

**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Filosofía

# **LA ALTERIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA DE UNA PRÁCTICA TRANSFORMADORA DE LA EDUCACIÓN**

INFORME FINAL DE SEMINARIO DE GRADO PARA  
OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN FILOSOFIA  
ALUMNA:

**BLANCA SOFIA ARAYA SEPULVEDA**  
PROFESORA GUIA: OLGA GRAU DUHART  
**SANTIAGO, CHILE ENERO 2010**



Epígrafe . .	4
INTRODUCCIÓN . .	5
<b>CAPÍTULO I. LA NOCIÓN DE ALTERIDAD EN EL PENSAMIENTO DE EMMANUEL LÉVINAS Y FRANCISCO VARELA . .</b>	<b>7</b>
1.1 La alteridad en el pensamiento de Lévinas . .	7
1.1.1 Precedentes filosóficos del pensamiento levinasiano . .	7
1.1.2 La deconstrucción de la subjetividad como preparación del anuncio del otro en <i>El Tiempo y el Otro</i> . .	9
1.1.3 La conciencia no-intencional . .	13
1.2 La relación con el otro desde la compasión: ética y acción de Francisco Varela . .	15
1.2.1 Ética y acción . .	15
1.2.2 La tradición fenomenológica . .	16
1.2.3 El enfoque enactivo y el yo cognitivo des-unido o yo virtual . .	17
1.2.4 La ética y la transformación humana desde las tradiciones orientales . .	19
<b>CAPITULO II. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA NEGACIÓN DE LA ALTERIDAD . .</b>	<b>22</b>
2.1 La crisis de la modernidad y la crisis de la educación . .	22
2.2 La crítica de Paulo Freire a la educación tradicional . .	24
2.2.1 ¿Cómo se justifica una pedagogía del oprimido? . .	24
2.2.2 La concepción bancaria de la educación . .	25
2.2.3 La concepción problematizadora de la educación y su dialogicidad . .	28
<b>CAPÍTULO III. LA ALTERIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA DE UNA PRÁCTICA TRANSFORMADORA DE LA EDUCACIÓN . .</b>	<b>30</b>
3.1 La acción educativa como esencialmente ética . .	30
3.2 Filosofía para niños y niñas: una propuesta educativa hacia la alteridad. . .	33
CONCLUSIÓN . .	36
BIBLIOGRAFÍA . .	38

## Epígrafe

*No estoy solo....*

*No estoy solo jamás muchos de los que vivieron antes que yo y de mi huyeron tejieron, tejieron lo que soy. Y si me siento a tu lado y dulcemente te digo: he sufrido- ¿me oyes? Quién sabe quién lo murmurará conmigo*

*(Adviento)*

*Obra poética*

*Rainer Maria Rilke*

---

# INTRODUCCIÓN

El título de este trabajo, *La alteridad como punto de partida de una práctica transformadora de la educación*, contiene dos nociones que sustentan el desarrollo del texto: las nociones de alteridad y de transformación educativa. Comencemos revisando la primera: ¿qué es la alteridad? Este concepto es propio de la filosofía de Emmanuel Lévinas y su significación tiene relación con la experiencia de la otredad: la presencia del Otro humano, de su rostro, es clave en el seno de una subjetividad ética. La perspectiva levinasiana es absolutamente rupturista con la mayor parte de la tradición filosófica occidental pues supone una deconstrucción radical de la noción tradicional del yo (cogito) y de todas sus determinaciones como identidad, autonomía y poder. En su lugar, reformula el significado de “sujeto” o “subjetividad” para reescribirla en clave ética. El sujeto levinasiano implica procesos de subjetivación complejos y articulados, en los que el momento “heterónimo” del impacto del otro es constitutivo y primero. La filosofía de Lévinas es una filosofía de la intersubjetividad. Ella significa un abandono de la centralidad de la categoría de Mismo (ego, mónada, conciencia, Dasein) y la reivindicación o preponderancia del Otro (alteridad, prójimo, infinito) que, lejos de suprimir la subjetividad, la reorienta y la reescribe, como ya se ha dicho, en clave ética.

Ahora bien, ¿de qué manera la alteridad levinasiana puede ser un punto de partida de una práctica transformadora de la educación? Si hablamos de punto de partida y de transformación estamos frente a una intención de cambio de una educación actual que está en crisis. El modo en que se entrega el conocimiento en las aulas hoy en día está basado en la antigua concepción del yo, propia de la tradición filosófica occidental que Lévinas critica: un yo autónomo y dominante que se dirige hacia los otros humanos y las cosas del mundo soberanamente. El conocimiento es “entregado” por el profesor para ser aprehendido o comprendido del modo más claro posible. El profesor explica la realidad de la manera más objetiva posible, debe ser objetivo y riguroso al explicar “lo que realmente es”, por lo tanto, al ser dueño de la verdad, deja en una condición de inferioridad a los estudiantes pues ellos no tienen nada que aportar en la construcción del conocimiento. La supremacía del yo educador niega la presencia de los otros educandos. Entonces en vez de hablar de una relación en clave “ética” (al modo levinasiano) hablaremos de una relación en clave “comprensiva”. Con el término “comprensiva” queremos aludir a la imagen del yo soberano que todo lo comprende, ya sea que todo lo entiende, lo alcanza abstrayendo la verdad de cada una de los objetos e individuos que es capaz de conocer, y/o que todo lo abarca e incluye dentro de sí unidades de conocimientos estandarizadas, estáticas e inamovibles.

En el primer capítulo realizaremos un trayecto por el pensamiento de Lévinas a través de las nociones de alteridad, ética como filosofía primera, conciencia no-intencional con el objetivo de entender qué tipo de relación con el otro es la que plantea Lévinas. También nos centraremos en Francisco Varela para dar cuenta, desde el enfoque enactivo de la ciencia cognitiva y la sabiduría de la tradición oriental, de la descentralización del yo en pos de la apertura radical y total ante el otro desde la compasión. ¿Cómo nos acercan al otro? ¿Qué es el otro en cada uno de ellos? ¿Qué es el “yo” desde sus perspectivas? Ambos autores hacen una crítica, desde su particular punto de vista, de la fuerte centralización de la tradición de pensamiento occidental en el yo o la razón; ambos repiensen el status del otro desde la relación ética genuina, originaria e inclusiva del otro.

En el segundo capítulo revisaremos el modo en que la educación tradicional se sustenta en una racionalidad moderna, hegemónica, instrumental, egocéntrica que arrasa con todo, y por supuesto con el otro. La crisis de la modernidad es también la crisis de una educación que se desarrolla en base a la relación profesor(a) y estudiante en clave comprensiva. Desde aquí presentamos la postura de Paulo Freire como una de las críticas más claras y directas a la educación tradicional<sup>1</sup>. Expondremos su crítica y su propuesta educativa.

En el tercer y último capítulo intentaremos aplicar las nociones recorridas anteriormente en el contexto educativo, principalmente en el modo en que se establece la relación educador-educando dentro de la sala de clases. Cómo es posible establecer una relación en clave ética y dejar atrás la que obliga a ver al otro como aquello abarcable, absolutamente conocido (y prejuiciosamente conocido) y por lo tanto, situado en estándares de lo que debe ser de acuerdo a un dispositivo que impone el mundo occidental. En vistas de este entendimiento trataremos de profundizar la noción de caricia en Lévinas como el modo en que el otro se da en su radical alteridad en tanto que no lo puedo tocar y, por lo tanto, objetualizar. Finalizaremos esta sección presentando el Programa de Filosofía para Niños y Niñas como un ejemplo de una práctica transformadora de la educación desde la alteridad.

<sup>1</sup> Cuando decimos educación tradicional nos referimos a la educación institucionalizada que se inserta en políticas de manipulación y subyugación de las masas. Dejamos a un lado todas las alternativas educativas que han surgido desde el siglo pasado, como la educación Montessori y Waldorf, que escapan al modelo de la educación tradicional. En ambos enfoques educativos se anuncia la apertura hacia el otro: el educador es consciente de que la educación y la enseñanza se construye en conjunto, entre el educador y el educando. Por ejemplo, María Montessori, creadora del método que lleva su nombre, dice “El niño tiene sus propias leyes de crecimiento, y deseamos ayudarlo a crecer, tenemos que seguirle el ritmo y no imponerle el nuestro” (cita extraída de un documento llamado *Citas de María Montessori*, publicado en la sección-link biblioteca de la página web [www.centromontessori.cl](http://www.centromontessori.cl)). Paralelamente, Rudolf Steiner, creador del método Waldorf a la luz de la Antroposofía, expresa lo siguiente: “el alma del maestro debe (...) buscar su relación con el alma del niño, para educarlo, también para experimentar en su propia alma de maestro lo que le permita desarrollar la debida disposición de ánimo, la artesanía pedagógica, así como el sentimiento que vibre al unísono con el alma del educando, condiciones todas ellas necesarias para cumplir su cometido. Lo dicho nos lleva a vislumbrar, de un modo inmediato, que lo más importante en educación y enseñanza se desenvuelve entre el alma del maestro y el alma del niño” (cita extraída del libro *Metodologías de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* de Rudolf Steiner, traducción del alemán por Juan Berlín, Ediciones Rudolf Steiner, Madrid, 1991, p. 55).

# CAPÍTULO I. LA NOCIÓN DE ALTERIDAD EN EL PENSAMIENTO DE EMMANUEL LÉVINAS Y FRANCISCO VARELA

Este capítulo se divide en dos partes: la primera revisa la noción de alteridad en el pensamiento de Emmanuel Lévinas recorriendo algunos de los pares conceptuales más importantes de su filosofía tales como mismo/otro, inmanencia/ trascendencia, ontología/ética y conciencia intencional/conciencia no-intencional. En la segunda parte nos centraremos en el aporte hecho por Francisco Varela a una nueva concepción del yo como yo virtual, es decir, un 'yo' ya no como una entidad centrada, cerrada, inmodificable y autorreferente sino como aquello que en su naturaleza redonda el vacío o la ilusión de un yo que hace las veces de centro pero que cambia constantemente en función de la interacción con el medio. Ambos autores critican la concepción propia de la tradición de pensamiento occidental de un "yo" hegemónico que minimiza e incluso niega la presencia del otro ser humano: por un lado, Lévinas propone el abandono de la centralidad de la categoría de Mismo (*ego*, mónada, conciencia, *Dasein*) y junto a ello reivindica al Otro (alteridad, prójimo, infinito) replanteándolo en clave ética, y por el otro, Varela propone una pragmática del yo virtual que, respaldada por los descubrimientos de la ciencia cognitiva más recientes y por el método budista de la presencia plena/conciencia abierta, se revela sólo si está en relación con el otro.

