seres humanos, esta tercera persona nos puede ayudar a desentrañar el complejo mundo de las intersubjetividad e interdiscursividad.

Estudios de oposiciones complementarias entre el *Uno* y el *Otro* alternativo crecen bajo la influencias de posicionamientos, dialógicos e intersubjetivos (*cf.* Bourdieu, Lacan). Ellos, entre otros, nos

permiten entender que la composición del tejido social y las relaciones no es un sistema de dualidades excluyentes. El ser humano construye la identidad de su persona y de su grupo mediante la unidualidad del *Uno-Otro*. El Yo-Uno es siempre codependiente del No Yo-Otro. Carla Cordua⁹, comentando la obra de Sloterdijk, dice que este autor se hace cargo del ser humano en cuanto ser junto a otros y que uno no es de manera individualista como nos han hecho creer, somos “dividuos”, esto porque la partícula “in” es negativa. Lo que somos es: *dividuos, una cosa compuesta en parte por la herencia y por la circunstancia*.

Para que las explicaciones de la tercera persona conduzcan a acciones efectivas, debe ser incorporada a la experiencia de primera y/o de segunda persona, esto es, formar parte de las probabilidades de experiencia de las personas y los grupos de personas. De lo contrario, queda como un dato inútil, incapaz de producir información. Esta incorporación tiene la forma de atribución de sentidos. Un ejemplo puede aclarar esto: una persona que lee este texto y no atribuyen sentido a lo que está leyendo simplemente, no lo aprenderá. En esta atribución de sentidos por parte del lector dependerá de se establecer relaciones con las propias experiencias dentro de sus propios marcos referenciales. La tercera persona se encontrará con la primera persona, no solamente en el diálogo si no que además en sentido que provocará la tercera persona en las experiencias de la primera persona. Un ejemplo extraordinario de este proceso lo encontramos expuestos a través de todo el libro de Zajonc, *Atrapando la luz*. Como físico cuántico demuestra como la física ha ido aceptado el mundo fenomenológico, aceptando que en ciertas condiciones las evidencias cambias de acuerdo con la observación que se hace de un determinado fenómeno.

⁹ Entrevista a la filósofa Carla Cordua realizada por el programa de televisión Una belleza del pensar, grabado en setiembre del 2008 en Santiago de Chile.

Y en este proceso vamos constituyéndonos en un continuo histórico personal y vamos aprendiendo a “darnos cuenta” de cosas que antes “no existían” para uno y, por lo tanto, se da la posibilidad de “cuestionar” el “continuo histórico no percibido” y explorar el inagotable sentido de lo que le ocurre a uno ahora.

Se va escuchando y construyendo sentido, no encontrando sentido, sin la sospecha de que hay un sentido oculto -que “alguien”- *actor social*, diría la sociología, o *un criminal*, diría el derecho o *un loco*, diría la psiquiatría, lo oculta por alguna razón, salvo que lo estemos educando en la sospecha.

Pero enfrentamos un drama que Milan Kundera lo relata en *El libro de la risa y el olvido* y que tiene que ver con el no darnos cuenta: “El hombre sabe que no puede abarcar el universo con su sol y sus estrellas. Lo que parece mucho más insoportable es estar condenado a dejar pasar de largo también al otro infinito, al cercano, al que está al alcance de la mano. Tamina¹⁰ dejó pasar al infinito de su amor, yo dejé pasar a papá y cada uno deja pasar a su propia obra porque en busca de la perfección hay que ir hacia dentro de las cosas y nunca se llega hasta el final...El que se nos haya escapado el infinito exterior lo tomamos como un sino natural. Pero el haber dejado escapar al otro infinito, lo consideraremos hasta la muerte como culpa nuestra. Pensábamos en el infinito de las estrellas y no nos ocupábamos del infinito de papá”¹¹.

Dejamos pasar simplemente porque o no sabemos observar, tenemos otras prioridades o simplemente no queremos mirar. Y este no darnos cuenta tiene que ver con la primera persona (el uno mismo:

¹⁰ Uno de sus personajes.

¹¹ 2000:218

nuestro propio flujo interno de impresiones, pensamientos, sensaciones y recuerdos; es mi experiencia empírica, por ejemplo cuando digo, me encanta la filosofía) con la segunda (es la que ocurre en el contexto del otro, emerge de las conversaciones, del diálogo) y con la tercera persona (es la que se origina en la descripción externa, por ejemplo, la teoría de la enacción). Respecto de la segunda persona, necesitamos la mediación del otro y por lo tanto tenemos que examinar el estar ausentes cuando creemos estar presentes con el otro/a, y cuando estamos con ella no está teniendo la experiencia directa de la persona, pero está interesada - es empática- con el acceso a la experiencia que tiene la primera persona. Supongamos que usted es un experto/a, como tal también partió como primera persona. Usted sabe cosas que yo no sé. Quisiéramos que usted fuera capaz de enseñarle a los otros para ayudarles a que se den cuenta, otorguen sentido. Como persona experta usted dispone de modos de exploración genéricos, sabemos que trabaja básicamente construyendo evidencias empíricas de primera y segunda persona, a través del diálogo por ejemplo con un alumno/a, con un paciente. De primera persona, porque este diálogo se orienta a que ese paciente o alumno logren un grado de interiorización del proceso que les permita manejar ellos mismos su sanación y su crecimiento como personas. Parece claro, en todo caso, que el camino de toda la vida va hacia y pasa por la obtención de evidencias empíricas de primera persona que conduzcan a ese crecimiento.

La construcción del sentido de sí-mismo está íntimamente relacionada con los procesos de reconocimiento de las personas, reconocimiento que se va haciendo en forma de “semejanza” y “diferenciación”; de tal manera, que sirve para percibir a los otros como figuras de las que aprender y, así mismo, como figuras de las que diferenciarse; a través de este juego de diferenciación-semejanza, el ser

humano va construyendo el sí-mismo, en el seno de las relaciones con los otros.

En la medida que aprendemos a observar empezamos a percibir rupturas en nuestra construcción interpretativa de la realidad, y de sí mismo, que había sido válida hasta este momento; “darle sentido” a lo que le está pasando, de modo de ir superando la extrañeza. Como dice Gianni Vattimo¹²: no hay hechos, sólo interpretaciones; lo que también es una interpretación; y bien, tanto mejor.

La superación de la extrañeza no se cumple en el desplazamiento hacia el pasado por un intérprete que deja en suspenso su propia condición, sino que se cumple en el recorrido que hace por el pasado y que de esta suerte realiza la autoconciencia de su propia existencia. Así, entonces, en la interpretación del sentido, el sentido interpretado es siempre nuevo y la interpretación no acaba jamás.

La persona va, a lo largo y ancho de su vida, construyendo y modificando el sentido que le da al mundo y su misma conciencia de ser-en-el-mundo; en este continuo configurar y modificar su red interpretativa va descubriéndose a sí mismo (sí-mismo), especialmente en su interacción (reconocimiento-diferenciación) con los otros significativos.

El raciocinio y el sentimiento (en el yo no fragmentado), no son sino facetas del mismo proceso del conocer hacia dentro y hacia fuera, que realiza la misma persona.

¹² *Ética e interpretación*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

4

Cuando los límites se convierten en dogmas y en vacío cultural.

*La rotación cotidiana se configura
alrededor del punto al que se regresa
siempre y desde cualquier horizonte. Este
punto gana, entonces, la calidad de eje de
todo el proceso.*

El domicilio

Humberto Gianini

No hay dudas, la organización social del conocimiento y la organización social del aprendizaje están cambiando dramáticamente. Si examinamos la economía, la sociedad, la cultura, el conocimiento como una forma de capital simbólico -o capital cultural- ha pasado a ser central para el capital productivo. Entonces surge la pregunta ¿Qué conocimiento es el de mayor valor para el ciudadano del milenio?

Los límites son la condición para la inteligibilidad de nosotros mismos y del mundo. Vivir una vida sin barreras y sin límites es un ideal ético; indagar los hechos y los significados que excedan los límites epistemológicos es un ideal investigativo primario; enseñar a los niños a cruzar límites donde quiera que se encuentren, es el ideal de la pedagogía; tratar el mundo como una red continua de intensidad de inter-

vínculos y flujos más allá de lo que divide y las divisiones, debería ser lo único que exista.

Follari (2007)¹³ argumenta con precisión que educar es poner límites a las tendencias impulsivas, y sobre todo promover aquellos valores que permitan la vida en común; psicoanalizar es permitir la emergencia de la palabra del sujeto más allá de su apego imaginario a los mandatos sociales impuestos, entre otros espacios, por la educación escolarizada.

Los límites son las pre-condiciones para la significación, sin ellos la inmensidad del mundo estaríamos condenados al sin sentido e incertidumbre. Pero esto no significa que la vida se defina por formas y límites; la vida es también auto-definición y busca trascender los límites. Los límites y las formas crean las condiciones para el significado y el sentido. Se requiere cierto equilibrio, cierta danza simétrica entre fluidez y fijeza.