## 1.1 La alteridad en el pensamiento de Lévinas

Abordaremos sintéticamente, en primer lugar, la influencia de Husserl y Heidegger en el pensamiento levinasiano para explicar en qué puntos coincide y en qué otros se aleja de ellos. En efecto, Lévinas da un vuelco radical al modo de ver la filosofía planteando la ética como filosofía primera y dejando atrás la preeminencia que desde los griegos ha otorgado la filosofía a la ontología. Luego expondremos las nociones más relevantes del libro *El Tiempo y el Otro*, libro que va delineando las características propias del Otro inaprehensible mediante la descripción de los momentos en que la subjetividad es sorprendida por la modalidad de lo Otro. Por último, intentaremos explicar el modo en que es posible para la subjetividad "percibir" la presencia del Otro, a saber, la conciencia no-intencional.

### 1.1.1 Precedentes filosóficos del pensamiento levinasiano

---

*"Lo otro en tanto que otro absolutamente otro, fuente de toda significación para mí, es el Otro. El Otro que es otro hombre. Pero es necesario comprender que el otro y yo mismo no somos dos individuos pertenecientes a un mismo género (el género humano), que comparten aquí la misma esencia o la misma existencia. Si el otro no se da como un individuo en la colección del género humano, es porque el otro no*

***puede ser donado de antemano desde la singularidad absoluta de mi posición, de tal modo que él se da, entonces, como incomparable***<sup>2</sup>

En la filosofía de Lévinas, la experiencia fundamental que supone toda experiencia es aquella del Otro. Es la experiencia por excelencia. Y es esta radical presencia del Otro que hace del pensamiento de Lévinas una propuesta que rompe con el núcleo más duro de la filosofía occidental: la correlación conocimiento-ser presente en el *cogito* cartesiano, en el sujeto trascendental kantiano, en una entidad subjetiva como modo de ser.

Luego de estudiar filosofía en Estrasburgo entre 1923 y 1928, Lévinas permaneció durante 1928 y 1929 en Friburgo donde asistió a los seminarios de Husserl y Heidegger. Hechos como éste y su reclusión en un campo de concentración durante toda la segunda guerra mundial, determinan categóricamente la dirección de su pensamiento hacia la alteridad. A continuación revisaremos someramente, por un lado, la influencia husserliana, y por otro, la influencia heideggeriana, como precedentes filosóficos del pensamiento levinasiano.

De Husserl rescata la lucidez del planteamiento fenomenológico: “toda conciencia es conciencia de algo” o que la intencionalidad caracteriza esencialmente a la conciencia; toda percepción es percepción de lo percibido, todo juicio es juicio de un estado de cosas juzgado y todo deseo lo es de lo deseado”<sup>3</sup>. Según Lévinas, la idea más fecunda aportada por la intencionalidad es que lo mentado no es un objeto contemplado. Lo sentido, lo querido o lo deseado no son cosas. Más bien, son construcciones del mundo. De tal manera que el primer fenómeno que se da a la reflexión directa de la conciencia no es un “yo pienso” (*ego cogito*) sino un “yo pienso un objeto” (*ego cogito cogitatum*).

De este modo, la vida de la conciencia implica tanto los objetos fuera de ella como los elementos que están dentro de ella y que la constituyen. El sujeto y el objeto no son dos polos escindidos, separados como la substancialidad de la *res cogitans*, por un lado, y la *res extensa*, por otro (al modo cartesiano). En Husserl la subjetividad y el mundo están siempre en un plano relacional y no substancial: el sujeto está imbricado en el objeto debido a que ellos no son entidades absolutas y separadas, sino que coexisten en una relación donde ellos son los polos ahora llamados *conciencia* y *mundo*.

Sin embargo, Lévinas, luego de su profundo estudio de la intencionalidad husserliana, descubre que esta postura sigue siendo intelectualista pues aquí se sigue estimando que la realidad es últimamente de naturaleza inteligible. Así incluso lo no teórico (no-tematizante) es intuido por la conciencia teórica (tematizante) que siempre es en Husserl, universal y primera.

El método fenomenológico, no obstante, es el método utilizado por Levinas para establecer la ética de la alteridad. La percepción del rostro del Otro como fenomenologización del *noumeno* hace posible esta fenomenología de lo que no aparece. Volveremos sobre este punto más adelante en el apartado “La conciencia no-intencional”.

De Heidegger rescata la desustantivación de la palabra “ser” para darle su categoría de verbo por excelencia. La diferencia ontológica, donde el ser mismo (en su esencialidad) es distinto al “ser de los entes” (el ser entificado), permite el establecimiento de la esencia del hombre no como un sustantivo sino como verbo: no es *Daseiendes*, sino *Dasein*. El hombre al ser un ente que comprende el ser, es el modo de la existencia del hombre y no

<sup>2</sup> R. Calin, F-D. Sebbah. *Le vocabulaire de Lévinas. Ellipses, Poitiers, 2002, p. 8.*

<sup>3</sup> Lévinas, E. *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Traducción de Maunel E. Vasquez, Ed. Síntesis, Madrid, 2006, p. 50.

mero atributo. “Este es el gran descubrimiento de Heidegger que nos invita a buscar en un modo de existencia del *Dasein* mismo el fenómeno del mundo, el cual aparecerá así como estructura ontológica: el ser-en-el-mundo, es la comprensión misma del ser”<sup>4</sup>

El primer libro que expresa el pensamiento propio de Lévinas es *De la existencia al existente*. Allí trata lo que él llamó “hay” (Il y a) que es para su autor el ser impersonal (“ello”). Al igual que el ser heideggeriano, el “hay” no es una entidad, es neutro; pero la diferencia entre uno y otro radica en que el “hay” no es el ser del ente como “fosforescencia” que ilumina, guía u ordena el pensamiento. Se trata más bien de una pura nada donde “no hay ya esto, ni aquello; no hay algo. Pero esta universal ausencia es, a su vez, una presencia absolutamente inevitable (...) Hay, forma impersonal, como “llueve” o “hace calor”. Anonimato esencial (...) No hay ser indeterminado, cualquier cosa equivale a cualquier cosa. En este equívoco se perfila la amenaza de la presencia pura y simple, del hay. Ante esta invasión oscura es imposible involucrarse en uno, encerrarse uno en su concha. Está uno expuesto (...) El roce del hay es el horror”<sup>5</sup>. La existencia o el hay levinasiano constituye la amenaza o el horror del cual todo sujeto debe liberarse y dominar para constituir su propia subjetividad. Ese alguien inscrito en la existencia realiza su dominio sobre el anonimato y se produce entonces una especie de liberación. Lévinas salta de la generalidad, omnipotencia “fosforescente” y neutra del ser heideggeriano, a lo concreto del ente, del existente. “En el ámbito del ser, el existente y no la existencia, el ente y el no ser, constituirán la positividad fundamental que sólo será trascendida por un bien que está más allá del ser”<sup>6</sup>. Éste más allá del ser es aquello que concierne al otro, al compromiso con el otro.

En conclusión, la labor de Lévinas se centra en la búsqueda de una subjetividad que se compromete con lo otro y el otro desde un nuevo sentido de la inmanencia, no desde el *cogito* o el ego trascendental o el *Dasein* como referentes de la tradición filosófica, sino desde la apertura, de lo Otro y particularmente de la relación con el Otro.

### 1.1.2 La deconstrucción de la subjetividad como preparación del anuncio del otro en *El Tiempo y el Otro*

---

*El Tiempo y el Otro* constituye un texto programático que dispone temas como la soledad, el trabajo, el dolor y la muerte, a fin de mostrar en qué sentido la aparición del otro tiene un sentido en la deconstrucción de la subjetividad. El trabajo que hace Lévinas en este libro va moldeando la descripción del Otro inabarcable y refractario a través de la descripción de los momentos en que la subjetividad es sorprendida por la modalidad de lo Otro.

#### 1.1.2.1 El Hay, el sujeto hipostásico, el sujeto gozoso y la muerte<sup>7</sup>.

*El Tiempo y el Otro* no presenta el tiempo como horizonte ontológico del *ser del ente*, sino como modo del *más allá del ser*, como relación del pensamiento con lo Otro y mediante

<sup>4</sup> Revista Anthropos N° 176. Lévinas, *un compromiso con la otredad*. Barcelona, 1998, p. 36

<sup>5</sup> Lévinas, Emmanuel. *De la existencia al existente*. Arena Libro, Madrid, 1986, p 78-80

<sup>6</sup> Lévinas, E. *Totalidad e infinito*. Sígueme, Salamanca, 1995, p.20

<sup>7</sup> Para el desarrollo y comprensión de este punto nos hemos basado en el informe final del seminario de grado de Francia Maulén Aguilera titulado *Experiencia y epifanía: en torno a la noción de fenómeno en el pensamiento de Emmanuel Lévinas*, editado en [www.cybertesis.cl](http://www.cybertesis.cl), Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, 2006, p. 27- 41.

diversas figuras de la socialidad frente al rostro de otro hombre: erotismo, paternidad o fecundidad, responsabilidad respecto del prójimo- como relación con lo Absolutamente Otro, con lo Trascendente, con lo Infinito: “el objetivo de estas conferencias consiste en mostrar que el tiempo no remite a un sujeto aislado y solitario, sino que se trata de la relación misma del sujeto con los demás”<sup>8</sup> .

Así Lévinas se acerca al acontecimiento ontológico en que el existente contrae la existencia. Incluso va más atrás, el filósofo intenta describir el existir sin existente: el Hay, o irremisible existir puro y anónimo.

El yo se juega una posición catastrófica: ésta es la hipóstasis o puesta-en-escena, la posición de un existente en la escena anónima y abierta del ser. Esta escena abierta es el IL Y A (Hay): “¿Cómo aproximarnos a este existir sin existente? Imaginemos el retorno a la nada de todas las cosas, seres y personas. ¿Nos encontramos entonces con la pura nada? Tras esta destrucción imaginaria de todas las cosas no queda ninguna cosa, sino sólo el hecho de que hay. La ausencia de todas las cosas se convierte en una suerte de presencia: como el lugar en el que todo se ha hundido, como una atmósfera densa, plenitud del vacío o murmullo del silencio. Tras esta destrucción de las cosas y los seres, queda el “campo de fuerzas” del existir impersonal. Algo que no es sujeto ni sustantivo. El hecho de existir que se impone cuando ya no hay nada. Es un hecho anónimo, no hay nadie ni nada que albergue en sí esa existencia. Es impersonal como “llueve” o “hace calor”. Un existir que resiste sea cual sea la negación que intente desecharlo. Irremisible existir puro”<sup>9</sup>

En la hipóstasis: el yo-existente se relaciona con el ser-existencia dominándolo y tomándolo como atributo, el sujeto impone su dominio constituyendo su identidad (virilidad del sujeto en tanto es dominante). La identidad propia del sujeto hipostasiado constituye su primera responsabilidad: hacerse cargo de sí mismo, he aquí la constitución de su conciencia no como conciencia del mundo sino como una inversión del ser anónimo: “(...) la conciencia es una ruptura de la vigilia anónima del hay que constituye ya una hipóstasis, que remite a una situación en la que un existente entra en relación con su existir. Evidentemente no podemos explicar por qué se produce: no hay una física de la metafísica. Simplemente mostrar el significado de la hipóstasis”<sup>10</sup>

Aunque el yo nace desde el abandono del anonimato del Hay, como un sí mismo libre, su materialidad lo obliga a hacerse cargo de su existencia en soledad. La unidad entre la existencia y el existente se da en la soledad como ausencia de sociabilidad. Por ello en Lévinas la sociabilidad en tanto comunidad no se inserta dentro de la categoría del ser: aquella se manifiesta como una modalidad de la relación ética y no ontológica. En la materialidad reside el peso irremisible de la existencia: “El precio que se paga por la posición de existente es el hecho mismo de no poder separarse de sí. El existente se ocupa de sí mismo. Esta manera de estar ocupado consigo mismo es la materialidad del sujeto. La identidad no es. El comienzo está cargado de sí mismo; es un presente de ser, no de ensueño”<sup>11</sup>

Hasta ahora no ha aparecido la relación del yo con el mundo. El mundo aparece como el intervalo o abertura en el que el existente atormentado por la materia toma distancia de sí, descansa de sí y retorna a sí. La existencia en-el-mundo, no significaría caída o

---

<sup>8</sup> Lévinas, E. *El Tiempo y el Otro*. Paidós, Barcelona, 1993, p.77

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 84

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 88

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 93

existencia inauténtica, sino que un profundo remanso que intenta eludir la soledad: “la vida cotidiana, lejos de consistir en un caída, lejos de parecer una traición a nuestro destino metafísico, emana de nuestra soledad, constituye la realización misma de la soledad y la tentativa, infinitamente grave, de responder a su propia infelicidad. La vida cotidiana es una preocupación por la salvación”<sup>12</sup>. En su relación con el mundo, el sujeto se sumerge en todo aquello que le es necesario para ser. Para Lévinas el mundo es un conjunto de nutrimentos que se le ofrece al sujeto (Mismo) en forma de goce. La relación primera que se establece con el mundo se inscribe bajo la forma del goce antes que conocimiento, es decir, antes que correlato para una conciencia. El mundo no se constituye de útiles para el hombre tal como temas y datos que se devuelven a la conciencia, que vuelven a la inmanencia del yo monádico, más bien anuncia una trascendencia que no se devuelve en conocimiento. El goce por el mundo nutre al Mismo en tanto se aparece como lo Otro. El gozo anuncia la primera alteridad: “nuestra vida cotidiana es ya una forma de liberarnos de la materialidad inicial mediante la que se realiza el sujeto. Contiene ya un olvido de sí. La moral de los “manjares terrestres” es la primera moral. La primera abnegación. No la última, pero es necesario pasar por ella”<sup>13</sup>.

El gozo se puede ver interrumpido por el dolor, el sufrimiento. Lévinas se centra en el dolor físico pues en él se encuentra inequívocamente el compromiso con la existencia. En este sufrimiento se produce la ausencia de todo refugio. Aquí se está acorralado por la vida y por el ser. En este sentido está presente en el sufrimiento la proximidad de la muerte. Muerte como acontecimiento, como incógnita: “la incógnita de la muerte significa que la propia relación con la muerte no puede tener lugar bajo la luz; que el sujeto entra en una relación con algo que no proviene de él. Podríamos decir que se trata de la relación con el misterio.”<sup>14</sup> Hasta antes de la amenaza de la muerte el sujeto era activo aún cuando el irremisible ser anónimo lo acechaba. Con el anuncio de la muerte, en cambio, el sujeto experimenta la pasividad, pero no es una experiencia que signifique conocimiento por mediación de la luz: el anuncio de la muerte no es comprendido como un objeto construido por aquél que lo escucha. La muerte evoca un acontecimiento que quiebra con el común modo de concebir la experiencia: “la muerte, en cambio, anuncia un acontecimiento del que el sujeto no es dueño, un acontecimiento respecto del cual el sujeto deja de ser sujeto”.<sup>15</sup> Con su análisis de la muerte, Lévinas concluye que la virilidad que caracteriza al existente hipostaseado en el existir anónimo se ve limitada por la muerte, aquel dominio se empobrece repentinamente y la inminencia de la muerte deja al sujeto en una situación en la que *ya no puede poder*. El sujeto pierde su dominio de sujeto. En el acecho de la alteridad de la muerte el existir del existente se aliena. Es el término de la virilidad del sujeto, es la conversión de su actividad en pasividad.

Inmerso en la pasividad, al sujeto le puede ocurrir un acontecimiento que lo aborda sin previo aviso, lo enfrenta sorpresiva, inevitable e indiscretamente, como un impacto: la proximidad de la muerte nos da cuenta de la relación con algo que es absolutamente otro, con una exterioridad distinta del modo gozoso en que el sujeto se relaciona con el mundo. Se trata, más bien, de una exterioridad radical, incognoscible, de pura alteridad que irrumpe al sujeto dejándolo preso de su pasividad, de su no-poder, de su no-poseción. Dicho acontecimiento es el encuentro con el Otro, con el Misterio: “En verdad lo Otro que

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 97

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.103

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.110

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.111

así se anuncia no posee ese existir como el sujeto lo posee; su poder sobre mi existir es misterioso; no ya desconocido sino incognoscible, refractario a toda luz. Pero esto es precisamente lo que nos indica que lo otro no es de ningún modo otro-yo, un otro-sí-mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un Misterio”<sup>16</sup>

### 1.1.2.2 El Eros y la fecundidad

Lévinas pregunta: “¿existe alguna situación en la que aparezca en toda su pureza la alteridad del otro?”<sup>17</sup> Si existe tal situación es necesario buscarla en las huellas de la forma original de la relación con el otro, presentes en la vida civilizada. Para encontrarla, el autor plantea condiciones que no puede cumplir esta particular relación con el otro para darse efectivamente pura alteridad radical. Rescataremos tres formas en que comúnmente se manifiesta la alteridad y que no coinciden con la que se clama en *El Tiempo y el Otro*; estas son:

1. El otro posee alteridad como simple reverso de identidad, esto es, donde lo mismo contiene a lo otro, donde la alteridad es la oposición de dos especies de un mismo género.
2. El otro posee alteridad como la contradicción de lo mismo.
3. El otro posee alteridad como término complementario de la identidad. Para tal complementariedad se necesita de antemano “de un todo preexistente”.

La alteridad que se manifiesta como “lo contrario absolutamente contrario” lo hace a través de lo femenino; “es aquello cuya contrariedad no es afectada para nada por la relación que puede establecer con su correlato”<sup>18</sup>. Cuando Lévinas habla de lo femenino presupone, sin mayor fundamento, que lo femenino es lo absolutamente contrario de lo masculino. Si en la primera constitución de la identidad el yo se llena de virilidad en su dominio del Hay, en la segunda, el yo, ante la irrupción del otro, queda sin defensa y expuesto ante el misterio de lo femenino. El otro no es objeto del mundo que se presenta para la realización de todo su goce; no puede ser atrapado, no hay tacto posible que lo redima ante el yo. El otro se retira en su misterio: “De modo que esta alteridad de lo femenino no consiste en una simple exterioridad como la de un objeto. Tampoco es oposición de voluntades. El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos. El hecho que sea refractario a nuestro poder no representa un poder superior al nuestro”<sup>19</sup>

La relación con el otro ocupa un lugar excepcional entre todas las clases de relaciones; es una relación ausente de dominio, de lucha y también ausente de fusión en el erotismo. La voluptuosidad de lo femenino no puede ser tocada y mucho menos poseída. La caricia no se satisface en el contacto con otro; al acariciar al otro no se le toca. Lo esencial de la caricia es que busca algo que no sabe qué es, al ser un enigma. La caricia está llena de deseo de aquello que escapa y que al escaparse aumenta el deseo de alcanzarlo. Pero

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.116

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.127

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.128

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.130

nunca se alcanza. La voluptuosidad es la espera de un porvenir en cuanto tal, del que nada se sabe, se le espera sin saber que se espera.

El Eros ya descrito y la fecundidad son modos en que se evidencia la alteridad de la relación con el otro como una victoria ante el acontecimiento de la muerte, en el que el yo nada puede. ¿Cómo puede el yo seguir siendo un yo en la alteridad de un tú que parece quitarle su dominio de yo? Para Lévinas ello es posible gracias a la paternidad, a la relación del padre y el hijo: “La paternidad es la relación con un extraño que, sin dejar de ser ajeno, es yo; relación del yo con un yo-mismo que, sin embargo, me es extraño”<sup>20</sup>

El hijo no es obra del padre, ni su propiedad. El padre no domina ni posee al hijo. La alteridad del hijo no es la de un *alter-ego*. El padre no es aquel que se pone en el lugar del hijo, empáticamente, para hacerlo suyo, de su propiedad. La paternidad se constituye como tal en tanto que el hijo se le “es” y no se le tiene.

### 1.1.3 La conciencia no-intencional

---

<sup>21</sup>  
Nota de título

Para el planteamiento de la noción de conciencia no-intencional, Lévinas se centra en la influencia de Husserl por medio de la fenomenología. De ella rescata su principio fundamental: “Lo pensado – objeto, tema, sentido – remite al pensamiento que lo piensa, pero determina también la articulación subjetiva de su aparecer: el ser determina sus fenómenos”<sup>22</sup>. Esta es una fenomenología de la presencia donde la noción de intencionalidad que esta aquí en juego, requiere el abandono de la una comprensión sustancial de la conciencia, al modo cartesiano, “pues la conciencia es una pura flecha intencional y no una sustancia-fundamento que soporte cualidades o accidentes. En cuanto puro ‘estallido-hacia...’ la conciencia debería incluso librarse del ego, ego que es un ‘conducir a sí’ y un ‘conducirse a sí’”.<sup>23</sup> Por lo tanto, para Husserl la intencionalidad no es una mediación entre sujeto y objeto sino, en cuanto conciencia de, es la relación con el objeto en tanto tal, la relación con el objeto es la propia conciencia.

Pero para Lévinas, Husserl no logra definir qué es este objeto de la relación: sigue siendo un objeto teórico, sigue siendo una representación. A pesar que la fenomenología quiere efectuar un giro radical volviendo a las cosas mismas que da cabida a una trascendencia encarnada, “aparece en Husserl conforme a una verdadera tradición occidental – un privilegio de lo teórico, un privilegio de la representación, del saber; y, por lo tanto, del sentido ontológico del ser”<sup>24</sup>. La fenomenología husserliana sigue el camino de la filosofía tradicional en tanto que ésta es puro saber donde el ser del objeto como lo otro del

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.135

<sup>21</sup> Para el desarrollo y comprensión de este punto nos hemos basado en el informe final del seminario de grado de Francia Maulén Aguilera titulado *Experiencia y epifanía: en torno a la noción de fenómeno en el pensamiento de Emmanuel Lévinas*, editado en [www.cybertesis.cl](http://www.cybertesis.cl), Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago, 2006, p. 23- 27.