Al educar definimos límites por ejemplo para desarrollar identidades (mismidades para usar el concepto de Ricoeur): “dentro” y “fuera”; límites entre dominios del conocimiento y límites entre dominios de conocimiento y la experiencia diaria. El tema que se enfrenta es si se cruzan los límites (destrucción de límites) o se diluyen los límites (mantención de límites).

Tanto el “yo pienso” como el “yo quiero”, funciones fundamentales de la subjetividad espiritual permiten ir desarrollando la

¹³ Follari, Roberto. ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? *Perfiles educativos* [online]. 2007, vol. 29, no. 115 [citado 2008-10-04], pp. 7-20. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-2698.

“identidad propia” -como la llama Carla Cordua¹⁴ - que es una relación de mí conmigo o mi identidad mediada, que no es la mera igualdad consigo, sino la mismidad diferenciada mediante la alteridad. En educación se debe entender que el hecho de que la experiencia tenga que ser idéntica para todos los alumnos, ello no implica que su realización vaya a ser la misma para todos. Se puede garantizar la similitud pero no la mismidad¹⁵ de lo experimentado. Y desde esta perspectiva, todo cuanto es, si puede ser conocido y reconocido, debe tener una identidad, que es, en cada caso, la suya, ésa que lo diferencia de todas las demás cosas, a las que tampoco puede faltarles la identidad.

Hoy enfrentamos una re-estructuración del discurso pedagógico. Estamos en presencia de los “modos genéricos”: el *Modelo de Competencias*. No se trata solamente de un procedimiento pedagógico sino que se basa en un nuevo modo de trabajo y de vida. Se habla de generar “entrenabilidad”, una interpretación centrada en el desempeño, en el conocimiento vinculado a un resultado o producto, pero es una operación genérica, y es volátil no produce certidumbre en quien la adquiere, es un proceso genéricamente abierto.

El concepto de competencia, uno podría pensar que retomaría en el fondo las virtudes filosóficas más antiguas, aquellas por las cuales, como indica Heidegger, se considera que “la pregunta es la piedad del pensamiento” y a tono con la tradición socrática invierte de

¹⁴ Ideas y ocurrencias. Santiago de Chile: Ril Editores, 2001

¹⁵ Ricoeur plantea una alternativa dialéctica que mantendrá en sus escritos posteriores: hay para él dos identidades, una identidad idem o mismidad, atemporal, formal y/o sustancial, que se identifica con la primera persona del singular y una identidad ipse, un reflexivo que puede jugar en todos los pronombres personales, singulares y plurales, un sí mismo que es una identidad narrativa conformada en el tiempo.

modo irónico el sentido del maestro. No obstante, el camino elegido ha sido distinto y es por ello que se requiere de precisiones.

La competencia es algo que el actor debe poseer en orden a actuar apropiadamente. Una examen riguroso de lo que ocurre permite hablar de “vaciamiento” o “vacío” ¿Cuál es la identidad proyectada en el actor -su mismidad- si todo se caracteriza por reemplazo y desaparición?

Cuando se tiende a reducir un pensamiento complejo a una fórmula, ha pasado por definición que las competencias se refieren a “un saber y un saber hacer en contexto”. Y ésta, como la mayor parte de las fórmulas vulgarizadoras, es una verdad a medias. Para mayor precisión, se trata no solamente a un saber y a un saber hacer como reza la fórmula tantas veces repetida, sino también a un saber ser y a un saber vivir, algo que no sólo interesa de modo muy crucial a la formación en ciencias sociales o humanidades o ética y religión, sino también a las mismas ciencias naturales. Tampoco las competencias entendidas de ese modo ampliado se refieren solamente a un contexto, sino a distintos tipos de contextos.

El modelo de competencias y el constructivismo convergen, tienen comunalidades entre ellos; ambos enfatizan lo contextual, lo situado y la naturaleza orientada a problemas del conocimiento. Ambos sacrifican la complejidad y profundidad del conocimiento a favor del aprendizaje auténtico en el trabajo o en la escuela. En lugar de tener integración de significados, se tiene integración con un contexto. Los alumnos, los trabajadores, tienen acceso a un contenido específico y no a los sistemas de significados del conocimiento de las disciplinas. Focalizar en un contenido específico para un contexto específico significa que el significado de ese contenido se agota por el contexto. Si los alumnos, los trabajadores, no tienen acceso a principios generativos no se es capaz de

trascender un contexto particular. No se tiene control del conocimiento, no se tiene acceso epistémico a la estructura del conocimiento relevante en un determinado campo.

Estamos en presencia de un “realismo empírico”¹⁶, porque se insiste en focalizar el conocimiento y las destrezas que las personas necesitan para “hacer” su trabajo o para “aprender en la escuela”. Los mecanismos generativos del conocimiento colapsan en lo empírico (lo que es observable). Se asume que el logro puede ser alcanzado enseñando directamente el logro, ignorando la complejidad que se requiere para crear capacidad, y esta va más allá del nivel de experiencia en el contexto y lo situado.

La enseñanza y el aprendizaje deben involucrar lo real y lo actual y no solamente lo empírico, porque es la única manera de generar un desempeño variado y contextual. La desagregación en componentes discretos que pueden ser organizados en competencias, agregados y reconfigurados para hacer una calificación laboral o profesional a través de competencias nucleares, es el camino equivocado.

La preocupación de quienes trabajan el modelo de competencias es agregar y menos comprender las relaciones entre

¹⁶ Si se quiere adoptar una concepción del aprendizaje en múltiples contextos vitales, requiere replantearse los conceptos cognitivos cartesianos. En efecto, estos conceptos suponen una rígida separación sujeto-objeto es ya cuestionable para entender una ciencia que afirma cada vez más, el valor de lo subjetivo y que es en ese sentido no cartesiana. Es el mismo Emmanuel Kant (1725-1804), quien también dando una justificación teórica al realismo empírico propio de la Ciencia Newtoniana clásica, en la "Crítica de la Razón Pura", cae en cuenta que tal impostación llamada "realismo-empírico" procedía de una actitud histórica que no tenía valor absoluto y en efecto escribe: *"Hasta ahora se ha sostenido que todo el conocimiento debería uniformarse a los objetos...De ahora en adelante se podría buscar de descubrir sino pudiésemos hacer de otra manera...si partimos del aserto de que los objetos deberían uniformarse a nuestra cognición"*.

elementos y como esos elementos, se transforman en el contexto de esas relaciones. Simplemente se niega el acceso a comprender los límites del conocimiento, y por lo tanto, los medios para reconocer y negociar aquellos límites. Se niega el acceso epistémico y social a lo impensable. Los límites que declaran a través de las competencias no se los induce de las estructuras disciplinarias del conocimiento y no se les permite el acceso a las herramientas ideacionales que ellos requieren.

No todo el conocimiento que necesitamos usar emerge desde la práctica; necesitamos desplazarnos más allá de lo contextual para acceder a los sistemas de conocimiento y sus principios generativos.

Cada campo del saber (cada singularidad) tiene su discurso teórico discreto, sus métodos, sus reglas y el modelo genérico no es capaz de hacerse cargo de esa singularidad. Como señaló Basil Bernstein, un discurso con singularidad es aquél que se ha apropiado de un espacio para darse a sí mismo un nombre exclusivo.

La vida es trascender los límites pero los límites son las condiciones para la constitución del sentido y la trascendencia de los límites, pero lo que debemos evitar es sacrificar la complejidad en nombre de los modos genéricos. En términos de Basil Bernstein no tratar códigos que son elaborados con códigos restringidos.

La narrativa común en pedagogía es argumentar el logro de una cierta identidad mimética de parte del alumno, ya sea como replicación del profesor o replicación de un lugar en el sistema. Y a partir de ello se logra la autonomía y la independencia - el fin de la dependencia, el fin de las relaciones obligadas hacia otros. El lector podrá apreciar la falta de profundidad de una tal postura y seguramente se dará cuenta de los grandes problemas que los alumnos presentan al momento de actuar y

sentir y los posteriores problemas que visualizamos cada día en el funcionamiento social.

5

Enseñanza, Aprendizaje y Ética

La enseñanza es una escena de obligación, un lugar de prácticas éticas, de prácticas humanas, un escenario de construcción, de-construcción y re-construcción. Responde más a cuestiones de justicia que a criterios de verdad, aunque estos últimos en su debido momento son fundamentales. Supone ir más allá de la transmisión de información y emancipación del sujeto, debería constituirse en un sitio de obligación que excede la conciencia individual de justicia.

Profundizando lo anterior, es una escena de diálogo, de construcción de sentido, va más allá del pensamiento de Habermas que postula la racionalidad comunicativa¹⁷ en la cual el diálogo entre docentes y estudiantes constituyen monólogos divididos.