<sup>22</sup> Lévinas, E. *Entre nosotros: ensayos para y una filosofía fenomenológica*. Ed. Pre-Textos, Madrid, 1993, p. 151

<sup>23</sup> Bonzi, Patricia. *Constitución de la subjetividad: la difícil articulación de lo elemental y la alteridad. La función del arte en Emmanuel Lévinas*. Ponencia para el Coloquio Internacional “Fenomenología hoy: temas y direcciones”, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2004, p.3 (dicha ponencia está en un texto entregado en clases del Seminario “De la existencia al existente” dictado por la profesora Patricia Bonzi en el primer semestre del año 2004

<sup>24</sup> Lévinas, E. *Op.cit.*, p.152

pensamiento se hace propio del pensamiento-saber. Lo otro del ser del objeto se fusiona en la mismidad: “el pensamiento como saber es ya trabajo del pensamiento. Pensamiento de lo igual y de lo adecuado, de lo que da satisfacción. La racionalidad de los seres depende de su presencia y adecuación (...). El saber es representación, retorno a la presencia, ahí nada podría permanecer *otro*”<sup>25</sup>.

Husserl define dos direcciones de la conciencia: la primera se dirige al objeto en un movimiento hacia afuera de la conciencia (trascendencia corta), y la segunda, lo hace en la auto-certeza (inmanencia), es decir, en un movimiento en sentido interno en tanto conciencia de sí misma, “así como conciencia de sus propios actos de representación, conciencia de la actividad mental”<sup>26</sup>. En estos dos modos en que actúa la conciencia intencional pervive la idea de una subjetividad centrada en el yo y en la representación, idea propia del modo en que la razón ha sido concebida por la modernidad. Desde este punto, Lévinas intenta exceder los límites de una racionalidad tal radicalizando la noción de intencionalidad, desde dentro, presenta una nueva modalidad de la conciencia de desde la profundización de la reducción trascendental husserliana: “Husserl encontró en la fenomenología una racionalidad amplia, rigurosa, aunque no exacta. Lévinas, en cuanto su sucesor, evocará otra vez, quizás, el ‘espectro’ del no-rigor: traición al rigor filosófico al tratar de alcanzar un ‘más acá’ o un ‘más allá’ de la conciencia que sea más originario que ella. Si la conciencia es donación, Lévinas se dirigirá a la no-donación, si la conciencia es el lugar de la presencia, Lévinas se dirigirá hacia la ausencia o hacia una presencia en exceso sobre la conciencia, dejando así de ser el dominio de toda presencia posible”. De una razón poderosa que todo lo apresa, que todo lo comprende, se exige su transformación en la abdicación de su poderío, en la asunción de la pasividad de la conciencia; y ello puede ser posible sólo si aquella asume su actividad intencional siempre acompañada de su modalidad no-intencional.

Esta es la conciencia no-intencional: “Una conciencia, no obstante, indirecta, inmediata pero sin perspectiva intencional, implícita y de mero acompañamiento”<sup>27</sup>; se trata de una conciencia originaria, indirecta y pasiva, que no es reflexiva sino pre-reflexiva, una conciencia que nada sabe pues es ajena a todo saber que implica una intención, una tematización, un atributo.

“(...) en su identificación no-intencional, la identidad retrocede ante su afirmación, ante lo que el retorno a sí misma de la identificación puede comportar de insistencia. Mala conciencia o timidez: sin una culpabilidad acusada y responsable de su propia presencia”<sup>28</sup>. La conciencia intencional que justifica el actuar de una subjetividad cuya esencia es ser, que persevera en su ser, constituye aquella buena conciencia respaldada por el planteamiento aristotélico que dice que el hombre puede ser feliz si sabe contemplar las esencias eternas en completa soledad. En contraposición, Lévinas nos habla de la conciencia no-intencional como mala conciencia en tanto que retrocede ante el *connatus essendi*, abre las puertas de su casa y, aún más, carece de domicilio, es una apátrida. La imposibilidad de tener un lugar, su extranjería, deja a la conciencia no-intencional en una situación en la que no tiene dominio sobre nada, su actividad colonizadora se torna en pura pasividad. He aquí que, “lo que le acontece a la conciencia no-intencional no se halla en ella sino que le adviene

<sup>25</sup> Lévinas, E. *Ética como filosofía primera*, texto virtual traducido por Oscar Lorca, Ed. A Parte Rei, Revista de Filosofía, Santiago, 2006, p. 12.

<sup>26</sup> Lévinas, E. *Op.cit.*, p.155

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 156

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 157

desde afuera, por el Otro”.<sup>29</sup> El advenimiento de el Otro se da en una proximidad teñida de un temor que viene del rostro del Otro, temor del otro, no como un asustarse, sino como temor por la muerte del otro.

Con la noción de Rostro, Lévinas nos presenta en concreto su inversión radical de la ética como filosofía primera en lugar de la ontología (entendida como la tradición filosófica). El Otro, la alteridad, no puede relacionarse con el Mismo en un conocimiento que los abarque debido a que aquél se aparece ante éste, desapareciendo, se da en tanto que se escapa, como no-donación, como enigma. El Otro cuestiona los límites del Mismo, su autoridad. El Otro demanda, reclama ante el Mismo su presencia que se escapa en tanto que es imposible de ser abarcada. El temor por la muerte del otro llama a la responsabilidad, responsabilidad que no se decide, sino que asignada por el Otro: “Responsabilidad más allá de lo que pude haber cometido o no respecto al Otro (...), como si yo estuviese consagrado al otro hombre antes de estar consagrado a mi mismo. (...), como si tuviese que responder por la muerte del otro antes que tener que *ser*”<sup>30</sup>

## 1.2 La relación con el otro desde la compasión: ética y acción de Francisco Varela

### 1.2.1 Ética y acción

---

El Libro *Ética y acción* se constituye a partir de tres experiencias que dictó Francisco Varela en la Universidad de Bolonia entre el 16 y 18 de diciembre de 1991. El estilo que ocupa aquí su autor es el mismo utilizado en la obra anteriormente publicada, junto a Evan Thompson y Eleanor Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (*De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, traducción al español de Carlos Gardidni, Gedisa, Barcelona, 1993). Dicho estilo es el de ecología para el mundo de hoy, en el que se entrelazan dos corrientes distintas: “por un lado, se inspira en el trabajo científico como punto de referencia necesario para la reflexión filosófica; por otro, busca expandir el horizonte filosófico para incluir la tradición no occidental”<sup>31</sup>.

Varela es un científico cognitivo precursor del enfoque enactuado para las nuevas ciencias de la mente. Su perspectiva se enfoca en la convicción de que las nuevas ciencias de la mente necesitan interrelacionarse con la experiencia humana, en tanto que las primeras necesitan ampliar sus horizontes para abordar tanto la experiencia humana vivida como las posibilidades de transformación inherentes a la experiencia; mientras que la segunda (experiencia cotidiana) debe ampliar sus horizontes para enriquecerse con los conceptos y análisis forjados para las ciencias de la mente.

Siguiendo esta línea, la ética es expuesta, en *Ética y acción*, como aquello que se aproxima más a la sabiduría que a la acción, más al conocimiento de lo que es **ser** bueno que a un **juicio** correcto en una situación dada. La tradición dominante tanto en el ámbito de la ciencia, de la filosofía y, dentro de ésta, de la ética ha tendido a relacionar

<sup>29</sup> Lévinas, E. *Ética como filosofía primera*, texto virtual traducido por Oscar Lorca, Ed. A Parte Rei, Revista de Filosofía, Santiago, 2006, p. 8

<sup>30</sup> *Ibid.*, p 18

<sup>31</sup> Varela, Francisco. *Ética y acción*. Santiago, Dolmen, 1996, p.7

la conducta ética con el juicio, el juicio racional: “la lógica es la moral del pensamiento del mismo modo que la moral es la lógica de la acción. La razón pura es el árbitro de la reflexión teórica como de la práctica diaria”<sup>32</sup>. La fundamentación de la ética en los juicios de la razón es propia de la concepción que ve al yo o sujeto como epicentro del conocimiento, de la cognición, la experiencia y la acción, concepción, que en la perspectiva de Varela, se caracteriza por ser abstracta y no concreta. Esto significa que la tradición se ha orientado más hacia la atmósfera pura de lo general y de lo formal, de lo lógico y de lo bien definido de lo representado y lo planificado, en desmedro de la visión que expone a las unidades de conocimiento en su naturaleza eminentemente concreta, incorporadas, encarnadas, vividas. El planteamiento de Varela se inserta en la segunda visión que ha tomado bastante fuerza en el desarrollo de las nuevas ciencias de la mente y de la fenomenología posterior a Husserl, específicamente de Merleau-Ponty. Para Merleau-Ponty, al igual que para Varela, la corporalidad tiene un doble sentido: abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos. De este modo, la cognición no consiste en la representación de un mundo que es independiente de nuestra actitud perceptiva y cognitiva a través de un sistema cognitivo que existe independientemente del mundo; más bien, la cognición es propia de una acción corporizada donde el yo o sujeto cognitivo es fundamentalmente fragmentado, dividido o no unificado.

En esta dirección la conducta ética no es solamente propia de un “yo” agente de una acción deliberada nacida de la voluntad: si se revisa nuestra experiencia más común, la de la vida cotidiana, podemos registrar muchos ejemplos que muestran al comportamiento ético como una respuesta inmediata ante aquello que nos enfrentamos, más que una respuesta como efecto del juicio y del razonamiento: “voy caminando despreocupadamente, pensando en lo que voy a decir en la reunión, escucho el impacto de un choque e inmediatamente me acerco al lugar del accidente para ver si puedo ayudar”<sup>33</sup>. En la experiencia cotidiana se observa que esta forma de conducta ética es la primera y más frecuente, por lo tanto lo importante es descubrir cómo se desarrolla en los seres humanos el *know-how* ético, es decir, la habilidad o respuesta espontánea<sup>34</sup>.