Es una construcción de sentido que no está organizado para llegar a un particular posición (el oponente de Sócrates es forzado a estar

¹⁷ La "racionalidad comunicativa" se establece de esta forma desde las distintas posibilidades de generar el discurso y en las relaciones que a través de la "acción comunicativa" los actores realizan con el mundo. Como nudo conductor para explicitar dicha racionalidad es necesario remitirse al concepto de "entendimiento" que se alcanza como un acuerdo racional entre actores donde se evalúan las "pretensiones de validez" como representaciones simbólicas del saber.

de acuerdo con Sócrates). Este enfoque significa refutar el privilegio que da el modernismo al emisor sobre el receptor, se refuta la figura de un artista solitario quien sintetiza la realidad a través ya sea de la comprensión racional o de un esfuerzo romántico de la voluntad.

La ética que rige esta relación reconoce la autonomía pero no como la *independencia* -el fin de la dependencia, el fin de las relaciones obligadas con los otros. No se trata de una autonomía auto-centrada, sino dialogante y descentrada, proyectada a un constante proceso de aprendizaje y des-aprendizaje. No se trata de una igualdad indiferente, una ausencia de obligaciones éticas, y en cuanto tal tener conocimiento no es ganar una voz monológica.

Asumir la perspectiva pragmática de la escena de la enseñanza, es rehusar la posibilidad de un desarrollo más allá de la auto-reproducción de un sujeto autónomo (la soberanía del sujeto), no es algo nuevo. El *Enlightenment* propuso la educación como el sitio de la emancipación, liberando al alumno de sus obligaciones. El estado burocrático moderno ha propuesto reducir la relación al desarrollo y capacitación de elementos técnicos. De allí se deriva la rúbrica de la ideología de la autonomía. Pero se puede mirar la pedagogía desde otra perspectiva, más allá de inculcar o revelar la inherente autonomía humana, más allá de la producción de sujetos soberanos. Una pedagogía como lugar de prácticas éticas y no solamente un medio de transmisión del conocimiento científico. Un sitio de obligaciones que excede la conciencia individual de lo que es la justicia. Indudablemente es un proceso complejo porque tiene que ver con diálogo más allá de la racionalidad comunicativa que se puede transformar en simples monólogos. Esto lleva a abandonar el modelo de comunicación de

Saussure a favor del enfoque de Bakhtin¹⁸ denominado dialoguismo o heteroglossia que se caracteriza por la diversidad de lenguajes y voces que entran en un campo de tensiones e interconexiones en pie de igualdad. “El sólo hecho de ser escuchado ya es una relación dialógica” (Bakhtin, Géneros de Discurso, 127).

En la *red de obligaciones* se reconoce la legitimidad del discurso del profesor, pero no es inmanente a este discurso sino que siempre depende, al menos en parte, del contexto retórico de su recepción. No se es indiferente a la especificidad de los sujetos a los que se dirige. No se trata de un cálculo subjetivo, no tiene intención persuasiva, si así fuere, no se tendría respeto por la audiencia, porque se trataría de hacerla idéntica a la del emisor, en este caso el docente. La enseñanza no se agota en el logro de la comunicación inter-subjetiva. Lo que hace que la relación sea estructuralmente incompleta, es la *red de obligaciones*.

La relación pedagógica no es una jerarquía que hace del profesor una autoridad absoluta y los estudiantes unos receptáculos para la transmisión de un conocimiento preconstituido y incuestionable. Tampoco es una relación en la que no hay diferencia entre los profesores y los estudiantes, y de lo cual se podría que no hay nada que aprender. Esta posición sacrificaría el pensamiento en lugar de cuestionarlo, generando un igualitarismo indiferente.

Este tipo de ética recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita intimidar, ni explotar, ni amenazar. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de los alumnos; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama

¹⁸ Bakhtin, Mikhail, *The Dialogic Imagination*, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson y Michael Holquist, University of Texas Press, Austin, 1981.

constantemente participación activa. Este tipo de ética tiene necesariamente una *orientación enactiva* (hacer emerger), en tanto a través de la realización de las capacidades de todos y de cada uno de los sujetos crea los espacios para generar mundos: micro-mundos y micro-identidades.

Se busca desarrollar el poder, entendido como poder de, o sea, como *capacidad enactiva*. Esto significa que la anulación de sí o de los otros, la resignación, así como cualquier forma de violación de la integridad personal y colectiva, constituyen actitudes reñidas con los valores éticos.

A través de la relación pedagógica estamos en presencia de la apertura de un espacio en el cual se trata sólo de conciencias que se encuentran, subjetividades que se potencian, identidades que maduran cualitativamente, imaginaciones y metáforas que multiplican la creatividad. No hay miedo escénico y no se trata de reducir a ningún participante al papel de espectador.

El referente de la enseñanza es el *Pensamiento*, no como cuasi-dedicación religiosa o trascendencia mística, si no un referente que no tiene un significado intrínseco, no esconde una idea, no funciona como una respuesta sino como una pregunta; requiere que nos preguntemos qué significa, porque su estatus con mero nombre, desligado radicalmente de la verdad, obliga a la pregunta, con lo cual la pedagogía se distancia de la ideología de la verdad, y en cuanto tal no hay argumento de defensa que nos excuse de la necesidad de pensar lo que estamos diciendo, cuando y desde donde lo estamos diciendo. El *Pensamiento* es uno de muchos nombres que operan en la escena pedagógica, y la atribución de cualquier significación debe entenderse a sí misma como tal, esto es, tener cierto peso retórico y ético.

En el aula el *Pensamiento* actúa en la relación pedagógica, alude a un diferendo; alude a argumentos que se postulan, argumentos que ocurren en idiomas heterogéneos. No resuelve diferendos; no provee un metalenguaje que puede traducir todos los otros idiomas y puede solucionar las disputas.

La escena pedagógica está estructurada por una pragmática disimétrica, en cuanto se busca que el estudiante genere el sentido con la mediación del docente, y en cuanto tal es una relación desigual en términos de conciencia ética. Desde este punto de vista, esta escena pertenece a la esfera de la justicia más que de la verdad: la relación del estudiante con el profesor y la del profesor con el estudiante es una obligación asimétrica.

Qué previene una fusión entre los profesores y los alumnos y hace que la enseñanza sea interminable (estructuralmente incompleta) es que la red de obligaciones se extiende a los cuatro polos de la situación lingüística pragmática: el emisor, el receptor, el referente, y la significación. El referente no tiene significado intrínseco, no pone entre paréntesis la cuestión del valor. Funciona como pregunta y no como respuesta., en cuanto tal se distancia de la verdad como sistema cerrado. Permite estar vigilante para no caer en la mística ideología de la verdad, el debate no está cerrado ese es decir, intentar es un buen sendero. Nos previene de ciertas retóricas y de ciertos pesos éticos de argumentos que requieren ser examinados. Lo que no se pierde de vista es lo que señala Maurice Blanchot: “una infinita atención al otro”, en el aula hay algún otro que tiene diferentes nombres, cultura, pensamiento, deseo, energía, tradición, lo inmemorial, lo sublime. Educar no constituye una revelación mayéutica, sino una aproximación a la otredad del pensamiento que tiene la pretensión de auto-presencia, pero que sabemos que requiere un

estudio más profundo y detallado. Y esto es válido para el alumno y el docente.

6**El primer mandamiento es no dañar**

En las lecturas que uno realiza, recuerdo una que relata: estaba el filósofo Diógenes cenando lentejas cuando el filósofo Aristipo, que vivía confortablemente a base de adular al rey, le dijo: “Si aprendieras a ser sumiso con el rey, no tendrías que comer esa basura de lentejas”. Diógenes replicó: “Si hubieras tú aprendido a comer lentejas, no tendrías que adular al rey”.

El título de este capítulo toma la expresión usada por Adela Cortina -una especialista en ética- en una de sus entrevistas. Hoy más que nunca los temas éticos se vuelven de urgente reflexión: es necesario fundamentar humanizando y humanizar haciendo. No es de fácil argumentación un acto humano que nos puede molestar o que percibimos ambiguo. Incluso puede hacer rebelarnos con los amigos o familiares. Lo hermoso es generar el escenario de diálogo y no ir como paladinos caballeros armados de yelmo y adarga en ristre contra la búsqueda de valores universales: a mi me gusta esto, a ti te gusta lo otro, sobre gustos no hay nada científico escrito, todo es relativo, todo según el cristal con que se mira. Hay gente ciega o sorda para los valores. Napoleón Bonaparte decía que la música es el menos desagradable de los ruidos. Uno también podría recordar a Aristóteles, que era no solamente uno de

los filósofos importantes de la historia, sino que además estaba en la Corte del rey Filipo de Macedonia, justificaba sin embargo filosóficamente la esclavitud aduciendo dos curiosas razones: primera razón: el esclavo se merece ser esclavo porque cuando toma demasiado se emborracha. Segunda razón: el esclavo tiene un diente menos que el hombre libre. ¿Parecen dos razones justas? Su problema fue que vivía en una época en la que no era concebible ni pensable la libertad absoluta de los seres humanos, dado que en su época se necesitaba al esclavo para que aquel modo de vida continuara. Hoy vivimos una época de enorme cuidado por los “derechos” - lo que está muy bien - pero también vivimos una época en la que descuidamos los “deberes”. Hay muchas muestras donde el avance de los derechos va arrinconando a los deberes y no se toma conciencia de los daños que se provocan. Una paradoja muy visible la observamos en la administración de justicia, está más protegido el victimario que la víctima, muchos fiscales tienen una experticia muy inicial frente a experimentados abogados defensores del victimario.