### 1.2.2 La tradición fenomenológica

---

Hemos presentado que la necesidad de una pragmática para el enfoque de las ciencias cognitivas se sustenta en la idea de corporalidad que plantea Merleau-Ponty en su fenomenología, y que también sigue Varela. A su vez, los estudios de Merleau-Ponty se basaban en el trabajo de Edmund Husserl. Es por ello que Varela, en el apéndice de *Ética y acción* hace un recorrido por la noción de intencionalidad de la fenomenología husserliana presentándola como aquella que abre a la filosofía hacia la experiencia humana pero desde una reflexión teórica. Para Varela, Husserl va más allá de lo concebido por la tradición filosófica desde Descartes, esto es, va más allá de concebir a la mente como conciencia subjetiva que contiene ideas que corresponden o no a lo que está en el mundo. En el libro *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* Husserl

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 11

<sup>33</sup> *Id.*, p 11

<sup>34</sup> La expresión *know-how* es presentada por Varela en contraposición con la expresión *know-what* que, traducida literalmente significa “saber qué”, se refiere a estar seguro de, estar enterado de, no haber la menor duda de o ser consciente de qué. En cambio, el *know-how* (saber cómo) hace referencia a la capacidad de moverse en el mundo con saberes o conocimientos no adquiridos académicamente sino a través de la práctica y el perfeccionamiento diarios.

evidencia las contradicciones que experimentaba la filosofía y la ciencia en general, durante la segunda mitad del siglo XIX, respecto al sentido, carácter estructural y legitimidad de sus conocimientos. Ante preguntas como ¿cuál es la legitimidad de la ciencia? y ¿cuáles son las posibilidades efectivas de la metafísica?, no hay respuestas. La filosofía, en su intento de fundamentar las ciencias, queda más bien como una reflexión sobre sí misma e incapaz de convertirse en fundamento de algo. Descartes intenta filosóficamente totalizar el conocimiento en general dentro de su sistema. Para ello se toma del “hecho galileano” para llevar a cabo la matematización de la naturaleza. Galileo realiza la algoritmización o axiomatización de la geometría euclídeana; esto significa que convierte a la geometría en un conjunto de autoevidencias, idealizadas y puras aplicándolas al mundo natural sin acusar aviso de la legitimidad de este procedimiento. Siguiendo esta línea, el proyecto cartesiano realiza la idealización general del ente natural.

Lo que Husserl descubre es que la construcción de idealidades geométricas o de los entes en general, tiene una génesis en el mundo de la vida. Éste es el fundamento olvidado de sentido de la ciencia objetiva y también de todo rendimiento espiritual humano. El mundo de vida es el constante suelo de validez al que recurren tanto hombres prácticos como científicos. De esta manera, Husserl plantea como necesaria una ciencia del mundo de la vida, y ella será la fenomenología trascendental, ciencia filosófica que supera la crisis de las ciencias europeas y la metafísica replanteándola desde su origen.

Si toda actividad teórica (de la ciencia y de todo rendimiento espiritual humano) presupone al mundo de la vida, Varela se pregunta, ¿qué sucede entonces con la fenomenología? Efectivamente para Husserl aquella es la más elevada forma de teoría. De tal modo que, al ser una búsqueda teórica, necesita también presuponer el mundo de la vida, aún cuando quiera explicarlo. Según Varela, Husserl cayó en cuenta de esta circularidad pero no logró superarla.

Varela concluye lo siguiente: “El movimiento de Husserl hacia la experiencia y las “cosas en sí mismas” fue enteramente teórico; o, para decirlo de otro modo, carecía por completo de una dimensión pragmática. Por lo tanto, no resulta sorprendente que no hubiese podido salvar el abismo entre la ciencia y la experiencia, ya que la ciencia a diferencia, de la reflexión fenomenológica, tiene vida más allá de la teoría. Así, aunque el viraje de Husserl hacia el análisis fenomenológico de la experiencia pareció algo radical, se mantuvo en realidad dentro de la corriente filosófica occidental”.<sup>35</sup> Y esta crítica vale tanto para Merleau-Ponty como para toda filosofía como reflexión teórica. La mayor parte de la tradición filosófica desde los griegos ha intentado encontrar la verdad, así como la verdad de la mente, sólo por medio del razonamiento abstracto y teórico.

Ahora bien si se deja de estimar a la razón como único método para conocer la mente, preguntamos junto a Varela ¿qué se puede usar en su lugar? Las tradiciones de enseñanza o las tradiciones orientales entregan una alternativa radicalmente diferente. Pero antes de exponer la propuesta vareliana sustentada en la filosofía de oriente, presentaremos el enfoque enactivo de la ciencia cognitiva que nos acerca científicamente a la nociones de un “yo cognitivo desunido” y del “yo virtual”.

### 1.2.3 El enfoque enactivo y el yo cognitivo des-unido o yo virtual

---

La cognición como acción corporizada es el camino medio entre el realismo, en tanto ve la cognición como recuperación de un mundo externo pre-dado, y el idealismo, en tanto

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 83

ve la cognición como proyección de un mundo interno pre-dado. “Ambos extremos se basan en el concepto central de representación: en el primer caso la representación se usa para recobrar lo externo; en el segundo se usa para proyectar lo interno. Nuestra intención es sortear esta geografía lógica de “interno/externo” estudiando la cognición ni como recuperación ni como proyección, sino como *acción corporizada*”<sup>36</sup>

La búsqueda contemporánea de la ciencia cognitiva ha demostrado que el conocimiento se construye desde pequeños dominios, es decir, desde los micro-mundos y las micro-identidades. La cognición depende de las experiencias originadas, por un lado, en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices, y por otro, estas aptitudes sensorio-motrices están encastradas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio. Estas modalidades básicas de disponibilidades a la mano constituyen el conocimiento o *know-how* que está siempre sobre la base de lo concreto, y aquello, llamado anteriormente como lo abstracto y lo general, son agregados de la disposición para actuar. Entonces, cuando ocurre un quiebre y ya no somos expertos en nuestro micro-mundo, es que se hace necesario deliberar y analizar.

El computacionalismo clásico, aún siendo una tendencia conservadora de la ciencia cognitiva, ha demostrado la naturaleza des-unida del sujeto cognitivo. Existen procesos mentales o cognitivos de los cuales no sólo no tenemos conciencia, sino de los cuales no podemos tener conciencia. Por ejemplo, las reglas que gobiernan la producción de imágenes mentales o el procesamiento visual, no pueden ser traídas a la conciencia o no podemos tener conciencia de ellas pues, si fuese posible hacerlo, los procesos cognitivos no serían rápidos ni automáticos y por lo tanto no funcionarían adecuadamente. “Según el computacionalismo, **la cognición puede proceder sin la conciencia**, ya que no existe una conexión esencial o necesaria entre ambas”<sup>37</sup>. No sólo es cuestión de que el yo no puede ser hallado, el asunto es que el **yo** ni siquiera es necesario para la cognición. Pero, entonces, ¿por qué tenemos la experiencia de un yo? Revisar la naturaleza de la fragmentación del yo no llevará a la observación de propiedades emergentes (o auto organizantes) desde mecanismos generales que dan origen a lo que Varela llama un yo virtual o un yo desprovisto de yo.

Las propiedades emergentes de los mecanismos cerebrales provienen de dinámicas neuronales que están a la base de una tarea precepto-motriz, cuyo movimiento se da en redes o en conjuntos coordinados, y no en una unidireccionalidad donde se procesa la información etapa por etapa. Estamos frente a una asamblea de neuronas que trabajan cooperativamente en múltiples direcciones<sup>38</sup>. Las propiedades emergentes de una red de interneuronas evidencian que “muchos agentes sencillos con propiedades elementales pueden integrarse, incluso, de modo fortuito para **dar origen** a lo que para un observador aparece como un todo integrado y significativo, **sin** la necesidad de una supervisión central”<sup>39</sup>. De este modo, las dinámicas emergentes distribuidas, en infinitas micro-identidades, se enlazan con el medio ambiente físico (constituyendo paralelamente infinitos micro-mundos) sincrónicamente, dando así la posibilidad del surgimiento de constantes

<sup>36</sup> Varela, Francisco, *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, traducción al español de Carlos Gardidni, Gedisa, Barcelona, 1993, p 202

<sup>37</sup> Varela, Francisco. *Ética y acción*. Santiago, Dolmen, 1996, p. 43

<sup>38</sup> Las dificultades para comprender de un modo más pulcro y preciso estos postulados propios de un lenguaje científico, lejano y específico para mí, sólo hará posible la presentación de la conclusión general a la que Varela llega, en pro de una explicación de la naturaleza del yo virtual

<sup>39</sup> *Ibid.*, p.53

génesis de significado. Con las constantes perturbaciones y rupturas de la vida percepto-motriz se pierde el significado y se hace necesario llenar la falla con la emergencia de un nuevo significado que toma el rol de un yo pero que no es más que un yo virtual.

Que tengamos la experiencia de un yo concreto y centrado, también se puede entender si examinamos al yo virtual como un yo narrativo: “lo que llamamos nuestro yo, puede ser analizado como un producto de las capacidades lingüísticas recursivas del hombre y su capacidad única para la auto-descripción y la narrativa”<sup>40</sup> Si se establece que el yo narrativo se constituye a través del lenguaje, entonces nuestro sentido de un yo personal está vinculado a la vida y a lo social. El yo desprovisto de yo es un puente entre el cuerpo físico, común a todos, y la dinámica social que también es común a todos. El yo virtual no es privado ni público, es común a todos. El lenguaje, entonces, se puede entender como una red de sentidos tejida por todos los sentidos de los yoes significativamente personales que concurren, concurren y concurrirán en el escenario social.

Entender pragmáticamente el yo centrado como un yo des-unido o virtual requiere no sólo del análisis convincente del asunto sino también, de un aprendizaje y transformación sostenida. Las tradiciones de oriente o de sabiduría nos dan la pauta al respecto.

#### 1.2.4 La ética y la transformación humana desde las tradiciones orientales

---

Una pragmática del yo virtual se constituye, por un lado, “desde la perspectiva del estudio moderno de la mente: la naturaleza virtual, vacía de un yo que surge en la constante respuesta inmediata”, y, por el otro, “desde la perspectiva de las tradiciones de sabiduría: la naturaleza progresiva de la maestría ética enraizada en la comprensión de este yo vacío en la vida y en los actos cotidianos”<sup>41</sup>. Entretejiendo estas dos perspectivas, Varela intenta comprender la naturaleza de la vacuidad del yo y su preeminencia para el *know-how* ético, es decir, cómo el descubrimiento del yo en tanto vacío nos aleja del enfoque racionalista de la ética que la define como resultado de normas o imperativos morales, y nos acerca a un enfoque pragmatista que entiende a la ética como la capacidad de moverse en el mundo con saberes o conocimientos no adquiridos desde principio establecidos, sino a través de la práctica y el perfeccionamiento diarios. El aporte de la ciencia cognitiva más reciente al estudio de la naturaleza del yo vacío ya se ha revisado sintéticamente. Ahora nos abocaremos al enfoque de las tradiciones de sabiduría orientales, particularmente del budismo, para reconocer cómo la vacuidad del yo constituye la piedra angular del entrenamiento ético en esta tradición.