La justicia sin la fuerza, como la fuerza sin la justicia, constituye dos grandes desgracias. La democracia es un método para vivir civilizadamente. Así como la democracia numérica se vive como un derecho, la democracia moral se vive como un deber autoimpuesto, por ser la oportunidad de construir un mundo mejor. En este proceso uno constata que todos somos un poco amables, un poco legalistas, un poco tramposos, un poco libres de juzgar a todos y sobre todo, esto es, somos manifiestamente mejorables.

Hemos aprendido que lo humano que hay en cada uno de nosotros lo descubrimos en el forastero, en el diferente. Y entonces surge el gran problema de universalizar distinguiendo máximos y mínimos. En este contexto, si estimo que algo es justo se pretende que cualquier persona racional moral lo tenga por justo, por ejemplo, no dañar. Ni el

político daña al ciudadano, ni la maestra al alumno, ni el alumno a la maestra, ni la empresa al ambiente, ni el jefe al subordinado, ...

Existe el *injusto preconventional* que juzga todo a partir de su propio egoísmo (es bueno lo que me favorece). También existe el *injusto convencional*: es bueno lo bueno para mí y mi comunidad. Y finalmente existe el *justo posconventional* que distingue entre las normas de su comunidad concreta y los principios que tienen en cuenta a toda la humanidad.

En este contexto una conducta es justa cuando puede ser ejercida por todos y cada uno en cualquier lugar y durante todo el tiempo. Si afirmo mi libertad y desprecio la tuya, no universalizo. Si mi empresa da trabajo pero contamina, no universalizo. Si me dañan y respondo dañando, no universalizo. El principio de universalización que rige la conducta del justo posconventional señala que si determinados términos no valen para todos no valen para ninguno. Gran problema tuvieron al respecto los chinos en las Olimpiadas al esconder la niña que cantaba porque su apariencia física no era lo que querían que se viera. Y si recordamos lo que tantos psicólogos y sociólogos nos han señalado: los niños aprenden de los adultos, en este evento fueron millones los niños que aprendieron que hay que “ocultar” lo que no se quiere que se vea. Y lo más terriblemente injusto es que las relaciones con ellos -los chinos- están gobernadas por la moral en su estado convencional: sus precios son baratos, ¡qué importa la niña que no vimos!

La fuente de los derechos es el deber. Todo derecho que no lleve consigo un deber no merece ser defendido, afirmaba Gandhi. Pero hay que enseñarlo y lamentablemente ni muchos políticos lo asumen, ni todos los padres lo asumen, ni todas las escuelas lo asumen. Hay que

recordar que quien se sienta a la puerta de la historia sólo verá pasar su propio féretro portado por quienes madrugaron más.

Actualmente se habla del “crepúsculo del deber” y de la “caída de los padres” como metáfora que alude a la caída de la respetabilidad de la función de conducir, de guiar, de señalar un camino, y que define la noción misma de autoridad. El primer concepto es el título del libro de Gilles Lipovetsky que se denomina *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos* - muy interesante lectura, quizás muchos aspectos que aprender, aunque otros cuestionables¹⁹.

La metáfora de la caída de los padres alude a que ha cundido una extraordinaria permisividad a las conductas de niños y adolescentes, extendiéndose sobre padres y educadores una ideología que sataniza el castigo y gran parte de las restricciones morales y exigencias de deberes, por el solo hecho de ser restricciones.

Algunas experiencias de padres e hijos se asemejan al de aquel elefante que, deseando empollar un huevo, se sentó encima para protegerlo mejor. Ahí no se gana nunca la libertad. ¿Demasiado cerca? No se deja crecer. Pero los hijos son para su libertad, o mejor, para *la* libertad. ¿Demasiado lejos? Ojos que no ven corazón que no siente. Cierta narrativa tibetana tiene mucho que ver con lo que se está señalando. “Iba yo paseando, y de repente vi a lo lejos un bulto que se movía, y me dije: ¡Qué bulto más raro, no sé si es un animal! Me acerqué un poco más, y me di cuenta de que era un hombre que se estaba arrastrando. Me

¹⁹ Su contribución teórica es baja, porque aporta más confusión que otra cosa, señala una aparente claridad enfatizada con frases -que no quedan teóricamente bien justificadas-, con garra literaria pero con liviandad conceptual: «fin de la era moderna», «crepúsculo del deber», «ética indolora», «retorno de la moral»...

acerqué otro poco más, y vi que era mi hermano. Y cuando estuve a la distancia adecuada, me di cuenta de que era yo mismo”. Moraleja: *sólo en la distancia adecuada cabe una mayor certidumbre.*

Son tantos los valores que requieren una reflexión profunda para entender el mundo de los derechos y deberes. Para recordar uno: la *responsabilidad*. El maestro que auxilia y ayuda a ser autor responsable es para mí autoridad, yo lo reconozco como autoridad para mí. Donde termina esa autoridad por mi reconocida comienza su autoritarismo, que es la deformación de la autoridad. Sabemos que el título de maestro adviene por el reconocimiento del otro.

Uno ha aprendido que es más grande que sus fracasos y por lo tanto siempre tiene la opción de corregirse. Nos han enseñado a amar a los seres humanos, pero también hemos aprendido a combatir sus errores. Para poder corregir tenemos que ser justos, pues donde hay poca justicia es peligroso tener razón. Es mejor amar con severidad y corregir con dolor que engañar con suavidad. Hay una misericordia que castiga y una dureza que perdona. Ahí se debate el ser humano mitad amor mitad escasez. Entonces, no más derechos sin deberes, ni más deberes sin derechos. Nuestro dilema es vivir como humanos humanizando o disfrutar como inhumanos parasitando. No solamente queremos enseñar a ser felices porque tengamos muchos derechos, sino a ser dignos asumiendo muchos deberes.

A veces hay que saber decir no

Acerca de la importancia que tiene -para vivir mejor- el negarse a hacer determinadas cosas que no son fundamentales.

La conciencia, en su puro sentido germánico, es reflexividad o conciencia de darse cuenta de sí mismo, de nuestras ideas, pasiones, etc, en suma, de nuestro yo. Ese yo, no es la realidad de nuestro cuerpo material o psicológico, sino la conciencia de sí mismo. Sócrates ya propuso “conócete a tí mismo”. Es el “ser-para-sí” de Hegel.

Las palabras “sí” o “no” son una pareja de contrarios, tienen que ver con el pensar y el decir humano, pueden ser parte de un acto verbal que dice cualquier cosa o formar parte de una seria argumentación. En general, no se deberían tomar aisladamente, la oposición es meramente formal si no se refiere a una circunstancia específica. No se trata de cualidades indelebles, permanentes, de los entes y las circunstancias. Ambas pueden dejar deshabitado o sin domicilio al sujeto, porque son nuestra respuesta al otro, a nuestro prójimo, a partir de nuestra habla interior. Uno mira al tú en una relación que no debe ser vacía. Ambas palabras tienen que ver con el otro pero también hablan de uno mismo. No se trata de respuestas instrumentales. No hay que olvidar que el lenguaje es la casa del Ser, viviendo allí el hombre ek-siste, y así

pertenece a la verdad del Ser, custodiándolo. Tanto el “no” como el “sí” no están llenos de contenidos a priori.

Ambos tienen que ver con la escala de valores personal y hay una determinada jerarquía mediante la cual cada uno tiene claro cuales son los valores primordiales, esenciales por los cuales se mueve en el mundo y cuales son los que va a necesitar de cada persona según el tipo de relación que quiera establecer con ella. En este sentido de las personas que formen parte de sus vínculos va a necesitar tal o cual característica, tal o cual actitudes y no va a poder tolerar sus contrarias.

Así mismo se es conocedor de todos aquellos valores, aspectos, características etc. que le son importantes del otro y que no obstante puede prescindir de ellos, es decir no son de tan alta jerarquía como para ser innegociables.

El querer y poder decir *no*, de esta forma, lejos de dañar es una actitud de respeto hacia ese otro que como ser humano necesita que se le blanquee realmente que se espera de él. En un mundo donde, por ejemplo, la presión ejercida por el grupo de iguales es uno de los factores que más se asocian al inicio del consumo de drogas, así como a las situaciones de abuso, nos obliga éticamente a marcar el “no” como un límite necesario, pero haciéndonos cargo del proceso, esto es, enseñándolo a temprana edad y posteriormente logrando coherencia y consistencia de palabra y actuación.