Hace aproximadamente 2500 años las tradiciones budistas ejercitan la práctica de meditación llamada “estar plenamente/vigilancia” (*samata-vipasna*) o “presencia plena/conciencia abierta”; por medio de ella es posible reconocer la vacuidad en cada momento: “el aprendiz de samata-vipasna comienza primero a ver, en forma precisa, lo que hace la mente: su perpetuo e inquieto aprehender, minuto a minuto. Esto le permite al estudiante eliminar parte de la automaticidad de sus esquemas habituales, lo que lleva a un incremento de la atención alerta; comienza a comprender también que no hay un yo fijo en su experiencia presente”<sup>42</sup>. En un principio comprender que no hay un yo en la experiencia presente puede resultar angustiante y, con ello, dejar al aprendiz en una ausencia absoluta

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 62

<sup>41</sup> Varela, Francisco. *Ética y acción*. Santiago, Dolmen, 1996, p. 64

<sup>42</sup> Varela, Francisco. *Ética y acción*. Santiago, Dolmen, 1996, p. 67

de fundamento obligándolo a adoptar una actitud nihilista ante su propia vida. Pero el tránsito de creer en un yo unificado y siempre presente a un yo ausente que se disuelve en la nada, no es más que la necesidad del yo de fundamentarse ya sea en la concreción del ego o en su ausencia igualmente sólida.

Lo interesante de esta técnica es que sitúa a quien la practica en el no-fundamento absolutamente, es decir, lo enfrenta ante aquello inabordable, no-conceptualizable, inabarcable, que no se puede pensar, ni oír ni ver, aquello que alude a la experiencia del vacío. Ahora bien, la plena comprensión de la vacuidad sólo puede suceder si se manifiesta paralelamente un sentido de calidez e inclusividad: “la mentalidad luchadora del vigilante interés egoísta se puede reemplazar por interés en los demás”<sup>43</sup>. En efecto, la tradición mahayana, centrada en el no-fundamento (*sunyata*), busca paralelamente el cultivo de *karuna*, palabra en sánscrito traducida como empatía o compasión: en tanto que se pierde el punto de referencia en el yo, necesariamente aparece la compasión: “Cuando la mente que razona ya no busca aferrarse..., uno despierta a la sabiduría con la que nació, y surge sin pretexto la energía compasiva”<sup>44</sup>. Una compasión de este tipo es incondicional, plena y desinteresada pues está más allá de una compasión ingenua mezclada con un sentido de un ego que busca satisfacer el propio deseo de reconocimiento y de autoafirmación. Se trata de una auténtica preocupación por los demás que, comprensiva de la vacuidad del yo, se aleja de una concepción dualista de sujeto-objeto, de una visión del yo como sujeto económico que, aunque interesado en la acción altruista, se decepciona cuando su ayuda a los otros no es recibida o correspondida. Con la práctica de la técnica de *samata/vipasna* se hace posible abdicar el egotismo del yo y, mediante la relajación, asumir naturalmente la generosidad suprema (trascendental) o *prajnaparamita*: “La idea que subyace tras esta actitud es que la capacidad de confrontar las propias tendencias de fijación constituye un acto amigable hacia uno mismo. A medida que se desarrolla este sentido de amabilidad se expande también la conciencia y la preocupación por los que nos rodean. Habiendo alcanzado este punto, se puede comenzar a imaginar una empatía más abierta y no egocéntrica”<sup>45</sup>

Con la práctica de *samata/vipasna* se comprende de un modo nuevo lo ético: se pone en tela de juicio el status de un sujeto conocedor de reglas o preceptos morales ordenados sistemáticamente y adviene una sensibilidad o sabiduría capaz de adaptarse espontáneamente a una situación particular. A pesar de que la maestría ética de las tradiciones orientales sigue muchas reglas que ordenan el proceso de aprendizaje de la práctica presencia plena/conciencia abierta (como mantener la espalda derecha mientras se está meditando), el objetivo central es “erradicar **todo** hábito para que el practicante pueda comprender que el estado de sabiduría y la acción compasiva pueden surgir directa y espontáneamente de la sabiduría”.

Francisco Varela no plantea que son innecesarias las reglas normativas en una sociedad. Su interés se centra en que estas reglas se fundamenten en la sabiduría propia del *know-how* ético en tanto conocimiento progresivo de la virtualidad del yo: “Mi presentación constituye, más que nada, un llamado para el re-encantamiento de la sabiduría, entendida como acción no intencional. Este vivir experto se sustenta en una pragmática de transformación que exige nada menos que una conciencia minuto a minuto

---

<sup>43</sup> Varela, Francisco, *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, traducción al español de Carlos Gardidni, Gedisa, Barcelona, 1993, p. 282

<sup>44</sup> Varela, Francisco. *Ética y acción*. Santiago, Dolmen, 1996, p p. 69

<sup>45</sup> Varela, Francisco. *Ética y acción*. Santiago, Dolmen, 1996, p.71

de la naturaleza virtual de nuestro yo. En su máximo despliegue, facilita la apertura bajo la forma de una preocupación auténtica por el otro.”<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 75

# CAPITULO II. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA NEGACIÓN DE LA ALTERIDAD

## 2.1 La crisis de la modernidad y la crisis de la educación

***“La historia de la civilización occidental es la historia de una crisis. Ahora, hoy, aquí, han renacido ídolos por todas partes, “dioses objetos” generados por un universo hipertecnológico. Ídolos que en actitud arrogante todo lo abarcan y todo lo someten a una masa informe: la sociedad global donde todo es idéntico a todo y nada es exterior a nada. Reinado de la inmanencia, de la identidad, negación de la trascendencia, de la exterioridad y de la diferencia”***<sup>47</sup>

La racionalidad moderna, decepcionada de la normatividad religiosa del Medioevo, busca en sí misma el sentido de lo humano y su propia fundamentación. Segura de su poder, reconstruye desde su propia reflexión aquello que promete a los individuos la igualdad de todos en paz y armonía: lo ético. Sin embargo, la razón moderna fracasa en su intento moral inevitablemente porque descubre el significado de lo ético como una aplicación de sí misma para sí misma, reduciendo “todo lo demás” a su propia medida. En un contexto como éste la paz se entiende como reposo, tranquilidad donde la concordia con el otro ser humano persiste mientras no se es molestado por el otro.

No resulta extraño que en la modernidad la alteridad sea una cuestión pendiente que abarca todos los ámbitos de la vida social: político, económico, científico, filosófico, ético, educativo, etc. Aquí nos interesa principalmente el ámbito educativo o pedagógico en íntima relación con espacio ético, en tanto afirmamos que la acción educativa es esencialmente ética<sup>48</sup>; y descifraremos en este apartado el modo en que ambos ámbitos son influenciado directamente por la crisis de la modernidad, por la crisis del “hombre moderno que persiste en su ser soberano preocupado únicamente de asegurar los poderes de su soberanía”<sup>49</sup>, expandiéndose a costa de los demás.

El olvido del otro se ha radicalizado en la modernidad tardía y promueve un modo de vida, de pensar y de hablar, donde el otro no existe. Ya Husserl en la conferencia titulada *La crisis de la humanidad europea y la filosofía* afirma que la crisis radica en un racionalismo

<sup>47</sup> Mélich, Joan-Carles. *Totalitarismo y Fecundidad*, texto virtual en Google Books, p 28

<sup>48</sup> En este capítulo se desarrolla esta idea de un modo negativo, es decir, se presenta la ausencia de lo ético en la educación tradicional. En el capítulo tres presentaremos de qué modo la acción educativa puede tornarse en una acción ética desde la perspectiva de Lévinas, Varela y Mélich (ética de la finitud)

<sup>49</sup> Lévinas, E. *Ética como filosofía primera*, texto virtual traducido por Oscar Lorca, Ed. A Parte Rei, Revista de Filosofía, Santiago, 2006, p. 13

“dogmático”, en una perversión de la razón o en una razón totalitaria<sup>50</sup>. El centrismo domina la filosofía occidental. Como se planteó anteriormente, para Husserl la causa de la crisis de las ciencias y de la humanidad (principalmente europea) es el olvido del mundo de la vida (de la experiencia básica fundamental), transformándolo en un mundo matemático pleno de idealizaciones. Para Lévinas, no se trata del olvido del mundo de la vida sino de la preeminencia ontológica del ser totalizador carente de límites y que promueve toda forma de totalitarismo. Así también vimos con Varela que un yo (concebido por la tradición filosófica) hegemónico e ingenuamente encerrado en su identidad, es precisamente una ilusión propia de dinámicas de un yo más bien virtual o desprovisto de yo.

Paradójicamente, en un mundo donde los medios de comunicación se han masificado hasta tal punto que todo se ha globalizado, y donde es posible comunicarse con un simple “click” con otra persona que habita al otro lado del planeta, este mundo ha perdido la calidez de un hogar para el ser humano. Un mundo donde la acogida y las relaciones cordiales desaparecen en pro de un espacio herméticamente cerrado, un mundo que niega la posibilidad de comunicación, de la comunidad y de la comunión de los habitantes de una mal llamada aldea global.

En la modernidad, la técnica es el lenguaje de una ciencia que se impone con sus ídolos electrónicos: la televisión, los celulares, los computadores, entre otros, ya no son sólo instrumentos de facilitación del quehacer humano; se han convertido en “los nuevos tótems, los nuevos becerros de oro (...) La promesa de la técnica moderna se ha convertido en una amenaza que va más allá de la amenaza física. La amenaza de la técnica, hoy, es una “amenaza espiritual” que abraza la razón, los valores”<sup>51</sup>

La razón instrumental y tecnológica obliga a todos los demás saberes a funcionar según su lógica y metodología. Sólo admite un lenguaje: el de la ciencia y tecnología. El espíritu de la técnica moderna, según Heidegger, promueve y hegemoniza sólo un tipo de pensamiento: el pensamiento calculador, aquel que oculta la dimensión de lo humano y se establece como único modo de develamiento. El ser humano actual huye del pensar meditativo, aquel otro modo de pensamiento es aplastado por el calculante.

La educación también está en crisis. El conocimiento que se entrega en las escuelas tradicionales y el modo en que se efectúa dicha entrega están enmarcados en el modelo del yo racionalista que todo lo engulle y posee y, por lo tanto, no admite la diferencia y la alteridad. La relación entre el profesor(a) y el alumno(a) o entre el educador y el educando, como lo diría Paulo Freire, se desarrolla en clave comprensiva donde, por un lado, el educador es aquel que representa el yo hegemónico que todo lo sabe y, por el otro, el educando es aquel que ignora todo y sólo se instruye asumiendo la enseñanza del educador como lo verdadero e indiscutible.

A continuación revisaremos la crítica de Paulo Freire a la educación tradicional centrándonos en su libro *Pedagogía del oprimido*. Nos centraremos en su crítica pues creemos que expone nítidamente la relación educador-educando en clave comprensiva a través de las nociones “educación bancaria”, “pedagogía del oprimido”, “contradicción educador-educando”, entre otras. Pero junto con su crítica expondremos también, brevemente, su propuesta problematizadora y transformadora de la educación desde la emergencia de la dialogicidad.

---

<sup>50</sup> “Totalitaria” Término usado por Mélich y no por Husserl

<sup>51</sup> *Ibid*, p 28

## 2.2 La crítica de Paulo Freire a la educación tradicional

### 2.2.1 ¿Cómo se justifica una pedagogía del oprimido?

---

En el libro *Pedagogía del oprimido*, Freire comienza su análisis presentándonos un proceso ontológico e histórico donde las masas al ser un poco más concientes del proceso de deshumanización propio de una civilización del consumo, intentan “preguntarse por la viabilidad de su humanización”.

La deshumanización es una distorsión de la vocación de todo ser humano de SER MÁS. Esta vocación se afirma en el ansia de la libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por recuperar su humanidad despojada. Esta distorsión de ser más en la deshumanización es, más bien, una vocación de ser menos: esta distorsión conduce a la lucha de los oprimidos contra los opresores.

La lucha de los oprimidos puede tener muchos sentidos pero sólo uno es el apropiado, a saber: que los oprimidos en vez de transformarse en los nuevos opresores de los opresores, se convierten en restauradores de la humanidad de ambos: “Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no puede tener en dicho poder, la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos”<sup>52</sup>

¿Cómo debe ser comprendida la liberación de los oprimidos? Los oprimidos primero deben comprender que necesitan su liberación. Aquellos accederán a esta libertad por la praxis de su búsqueda: necesitan reconocer que la necesitan.

Y es la pedagogía del oprimido la que entrega las herramientas de la liberación. Es el proceso educativo de esta índole que posibilita y justifica la búsqueda inherente al ser humano de SER MÁS.

Ahora bien, esta pedagogía del oprimido sólo puede ser llamada así si es elaborada **con** el oprimido y no **para** éste; se trata de una “pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará”.<sup>53</sup>

Luego de justificar la pedagogía del oprimido, Freire detecta un problema que expresa con la siguiente pregunta: ¿cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación? Una política de la opresión se impone a través de prescripciones que transforman el modo de pensar de un individuo en el modo de pensar del que oprime. La conciencia receptora de esta prescripción alberga, necesariamente a la conciencia opresora. Esta es la dualidad que viven los oprimidos que luchan por su liberación: “son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre seguir prescripciones o tener opciones”.<sup>54</sup> Los oprimidos que, albergan dentro de sí a la sombra de los opresores, tienen miedo a la libertad, temen asumir esta libertad una vez que la sombra del opresor desaparezca y necesiten llenarse de su

<sup>52</sup> Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, Ed. Saldaña, Lima, 1995, p. 37

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 39

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 44

autonomía. Este miedo a la libertad también aparece en los opresores y se traduce en que tiene miedo de perder la libertad de oprimir.

En la dialéctica del amo y del esclavo, que desarrolla Hegel en la *Fenomenología del espíritu* y que también hace alusión Freire en la *Pedagogía del oprimido*, se presenta esta dualidad y contradicción donde la relación amo-esclavo (opresor-oprimido) puede considerarse como lucha o enfrentamiento, pero también como recíproca. La conciencia señorial se ubica frente a la conciencia servil como estando sobre ella, de tal modo que esta última la reconoce como superior e independiente. Si embargo, este “ubicarse sobre” de la conciencia señorial sólo es posible si la conciencia servil la reconoce como tal o como independiente. Pero ocurre que ambas, ya no luchan por la destrucción mutua sino por el reconocimiento, y la conciencia señorial descubre que a menos que haya allí otra conciencia que la descubra como completamente independiente, no podrá tener seguridad de su libertad absoluta. Descubre entonces que es en realidad completamente dependiente de esta conciencia supuestamente inferior y servil, que sólo mediante su acción de reconocerla como libre, ella (la señorial) puede darse su independencia. Pero entonces, aquella conciencia que ponía como su única esencia, su única búsqueda, la independencia completa respecto de lo otro, se halla en la posición de depender completamente de esto que pretendía abolir, quedando al descubierto su falta de independencia. Mientras esto ocurre, pierde su condición de "señorial" al mostrarse como dependiente de la conciencia servil para darse seguridad de su libertad. Esto plantea una inversión, modificándose al punto que el señor queda como siervo y al revés. El amo se convierte en esclavo del esclavo y esclavo en amo del amo. Para Freire, la liberación del oprimido no basta con que éste sepa que está EN una relación dialéctica con el opresor y descubrir que sin él el opresor no existiría.

Es preciso, dice Freire, que los oprimidos se entreguen a la praxis liberadora. En función de esto, la pedagogía del oprimido tendrá dos momentos necesarios para hacer real este proceso de humanización en libertad:

1. Los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación.
2. Una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

### 2.2.2 La concepción bancaria de la educación

---

Para Freire, el modelo de escuela que analizó constituía el reflejo de la estructura relacional de opresor y oprimido, propia de una sociedad deshumanizada. En la relación del educador y el educando también encontramos las figuras del opresor y el oprimido, respectivamente.

La relación educador-educando presenta un carácter de naturaleza narrativa o discursiva (disertante). El educador es el sujeto que narra y los educandos son los objetos pacientes, oyentes. Esta narración siempre se repite como tal y expresa una realidad que esta inmóvil, estática y por sobre todo ajena a la experiencia existencial de los educandos. Esta educación disertadora se caracteriza por la “sonoridad” de la palabra, vacía de sentido en unión de relaciones de sentido con otras palabras o conceptos que nos acercan a la armonía de la totalidad. Son palabras sin fuerza transformadora. Son transmitidas como elementos de simple memorización: se dice la palabra negando su contenido, sólo es un elemento de repetición. Como agentes pasivos, los educandos solo son “vasijas” que deben ser llenadas por educador con estas palabras llenas de sonoridad y falta de sentido.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Freire a esto le llama la *visión bancaria de la educación* .

El conocimiento pertenece a aquellos que se juzgan sabios (así como el poder es de los opresores) y solo puede ser dado por ellos a los ignorantes (los oprimidos). La ignorancia siempre se encuentra en el otro para el opresor – educador. Esta relación es estática: el educador es siempre quien sabe y el educando siempre, el ignorante; por lo tanto esta educación niega al conocimiento como proceso de búsqueda.

Así como la dialéctica del amo y del esclavo, el amo existe porque el esclavo lo reconoce como tal, el educador reconoce el sentido de su existencia en “la absolutización de la ignorancia de los educandos”. Y los educandos, como el esclavo, “reconoce su ignorancia porque existe el educador”. Pero en esta relación el educando no se descubre como educador del educador así como lo hace el esclavo cuando se descubre como amo del amo.

Para Freire la contradicción educador – educando, debe superarse y es la educación libertadora la que inicia esta tarea donde educador y educando sean simultáneamente educadores y educandos.

¿Qué ocurre en la educación bancaria? A continuación presentamos los supuestos en que consiste esta concepción pedagógica y que se fundamentan en la potenciación de la contradicción educador-educando:

1. El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
2. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
3. El educador es quien piensa: el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
4. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
5. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
6. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
7. El educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. *Ibíd.* p. 84, 85.

La pasividad que genera esta educación en los educandos, los lleva a adaptarse ingenuamente a una realidad parcializada y vacía de sentido. La negación de capacidad crítica y creadora hace posible que los opresores sigan ocupando su lugar.

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Pensar auténticamente es peligroso: la educación bancaria encasilla al educando en autómatas y niega “su vocación ontológica de ser más”. Esta negación de su vocación se manifiesta en impedir que el oprimido crea en sí mismo como un sujeto activo y transformador del mundo. De esta manera la educación bancaria, al servicio de los grupos dominantes, potencian la imagen de objeto – pasivo – receptor – contenedor del educando. Este hombre convertido en cosa, pierde su libertad y su apuesta por la vida. La conciencia opresora envuelve al oprimido con su visión necrófila del mundo. La opresión y la concepción bancaria se nutren del amor a la muerte y no del amor a la vida.

Esta visión objetual de sí mismo le impide al educando reconocer su relación con el mundo, se siente alienado de aquél pues el mundo pertenece solamente al educador que

lo narra. De esta manera el educando es un ser humano suelto, aislado o desligado del mundo; para ellos el mundo es una realidad ausente.

Con el funcionamiento de una educación bancaria se objetualizan diversos componentes de la acción educativa, entre ellos mencionaremos dos: por un lado, el educando en tanto oprimido, ignorante y pasivo queda en el status de objeto mientras el educador es el sujeto, y, por el otro, los saberes o contenidos entregados por el educador, también se objetualizan pues son presentados a los alumnos como un *factum* de conocimiento ya acabado. Tanto el educando como el libro (símbolo del conocimiento) pierden su alteridad.

\*\*\*

Atendiendo a la experiencia personal que cada uno de nosotros ha vivido dentro del contexto educacional chileno, las asignaturas relacionadas al ámbito de las ciencias fácticas como, por ejemplo, matemáticas, física, química o biología, se insertan cómodamente en el modelo de la educación bancaria principalmente porque tratan conocimientos concretos, exactos, llenos de fórmulas y definiciones bien establecidas y fundadas en leyes universales. Sin embargo, la asignatura de filosofía, inserta en un ámbito más abstracto, incierto, cambiante y dudoso del saber humano, también se ha rigidizado producto del *modus operandi* de la educación bancaria. En el contexto educacional chileno, la asignatura de filosofía se ha establecido como confusa y de difícil acceso ya sea por la complejidad de los temas que aborda como por la densidad del modo en que se escribe el discurso filosófico. En efecto, por ello dicha asignatura se enseña en los últimos dos años de la enseñanza media, supuestamente sólo comprensible en los últimos años de escolaridad. Ahora bien, a pesar del carácter abstracto de los contenidos del ramo de filosofía, sus materias son plateadas de un modo estático, rígido, estructuradas como elementos de simple memorización, de simple repetición. Decimos en concordancia con la profesora de Filosofía y Psicología de enseñanza media, Francia Maulén, que “la Filosofía (...) desde su génesis se plantea como un *corpus* de teorías ya terminadas, con nombre y apellidos, más ligadas a la historia de la filosofía que al filosofar mismo. Se entiende a la Filosofía como un objeto de pensamiento y no como el verbo, el acto mismo de pensar”<sup>55</sup>.