No obstante, la presión de grupo no siempre es negativa. No siempre que nos intentan persuadir es para hacer algo malo; a veces los otros pueden tener razón, por lo que la forma adecuada de responder a la persuasión no es negarse sistemáticamente a hacer lo que nos piden. A modo de ejemplo, el adolescente debe aprender cuándo es conveniente

que se resista a la presión de sus iguales y cuándo no es necesario. Primero se debería escuchar lo que nos piden, compararlo con lo que nosotros deseamos y después tomar la decisión por uno mismo, escogiendo lo más conveniente. De esta manera, evitaremos por tanto, las respuestas impulsivas o casi inconscientes.

Hay muchas evidencias de que el mundo del “sí, sí, sí” nos está provocando problemas en el trabajo, en la familia, con los hijos. Haz esto, haz eso otro. Ten más de esto, ten más de eso otro. No te detengas, mantente en movimiento. Aborda el siguiente desafío, termina el proyecto y corre a la próxima reunión, encuentra al nuevo cliente.

Podríamos decir que todos adolecemos de un caso crónico de “si-titis”.

Si usted se siente más ocupado(a) que nunca, con miles de compromiso, no está solo(a).

Uno podría pensar en que hay dos tipos de sí(s) que contribuyen a este sentido de sentirse integralmente exhausto(a).

El primer ‘sí’ se basa en el temor, o más bien, escasez-psicológica, filosófica. Una fijación mental que dice: “No hay suficiente, tengo que seguir, todo se puede acabar...”. Mantiene a las personas atrapadas en lo que tienen, no dispuestas a moverse y no dispuestas a dar. Es una especie de pensamiento catastrófico: si no sigo, no tendré lo que quiero, y puedo tener problemas con mi futuro y con mi familia; si no voy a la reunión a lo mejor me pierdo la oportunidad que estoy esperando, y así...

El segundo ‘sí’ se basa en la adicción al éxito - un patrón cultural que modela-. La gente exitosa tiende crónicamente a sobre-

comprometerse. Siente la necesidad de decir sí a todo, es un apetito insaciable por más. Hace poco conocí a un amigo que regresó de Alemania con 3 by-pass, era adicto.

También hay una orientación catastrófica: si no digo sí a este proyecto, seguramente no me invitarán a un proyecto nuevo, pensarán que sus ideas no me interesan, buscarán a otra persona y seguramente no habrá lugar para mí en el futuro.

Pero del mismo modo que hay dos tipos de sí(s), hay dos tipos de no(s).

El primero es nuestro enemigo interior que nos dice: “No puedes... no te irá bien”, que nos habla para debilitarnos y que a menudo no sabemos cómo contener. Es por ello que acabo de enviarle un e-mail a un amigo, para que no siga pensando que la solución está en tomar medicamentos para no estresarse.

El segundo ‘no’ es: “Puedo hacer esto, pero elijo no hacerlo”.

Este ‘no’ es poderoso y difícil. Porque llega al fondo de lo que significa una vida plena: saber qué es importante, eligiendo qué hacer y qué no hacer. Es la persona que al decir ‘no’ ha aprendido a vivir fuera de los límites comunes.

Es mi intento practicar este tipo de ‘no’. No viajar donde me lo han pedido; no visitar esa organización; no comer lo habitual; no regresar tarde a casa; no prender la computadora para así poder conversar con mi hijo; no levantarme cuando mis amistades hablan, aunque en el momento lo que dicen pareciera no tener sentido ya que si ellos me hacen tantas veces pensar y reír, ¿por qué retirarme?; no apurarme cuando

manejo porque otros me apuran; apagar el celular dos horas por día porque nadie se muere si no lo ubican a uno y porque si va a ocurrir ocurrirá, reciba o no la llamada en ese momento.

Hay que entender el proceso de búsqueda del propio sí mismo que vive la insatisfacción que siente respecto del mundo, atravesado por desarmonías, conflictos y quiebres. El *no* puede aparecer como una reducción del ser, pero entonces debe aprender que el egoísmo (es bueno cuanto me favorece) nos separa de los otros. Además entender que una conducta es sostenible cuando cumple dos condiciones: que pueda ser ejercida por todos y cada uno en cualquier lugar y durante todo.

Este proceso de aprendizaje debería empezar a muy temprana edad. La infancia es un excelente momento del desarrollo humano para el niño pero también para el adulto. Sus actitudes enfrentan al adulto a diversos dilemas. Parte de la actuación del niño es negarse a algo, rebelarse frente a algo. Oponerse es la mejor manera que el niño o niña tiene para afirmarse. Es una forma de marcar una diferencia entre ellos y el exterior, una defensa ante la sensación de invasión que perciben por el requerimiento constante que viene de su entorno. Posteriormente este proceso recobra su fuerza en la adolescencia y puede constituirse en un patrón de conducta. Muchas veces el no decirles “no” trae consecuencias que pueden afectar toda su vida futura. El problema para los adultos surge cuando esta tendencia se consolida en exceso y, por timidez, comodidad o pragmatismo, se permite que se convierta en hábito.

Muchos adultos sufren cada vez que se han de negar a algo, bien sea por miedo a defraudar las expectativas de otros, bien por temor a no saber argumentar su negativa, o por simple pereza y comodidad. Se trata, en definitiva, del miedo a no ser valorados y queridos. Nuestra

necesidad de ser valorados, atendidos y tenidos en cuenta, puede llevarnos -desde el espejismo que crea una autoestima poco asentada- a mostrar una constante disponibilidad a todo, lo que nos sume en una dependencia no sólo de los demás, sino de esa imagen desde la que actuamos, dejando de ejercer nuestro derecho a decir “no”.

Se requiere un equilibrio que nos permita ser tolerantes y comprensivos, pero siempre habilitando un espacio para expresar nuestros matices o discrepancias. Si cedemos siempre, nos estamos haciendo daño. Si no somos capaces de decir “no”, pensaremos que a los demás les puede ocurrir lo mismo.

Tanto el “sí” como el “no” requieren “estar alertar”, atentos, requieren escuchar, observar, darse tiempo, habitar y cohabitar con el otro para entender si el camino es el sí o el no, evitando que el sí sea un mero atajo para salir del paso. En este proceso descubriremos sinceridad y manipulación. Se trata de procesos muy íntimos que hablan de nuestro mundo interior. Dicen relación con “límites”, en cuanto tal caen en el dominio de la ética.

Somos muchos los que hemos tenido que desaprender el “sí” fortuito, cómodo, indiferente y lo hemos hecho en nuestros recónditos silencios.

Kant celebra la disciplina, el sistemático cultivo de la voluntad a través de la disciplina. Desoye las voces del instinto, de la conciencia curiosa por temor a la debilidad de carácter a la que conduce una vida anclada en los caprichos. Cuando estamos enfrentados a una situación que demanda un “sí” o un “no”, la inquietud ha de llevarnos hacia los confines de la pregunta, a estremecer nuestras fibras íntimas y examinar las certidumbres.

Cuando la ocasión lo amerita es muy importante decir “no” amablemente pero con determinación y con argumentos - esto es , con un código lingüístico elaborado-, de allí la importancia de domiciliarse en la situación de quien recibirá un “no”.

Hay muchas razones por las cuales **nos cuesta trabajo decir “no”**. Por supuesto, depende de la situación, y de la persona. Hay situaciones en las que es prácticamente imposible decir “no”, como cuando tu jefe te “pide” que te quedes a una reunión muy importante después de tu horario de trabajo. Existen otras en las que suele ser más fácil, como cuando llega a pedirnos dinero en la calle quien obligadamente quiere limpiarte el parabrisas del auto. La dificultad para decir “no” es algo normal y adaptativo en cierta medida. Como en todas las conductas humanas, existen los extremos, y mientras más nos acercamos a uno u otro, comenzamos a tener problemas.

El decir “no” es difícil cuando implica ir en contra de las expectativas o deseos de otro, es decir, cuando nos piden algo o esperan algo de nosotros, ya sea una reacción determinada, una opinión, una conducta, etc., o cuando otra persona manifiesta su deseo y depende de nosotros satisfacerlo. Mencionamos anteriormente que esta dificultad para negarnos es, en cierta medida adaptativa, ya que efectivamente hay situaciones en que socialmente nos es más conveniente y funcional decir “sí”, aunque en el fondo quisiéramos decir “no”. El conflicto surge específicamente cuando se encuentran dos necesidades opuestas. Si alguien nos pide hacer algo que sí deseamos hacer, no hay conflicto alguno. Son dos necesidades que van en la misma dirección. Pero si nos piden hacer algo que nosotros no deseamos hacer, es cuando entramos en conflicto. Tenemos que decidir a qué necesidad darle prioridad, si a la mía, o a la del otro.

8

Paul Ricoeur: su último viaje

Ante la abundancia de interpretaciones intelectuales españolas -bien digo interpretaciones-, y adaptaciones de conceptos anglosajones que permanentemente viajan por nuestros mundos escolares y académicos, me ha parecido interesante recalcar o hacer puerto en este extraordinario filósofo francés, Paul Ricoeur, y específicamente en su libro *Caminos del reconocimiento*, disponible en Mendoza que fue donde lo adquirí. Quizás su lectura pueda ayudarnos desde lo cotidiano a los análisis más profundos en nuestras aulas universitarias -tan llenas de *instrumentalismos* y adaptaciones y tan vacías de hermenéutica- pero también en nuestras familias. No se trata de una reseña, solamente de algunas anotaciones a una lectura necesaria.

La traducción no es muy acertada, porque Ricoeur no usa el término “parcours” en plural, sino en singular, y que se ha cuidado de elegir una palabra que le sirviese para expresar algo mucho más preciso que lo que nos sugiere la vaga denominación “caminos”. Quizás la traducción podría ser “Itinerario del reconocimiento”, dado que el autor trata de sugerirnos un itinerario conceptual, uno que él considera su aporte a la discusión, y no de comentarnos vagamente que pueden existir diversos *caminos* para abordar el problema.

La acción de reconocer tiene su voz pasiva, el “ser reconocido”, que abre a una nueva dimensión de reconocimiento. La voz activo-pasiva nos conduce al reconocer y ser reconocido. Varias son las opciones semánticas que tiene la palabra “reconocimiento”, ya sea como conocimiento redoblado o como reconocimiento de sí o del otro a partir de ciertos rasgos que lo identifican o también, como sinónimo de agradecimiento. En estas líneas tomaré los elementos del reconocimiento de sí y del otro que nos parecen útiles para hacer avanzar a la tolerancia hacia niveles más genuinos de solidaridad. En especial en un mundo tan esquivo a los afectos y a los “reconocimientos” y que a muchos los conduce a la desesperanza, casi como algunos versos de Violeta Parra:

*Maldigo la cordillera
De los andes y de la costa
Maldigo señor la angosta
larga faja de tierra
También la paz y la guerra
Lo franco y lo veleidoso
Maldigo lo perfumoso
Porque mi anhelo está muerto
Maldigo todo lo cierto
lo falso con lo dudoso
Cuánto será mi dolor.
Maldigo del Alto Cielo*

Quizás resulte conveniente tener en cuenta las palabras de Ricoeur respecto a lo que denomina la “disimetría entre el yo y el otro” que, tarde o temprano, aparece en la mutualidad de sus relaciones, y nos advierte sobre: el carácter irremplazable de cada uno de los miembros del intercambio: “uno no es el otro”; y la preservación de la “justa distancia” que se debe mantener en el corazón de la mutualidad y que nos protege

contra las trampas de la unión fusional, sea en el amor, en la amistad o en la fraternidad; justa distancia que integra el respeto en la intimidad.

Se manifiestan diversas formas de evidenciar la disimetría, por ejemplo, unida a la desesperación ante el irreparable destino de estar solo en el mundo. También al hundirse en el pánico de sentirse un individuo desprotegido ante un mundo peligroso. O perderse en el camino de la búsqueda del error para la disolución de la asimetría cuya conciencia atormenta de incertidumbre. Acaso nadando en el fracaso de una identidad sin referentes que hace flotar en la vaguedad de sí mismo.

Ricoeur propone la figura del maestro y del discípulo porque este reconocimiento del sí requiere, en cada etapa, al menos la *ayuda* del otro. La relación maestro-discípulo invita a que el sí-mismo, gracias al maestro, se reconozca como tal *en* sus propias capacidades individuales y sociales. Además, en esta perspectiva, el éxito más genuino del maestro es que el discípulo encuentre su propia libertad y se independice de él y conquiste una verdadera originalidad lograda por él mismo. La madre, el padre, el hermano, la maestra, el maestro, el juez, el policía, el médico... pueden ser lo maestros, si así lo intentan.

Hay un aspecto de la persona, su *quién*, que es la que le hace ser capaz de reconocerse autor de sus propias acciones, de ordenarlas en el tiempo mediante un discurso coherente y de hacerse responsable de sus consecuencias. Esta identidad personal está directamente ligada al acto de narrar (contar) y se expresa emblemáticamente bajo la forma reflexiva del *narrarse*. Ella produce lo que Ricoeur llamó la “*identidad narrativa*”.

Es indudable la urgencia de lograr esta capacidad de reconocerse, dado que son tantos los que se resisten a reconocer en el otro un “legítimo otro”. En un mundo de intrigas es fundamental el ir re-

figurando la trama y ejercer lo que Ricoeur llama una “*apropiación crítica*” de los diferentes relatos. Debemos estar advertidos de que la comprensión de la intriga se hace a la manera de quien la recibe, es decir, según sus propias capacidades de recepción, sus propias expectativas, dependientes de su mundo real e imaginario. Aprender a reconocer-se y a reconocer al *otro*, a partir de los diferentes relatos, significa también aprender a narrar y a narrar-se *de otra manera*. Así como “el ser se dice de muchas maneras”, podríamos parafrasear a Aristóteles diciendo que “el hombre se narra de muchas maneras”.

Podemos vincular también este “aprender a narrar de otra manera” con el primer paso para el aprendizaje del difícil trabajo *del perdón*. El perdón trabaja las heridas de la memoria y la memoria siempre se vincula con los relatos. Contar de otra manera, que no sea a partir de nuestras heridas o humillaciones, es también dejar de calcular la deuda que los otros tienen con uno y liberarlos de su peso, y es, simultáneamente, liberarse uno mismo del papel de acreedor.

Saber ponerse en el lugar del otro no solo pide la riqueza de la imaginación sino también la *disposición* interior o “simpatía” -diría Ricoeur- hacia el otro que recibimos en calidad de “huésped”. Hospitalidad que nos invita a poner el reconocimiento en la vía de la *mutualidad*.

El libro de Paul Ricoeur -como se señala más arriba- nos propone un “itinerario”, un movimiento conceptual. La pregunta que este filósofo se plantea es si no será posible hallar un hilo conductor que enlace entre sí de manera coherente esos significados diversos, y la respuesta que nos da es que la mejor manera de expresar o formular esta coherencia es imaginando, precisamente, un “itinerario” conceptual. No un cuadro, no una red, no una tipología; un itinerario.

Su itinerario se compone de tres estaciones (correspondientes a los títulos de los tres ensayos del libro): “El reconocimiento como identificación”, “Reconocerse a sí mismo” y “El reconocimiento mutuo”.

Cuando uno intenta estudiar las competencias, se percata de que ellas -independientemente de lo apropiado o validez del concepto- están directamente asociadas al “reconocimiento”, por ejemplo, el “reconocimiento de sí mismo”. En su reflexión final, dirá Ricoeur que aquí se abre paso la dimensión de la “alteridad”, en el sentido específico en que ella afecta al sujeto que se reconoce a sí mismo. El argumento se ubica en el plano de la voz activa del reconocer, pero esta vez dentro de un movimiento reflexivo y más complejo, en el que objeto y sujeto del reconocimiento se identifican.

Para reconocerse a sí mismo, el sujeto debe definirse primero como protagonista de una acción, como *agente*, y que debe ser al mismo tiempo susceptible de *responsabilidad*, cosas ambas que echan sus raíces conceptuales en la cultura homérica o en la concepción aristotélica de la ética. Sobre ese trasfondo griego, los modernos van a construir una noción de subjetividad que implique la conciencia reflexiva de sí, algo que el propio Ricoeur ha desarrollado largamente en sus escritos como la noción de “ipseidad” (“ipséité”). Bajo dicha luz, el reconocimiento de sí va a poder caracterizarse por la *capacidad del habla*, la *capacidad de actuar* y la *identidad narrativa*. De igual manera, el sujeto así enriquecido ha de tomar conciencia del papel que la memoria (el pasado) y la promesa (el compromiso con el futuro) juegan en su experiencia de reconocimiento de sí, pues ambas referencias le son constitutivas.

El itinerario que nos ofrece este gran filósofo bien vale la pena intentar hacerlo parte de nuestro propio itinerario, o a lo menos, reflexionarlo.

¿Cuán rara es nuestra ocupación de dialogar?

Quizás necesitemos un manual de instrucciones en el que establezcamos preceptos que reglamenten como instalarnos en el laberinto del espacio y del tiempo y cuáles son las conductas adecuadas para no aburrirnos de lo que hacemos, para darnos cuenta de que para salir hay que entrar, para entender que el comienzo es a posteriori, para entender que cuando estamos llegando estamos partiendo, para no tener horror a los espejos, para no prescribir el talento y dedicarse a pensar, para hacer caer barreras, para ir construyendo círculos que nos llevan de una estancia a otra, pero nunca a la soberanía, para olvidar las leyes y penetrar las excepciones, para darse cuenta que del otro lado se encuentra el mundo, donde se puede estar y ser, y que el miedo y la misma nada se hallan en el mundo de acá -el de uno-, por lo que en muchos casos es mejor contemplar la vida desde el otro lado; o sea, del lado del espejo (o del laberinto).

Quizás necesitemos instrucciones para ver eso que pasa cada día y que se vuelve banal, cotidiano, evidente, común, ordinario, ruido de fondo, habitual, para darse cuenta de eso, para interrogarlo, para describirlo.

Quizás nos hace falta interrogar el ladrillo, “piedra en la piedra donde estuvo el hombre...”, el cemento, el vidrio, nuestros ritmos altos y bajos. Quizás necesitemos instrucciones para sorprendernos con nuestra respiración, modo de caminar, abrir puertas, cerrarlas, bajar escaleras, sentarnos a la mesa, recostarnos para sentir nuestras pulsaciones. Quizás necesitemos instrucciones para hacer un inventario de lo que llevamos en los bolsillos y saber por qué lo llevamos. Y en este proceso vayamos creando nuestra rara manera de vivir y repentinamente nos demos cuenta de que no estamos solos.

Entonces quizás necesitemos otro manual de instrucciones en el que establezcamos una serie de preceptos que reglamenten las acciones del destinatario, para no aburrirnos de él, para no ignorarlo, para saber vaciar la mente cuando lo(a) miro, para aprender a despedirse, para a través de la mirada hacerlo(a) presente, para entender que el infierno no son los otros, para entender la ética íntima de que el que escucha obedece, para entender que frente a sí no se tiene un anónimo, para abrir la puerta y no entrar diciendo “¿De qué se trata? ¡Porque yo me opongo!”, para saber que allí habrá otro(a) que empieza y no ver un ya-sabido, y para esto deberemos aprender a robarnos el reloj, el de pared y el de pulsera, o lo menos atrasemos los relojes.

Ser sujeto es vivir la experiencia de la contradicción. Y, por lo tanto, la experiencia del compromiso (aún en su forma de descompromiso). Pues, asegurar la autonomía, supone generar condiciones que hagan posible -a todos, hombres y mujeres- la experiencia de ser autónomos. Es el gran aporte del imperativo kantiano y de su intento de universalización. Actuar de tal manera que el otro no sea considerado como medio, sino respetado como fin. Y hacerlo de un modo tal que se vuelva un principio universal. Se trata de universalizar libertades y, por lo tanto, de universalizar solidaridades. Ahora, la autonomía también se

construye con otros. En este sentido la invitación a que vivamos nuestro educar de modo que el sujeto aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo, y a ser aceptado y respetado en su ser, aprenderá a aceptar y a respetar a los otros. Entonces, si se consideran los puntos de vista de los demás no se es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderados.

Reconocernos en la diferencia es reconocernos en la tolerancia esa facultad humana que permite a los individuos acercarse sensiblemente a la esfera cotidiana del otro. Lo cual significa habilitar salirnos del mundo binario y habilitar terceros espacios con estrategias rizomáticas²⁰ más que arborescentes.

Se trata de lograr una relación *reflexivamente contraída, controlada y sostenida*. En este contexto, el valor de la *autenticidad* pasa a ser fundamental y las relaciones se recrean permanentemente en la esfera de la *intimidad*. Es en esa misma esfera donde, eventualmente, se define la disolución del lazo social. Nadie se amarra a nada “porque sí”.

Se trata de crear un espacio en el que predomina una relación-nosotros y no de una relación-ellos. La segunda es una relación impersonal, en cambio la primera permite a cada actor penetrar en la conciencia del otro, donde el conocimiento típico o previo del Otro se suspende y a través del proceso continuado de interacción cara a cara, la micro-identidades de cada uno irán emergiendo, y no se trata de que las tipificaciones del otro son comprobadas, revisadas, reformuladas y modificadas como veremos más adelante no se trata de que la interacción

²⁰ "Todo rizoma comprende líneas de segmentariedad desde las que es estratificado, territorializado, organizado, significado... pero también líneas de desterritorialización por las que se escapa sin cesar. El rizoma es mapa y no calco porque esta enteramente dirigido hacia una experimentación derivada de la realidad el mapa es abierto, conectable en todo sus dimensiones, desmontable, reversible, susceptible de recibir constantemente modificaciones."

con otros modifica necesariamente las tipologías. La relación-nosotros es una “relación pura”, como ha escrito un sociólogo, entendida como vínculo social donde desaparecen los criterios externos hasta el punto en que la relación existe tan sólo por las recompensas que puede proporcionar por sí misma.

La relación en el diálogo, en cuanto relación-nosotros o relación pura, no excluye la respuesta del Otro; nos abre la mirada al Otro, a la tolerancia, y crea la posibilidad de llevar a cabo una ética de la responsabilidad. Esta ética puede significar el esfuerzo permanente de reconocimiento del otro, de recoger la “diferencia”. Como escribió Octavio Paz:

*Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia.*

Esto nos permitirá *darnos-cuenta* de que ocurre en los mundos de los otros, y nuestros mismos mundos, los sucesos, fragmentos, incidentes que son esenciales y no los no esenciales. Entonces, emergerá el Otro. Para ello tenemos que *suspender* hábitos mentales o simplemente, no veremos.

Hemos dicho si alguien se dirige a uno, uno tiene que escuchar, sin saber por qué, antes de saber que es lo que estamos escuchando. Nos mantendremos simplemente sintonizado con su mundo.

En el *suspender* dejaremos fuera nuestro prejuicios, nuestras creencias, nuestras tipificaciones, si el adolescente lleva un aro en su oreja, si tiene el pelo largo, si viste como gótica, si dice que tiene un problema, no involucraremos juicios valorativos de estos sucesos,

suspendemos el diálogo interno, reprimimos las palabras que uno se dice a sí mismo sobre el Otro.

Y no lo haremos por deferencia. Esto nos permitirá empezar a aprender del Otro -iniciaremos el ejercicio de la empatía (con determinación y esfuerzo) pues hemos *cambiado (convertido)* la dirección del movimiento del pensar hacia el interno y la sucesión de nuestros propios pensamientos, y nos colocamos en una disposición de alerta, observamos detenidamente, con lo cual estamos listos para movernos, cambiar de posición, de perspectiva, seguir el detalle, movernos a su contexto y sumergirnos en él. A medida que vayamos ganando intimidad o familiaridad con su experiencia, a medida que la relación pura se desarrolle, los micro-mundos y las micro-identidades del Otro irán emergiendo, serán múltiples, clara y difusas, como la luz penetrando por un vitral, definidas, difusas y emergentes.

Se verán facetas donde ante la vista no las veía. Lo haremos con lo expresaba el poeta inglés William Blake: “Si hemos de hacer el bien, hagámoslo en los detalles”. Entonces, se empezará a ver lo que está ocurriendo con el Otro, se comprenderá las numerosas causas y condiciones, primarias y secundarias, de lo que le ocurre. Al seguir reflexionando de este modo se lograr tener una cierta visión de qué es lo que pasa. En este proceso el aro, el tatuaje, el dicho, el gesto irán apareciendo o como esenciales o como superficiales. Se tendrá que *dejar-ir* muchos elementos que no configuran la esencia de la micro-identidad o del micro-mundo. Empezaremos a darle importancia a lo importante. Nos daremos cuenta que la vida es un río sin cartografiar y se necesita perseverancia, poner atención a cada instante y caminar con el corazón bien abierto.

La intencionalidad es empatizar, lo cual significa decirle al Otro: *te acepto como persona*. Esta aceptación no significa que si lo que ha ocurrido, altera la convivencia entre nosotros, tenga que legitimar sus actos. Es decir, no se abandona la red de obligaciones éticas.

En síntesis, de lo que se trata es generar un espacio para escuchar, para replicar, creándose un proceso conciente continuo y reflexivo de las experiencias de uno y de los otros (conciencia discursiva de Anthony Giddens). Se asume que el Otro está lleno de lenguaje interior de suerte que la historia de la transmisión comunicativa no puede describir de manera adecuada lo que ocurre en la interacción lingüística.

10

¿Crisis?

“Serán cenizas, mas tendrán sentido”, dice el poeta hablando de la muerte.

¿Cómo puede ser que lo que tiene sentido lo pierda y qué a veces se restaure? ¿Cuánto hemos creado y después lo hemos dejado deshabitado? Hoy más que nunca vivimos la “batalla del sentido”. Hoy no hay límites a priori para la búsqueda del sentido. Como diría Nietzsche hay demasiadas *malditas* posibilidades de interpretación. Sabemos que no se puede convocar al sentido sin implicar la futilidad y el sinsentido.

Conversábamos con un amigo sobre el hecho de que quizás la palabra más usada en estos días sea “crisis”, palabra que genera estados de ánimos, juego de conveniencias, resiliencia estratégica...en fin un conjunto de reacciones en la dirección negativa o positiva. Comentamos que no es nuevo usar el concepto de crisis...En un momento se dijo la cultura europea está en crisis y se argumentó que Europa había perdido la fe en aquello que la caracteriza como tal y que supone la condición de posibilidad una humanidad plena: la razón. El único modo de solucionar la crisis era restaurar la fe en la razón, resucitar de nuevo el ideal de Europa como cultura filosófica, aquel que un día naciera en Grecia y que fue recuperado por la Modernidad con la intención de llevar a la

humanidad a su verdadera plenitud, pero que acabó, fruto de un concepto estrecho de racionalidad, en la propia bancarrota de semejante ideal normativo de cultura racional. Sin embargo, una vez establecida la genealogía de la crisis, una vez determinadas las causas de la misma, ya no era tan sencillo hacer, sin más, una reivindicación de la razón. En efecto, nos es conocido que ya desde sus inicios la racionalidad filosófica presenta una cierta tendencia hacia el positivismo (Demócrito) y que ésta es la que triunfa en la Modernidad causando la crisis que hemos ido conociendo progresivamente.

Parece, pues, que la razón, con la que confiábamos en realizar la utopía, está, de una u otra forma, ligada indisolublemente al positivismo que ha dejado huellas muy marcadas de lo que destruye.

Esta conversación nos agobio un poco y decidimos ver el film *Ser digno de ser* (Va, vis et deviens). Obviamente estábamos frente a un film que merece muchas interpretaciones, para algunos tiene sentido para otros es un “menjunje” (un sin sentido).

Cientos de miles de africanos provenientes de veintiséis países hambreados y amenazados se encuentran a sí mismos en campamentos en Sudán.

Comenzado por Israel y los Estado Unidos, un vasto proyecto llamado Operación Moisés es el encargado de llevar a los judíos provenientes de Etiopía (Falashas) hacia Israel. Una madre cristiana obliga a su hijo de tan sólo nueve años de edad a declararse judío para sobrevivir. Esta historia transciende el judaísmo el cristianismo y todos los “ismos” que se quieran agregar. Porque Kushin bajo el nombre de Schlomo (Salomón) nunca olvida su origen, pero en el correr de su vida tiene que aceptar ser moldeado y aculturado. Una vez que, Schlomo es

adoptado por una familia de origen francés, conoce realmente a la sociedad, atraviesa por ser discriminado racialmente y por la sospecha de gran parte de su entorno sobre su verdadera religión, el cristianismo. Esta vez el cine se ha tomado el trabajo de no discutir quien es más verdadero, si la ficción o el documental, si no utilizar ambos modos para brindar un punto de vista.

Cualquiera sea la interpretación, estamos en presencia de una “crisis humana” desgarradora, que divide a los pueblos y que saca lo peor del ser humano. *Una verdadera crisis.*

Una de las dificultades que tenemos los seres humanos es lograr el desapego que se puede tener a ver las cosas de determinada manera, por lo cual habría que presionar el botón de “pausar” por un momento, para luego dar el salto interno de mirar y de recrear la situación desde otro punto de vista. No es fácil si nos aferramos rígidamente a una forma de pensar.

Como dice Charles Handy, teórico del Management, los tiempos que estamos viviendo son muy confusos, porque muchas de las cosas que daban forma a nuestra vida están desapareciendo. Las instituciones en que nos basábamos, especialmente la organización del trabajo, ya no son tan seguras o tan ciertas.

Este mismo autor en su libro *la Edad de la sin razón*, nos recuerda que *George Bernard Shaw* escribió una vez que el hombre razonable reacciona al mundo, mientras que el hombre irrazonable trata de que el mundo reaccione a él. Por lo cual, según *Shaw*, todo el progreso (y *Handy* agrega de todos los desastres también) son causados por personas irrazonables, que son las que realmente intentan cambiar el mundo.

Hay quienes hablan hoy del “yo desventurado”, y no sin razón, pero como siempre hay personas que viven en la esperanza de que la ciudad se vuelva hospitalaria, otras necias de siempre, maquillando todo con olor a muerte, otros loco de siempre inventando esa ciudad hospitalaria, otros sabios de siempre trabajando la paciencia y serenidad para construirla.

Somos los comensales invitados por esta historia de hoy. Algunos se sientan a la mesa y sienten que nunca se es suficientemente débil como para defender a su prójimo, o por lo menos, levantar su voz; otros se sientan con urgencia, que no quiere decir impaciencia, y frente a una tierra desolada piensan en como hacer para que germine una realidad distinta; otros frente al gusto único de la temporalidad de cada uno se asoman a lo plural; otros se sientan impacientes y simplemente se retiran si saber lo que estaba servido en la mesa; otros permanecen silenciosos, nunca sabremos sobre si tenían alguna causa que defender, aunque es lícito aclarar que el silencio no está asociado a falta de compromiso, porque el silencio verdadero es la más encantadora de las músicas, solamente en silencio se encuentran las palabras que vehiculan el pensamiento.

Es tiempo de razones equívocas o falta de sentido y es cuando más atentos tenemos que estar a nuestra habla interior y transformarnos en empedernidos observadores de los múltiples de detalles de la existencia, ya sea para abrir nuevos mundos incluso en la ciudad caída o para estar alertar a los “vendedores de miserias”.

Es tiempo de trabajar por “ser justo”, justo es aquel que tiene una deuda y la paga. El justo distingue entre el gallo que con su kikirikí no pone nada, la gallina, poniendo el huevo, pero sin perder nada de ella misma, el cerdo, que a la hora de la verdad termina poniendo su propio

tocino. El justo sabe que hay otro que no se confunde conmigo, pero que tiene derecho a lo suyo. En tiempos de crisis y desaliento es cuando más tenemos que estar alertas a ser “justos”.

La crisis que han instalado hoy en el planeta bien merece recordar una antigua leyenda china. Relata que un discípulo preguntó al Maestro: “¿Cuál es la diferencia entre el cielo y el infierno?”. El Maestro le respondió: “Es muy pequeña, sin embargo tiene grandes consecuencias. Ven, te mostraré una imagen de cómo es el infierno”. Entraron en una habitación donde un grupo de personas estaba sentado alrededor de un gran recipiente con arroz, todos estaban hambrientos y desesperados, cada uno tenía una cuchara tomada fijamente desde su extremo, que llegaba hasta la olla. Pero cada cuchara tenía un mango tan largo que no podían llevársela a la boca. La desesperación y el sufrimiento eran terribles. Ven, dijo el Maestro después de un rato, ahora te mostraré una imagen de cómo es el cielo. Entraron en otra habitación, también con una olla de arroz, otro grupo de gente, las mismas cucharas largas... pero, allí, todos estaban felices y alimentados. “¿Por qué están tan felices aquí, mientras son desgraciados en la otra habitación, si todo es lo mismo? Como las cucharas tienen el mango muy largo, no pueden llevar la comida a su propia boca. En una de las habitaciones están todos desesperados en su egoísmo, y en la otra han aprendido a ayudarse unos a otros.

La diferencia entre el cielo y el infierno de la que nos habla esta historia son mínimas... Quizá lo que más le diferencia es el modo de vivir las cosas... unos desde el egoísmo, sin ayudarse los unos a los otros, y otros desde la colaboración mutua... Hay cosas que no se pueden hacer en soledad. Esta claro que no es que nos falten “cosas”, no es que no tengamos todo para ser felices, lo que ocurre es que unos a nivel personal no tienen límites en sus aspiraciones de “tener” y viven sin mirar hacia

ningún lado porque no les interesa. La gran crisis financiera la provocaron y la están “sufriendo” aquellos que difícilmente dan cabida a más mundos que los de ellos y hoy sienten que están en el “infierno” que relata la historia, los del otro lado saben que la única salida es el ingenio de pensar en el “otro”. Recuerdo la obra de Ionesco “Lo que nunca logré” para estar alerta ante las coartadas, los pretextos que pueden desgarrar vidas humanas. Parfraseando a este autor “no se mate -vidas humanas- en nombre de la crisis”, no se condene a personas a la soledad, al desamparo, a la pérdida de la esperanza. No olvidemos que en nombre del amor y la caridad incluso se ha torturado. No naturalicemos la crisis. Aprendamos a mirar desde lo no habitual. Necesitamos urgentemente claridad intelectual y humana de lo que se divulga como “crisis.”. No hay que olvidar que uno en su calidad de empleado, de padre de familia, de ciudadano, es también ese ser que no puede delegar en ningún otro ser humano ni divino aquel saber cualitativo que configura su experiencia moral: aquel saber por el que constantemente estoy evaluando mis acciones y las del próximo.

Pensar es una posibilidad, que, como el ejercicio de la libertad, no siempre se ejerce, ya que hacerlo implica también poder equivocarse o extraviarse, como les ha pasado a todos los que se han dado el trabajo de pensar por sí mismos a través de la historia. Pensar es hoy es un acto urgente.