Según lo planteado por esta pedagoga, la estructura del currículum de Filosofía se sustenta en la historia de lo establecido por los distintos filósofos, dejando a un lado las problematizaciones propias de cada filósofo como temas comunes y también propios a todo ser humano. “Esto implica que la concepción de lo que es la Filosofía se *objetiviza*, presentándola a los alumnos como una estructura de pensamiento ya definida, donde nadie puede hacer mucho frente a estos “grandes” del pensamiento occidental. Según este paradigma, el profesor de Filosofía se vuelve un entendido, un experto en la materia, y su rol sería transmitir estos objetos del filosofar de manera impersonal y normativa”.<sup>56</sup> Como ejemplo, Francia Maulén nos menciona la segunda sub-unidad de Filosofía –“El problema moral”-, donde en los contenidos, se inserta una “Regla de Oro” con “frases célebres” de otros autores respecto a la construcción de una identidad moral.

---

<sup>55</sup> Maulén, Francia. *La problemática de una didáctica innovadora de la Filosofía dentro de los marcos curriculares actuales: ¿cómo enseñar filosofía y no morir en el intento?*. Artículo editado en la publicación de los Docentes de la Red de Colegios Pumahué y Manquecura *Marca Docente* ([www.marcadocente.cl](http://www.marcadocente.cl)), N°9, Santiago, agosto 2009, p.50. Francia Maulén es profesora de Filosofía y Psicología en el Colegio Manquecura, Licenciada en Filosofía y Magíster en Educación c/m Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile.

<sup>56</sup> *Ibid.*

De este modo, incluso en la enseñanza de la filosofía, el modelo de la educación bancaria contamina con la objetualización de los contenidos de temáticas más bien ricas y plenas de aristas y diversificaciones conceptuales que amplían los cuestionamientos de todo tipo, como para qué pensamos, qué es una pregunta filosófica, cuántas respuestas hay para un problema filosófico, una, dos o tres, infinitas respuestas, etc. Desde la educación bancaria, enseñar filosofía se traduce en enseñar a memorizar lo que un autor dijo negando la posibilidad de producir el mismo u otro cuestionamiento que el mismo autor produjo. Y, lamentablemente, el aprendizaje y enseñanza de la filosofía, como historia de la filosofía, no sólo se da en la enseñanza media sino también en la educación superior, donde los licenciados de filosofía egresan con conocimientos constreñidos a lo que el académico expuso en sus cátedras, narradas generalmente en la modalidad de monólogo.

En el tercer capítulo de este trabajo avanzaremos sobre aquello que sí significa la enseñanza de la filosofía, qué es ella y qué didácticas o prácticas educativas se acercan a la problemática del quehacer filosófico. En efecto, presentaremos el Programa de Filosofía para Niños de Matew Lipman como una práctica educativa transformadora que atiende al modo de enseñar filosofía como el acto mismo de pensar respetando la alteridad tanto del libro como del educando.

\*\*\*

Retomando el planteamiento de *Pedagogía del oprimido*, avanzamos hacia la propuesta problematizadora de la educación de Paulo Freire, como respuesta a una educación bancaria.

### 2.2.3 La concepción problematizadora de la educación y su dialogicidad

---

La nueva educación como práctica de la libertad, para ser tal, debe mostrar al mundo como objeto a ser conocido tanto por educador y educando en la reflexión crítica de ambos. Se trata de una reflexión auténtica del mundo como realidad efectiva que se aparece ante la humanidad para ser analizada y transformada. Si la práctica bancaria de la educación pretende mantener a los educandos en un estado anestésico y ciego ante el mundo, su problematización busca la emersión de las conciencias de los educandos, permitiéndoles, así, insertarse críticamente en la realidad. De esta manera, Profundizando en la toma de conciencia de su situación, lo educandos “*se apropian de ella como realidad histórica y , como tal, capaz de ser transformada por ellos*”.<sup>57</sup>

En la dirección de una educación problematizadora, el diálogo es fundamental para su desarrollo: a través del diálogo se supera la contradicción educador-educando: ya no hay educador del educando ni educando del educador, sino: educador-educando con educando-educador.

El diálogo, para la educación problematizadora, es indispensable en la generación del acto cognoscente que devela la realidad. En el diálogo, a través de la palabra, se pronuncia el mundo en la comunión de los hombres. Si en la educación bancaria la pronunciación del mundo pertenece sólo a los opresores (dominadores y educadores), en la educación dialógica esta facultad es propia de todos los seres humanos. El diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo para su transformación. Es un acto creador.

---

<sup>57</sup> Freire, Paulo, *La pedagogía del oprimido*, Ed. Saldaña, Lima, 1995, p. 107

- No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los seres humanos. El amor es compromiso con los hombres y mujeres. No puede verificarse una relación de dominación, ya sea patología amorosa- sadismo en los que dominan o masoquismo en los dominados.
- No hay diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo no puede ser un acto arrogante. “¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, vituoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros yo?”
- No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres. “Fe en su poder de crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres”
- Tampoco hay diálogo sin esperanza. El ejercicio del diálogo debe ser esperanzador de un mundo más justo que se descubre en el quehacer.
- No hay diálogo verdadero si no hay un pensar verdadero. Éste es el pensar crítico que tiene el poder de transformar la realidad en oposición al pensar ingenuo, que se adapta a aquélla.

La propuesta freiriana en torno a una educación dialógica, requiere de una concientización y comprensión profunda de la forma en que se relacionan el educador y el educando en el contexto educacional tradicional.

La enseñanza de la filosofía también debería ser repensada como un espacio de diálogo, tal como ha sido planteada desde la filosofía griega con Sócrates. En esta dirección, el Programa de Filosofía para niños se fundamenta en la noción de comunidad de indagación donde el diálogo es el escenario en el que se entretajan horizontalmente las ideas diversas y únicas de cada participante. En la sección siguiente desarrollaremos más o menos extensamente la dialogicidad de la educación y los elementos necesarios para una práctica transformadora de la educación desde la alteridad, desde la inclusión del otro en clave ética.

# CAPÍTULO III. LA ALTERIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA DE UNA PRÁCTICA TRANSFORMADORA DE LA EDUCACIÓN

## 3.1 La acción educativa como esencialmente ética

Desandar los caminos de una educación tradicional, totalitaria, opresiva, egocéntrica y bancaria implica repensar lo que entendemos por ética. Ya hemos visto en nuestro recorrido por la propuesta de Francisco Varela que la tradición del pensamiento occidental concibe a la ética como un cuerpo de normas o reglas morales (simplificadas en su máxima expresión en el imperativo categórico de Kant) que responden a un deber ser bueno con el otro desde la formulación de un juicio impersonal. A diferencia de ello, Varela nos hace un llamado, a través de las ciencias cognitivas y de la tradición oriental, a entender la ética desde la experiencia de un yo virtual que adquiere la maestría ética por medio de una práctica y perfeccionamiento diarios. Y la experiencia de un yo virtual unida a la del vacío absoluto de la técnica budista presencia plena/conciencia abierta, anuncia que el ser humano se identifica consigo mismo en tanto está en relación-con o en referencia-a los otros. Joan Carles Mèlich en su libro *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, expone una ética de la finitud que es ella misma “relación”: “hay ética porque los seres humanos somos seres que habitamos un mundo incierto (todo universo humano es más o menos incierto), porque establecemos relaciones con los demás (presentes y ausentes) y con nosotros mismos, que no se pueden establecer y resolver a priori”<sup>58</sup>. Según Mèlich la ética empieza con la presencia (ausencia) del otro, y citando a Lévinas, expresa la ética como una relación de no indiferencia hacia el otro o de deferencia, relación como muestra de respeto.

La crítica del pensamiento levinasiano al totalitarismo nada tiene de abstracto, utópico o poco realista. Es una filosofía muy útil para entender los problemas del ser humano actual en los planos político, ético y pedagógico. A partir de ella es posible entender la acción educativa sin que acabe en una práctica totalizadora, domesticadora o adoctrinadora. Lévinas ha aportado al pensamiento contemporáneo una nueva y radical visión de la relación con la alteridad distinta a la clásica, a la ontología heredada desde Parménides y cuya culminación llega hasta Heidegger. Una filosofía centrada en el “Mismo” frente al “Otro” supone una mirada tematizante y una ética de la libertad absoluta, sin fronteras; supone, también, el fin de lo propiamente educativo. No se trata de suprimir las libertades de los individuos. La libertad pierde su belleza cuando suprime la libertad de los otros. Por ello, el otro no es un alter ego, no es una analogía del ego monádico. Y sólo el tránsito de la *ethica ancilla philosophiae* a la *philosophia ancilla ethicae* permite el surgimiento del otro como exterioridad absoluta e inderivable de ninguna instancia más que de ella misma. El yo se levanta como ser moral cuando tiene que responder de él y responder por los demás.

---

<sup>58</sup> Joan Carles Mèlich. *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006, p.58

Sin la ética la educación se destruye. En *Totalidad e Infinito*, Lévinas habla de la enseñanza libre del dominio del otro que rompe con la tiranía de la totalidad para dar paso a la trascendencia. La enseñanza significa todo lo infinito de la exterioridad: "La enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe. No opera como la mayéutica, pero continúa la introducción en mí de la idea de lo Infinito. La idea de lo Infinito implica un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí. Esboza un ser interior, capaz de relación con el exterior y que no toma su interioridad por la totalidad del ser. Todo este trabajo sólo busca presentar lo espiritual según este orden cartesiano, anterior al orden socrático. Porque el diálogo socrático supone ya seres decididos al discurso, y en consecuencia, seres que han aceptado las reglas, mientras que la enseñanza lleva el discurso lógico sin retórica, sin habladuría ni seducción y, así, sin violencia, manteniendo la interioridad de aquel que recibe"<sup>59</sup>

Entendemos aquí que, cuando afirma que la enseñanza del discurso no opera como la mayéutica, Lévinas se refiere a la suposición, propia del método socrático, de que el discípulo dentro de sí encuentra la verdad porque la ha debido conocer en algún momento antes de hacerse ignorante. Y en este sentido, la contra-propuesta levinasiana, de que el maestro no puede aportar al alumno lo que el alumno no sabe, se sustenta en que el Yo, no siendo la Totalidad, sólo asiste a su totalidad cuando es sacado al exterior por este Otro que le acusa su presencia, sin haber decidido el Yo de antemano a acogerlo. De ahí que la idea de Infinito en el Mismo viene de esta apertura al Otro que no lo limita sino que lo lleva a descubrirse como "un alma capaz de contener más de lo que pueda sacar de sí".

Ahora bien, ¿quién es el Otro aquí?, ¿el maestro o el discípulo? Siendo la relación ética en Lévinas dual (cara-a-cara) y fundada en un principio de asimetría, entre el yo y el tú no puede haber reciprocidad, simetría, intercambio, etc. La relación dialógica entre maestro y alumno nunca es fija. Es decir, no sólo el maestro puede aportar algo que el alumno no tiene, sino también el alumno puede aportar lo que el maestro no tiene. Lo que hay que entender en esta lógica levinasiana es que el Yo es siempre apertura (acogida y hospitalidad) a lo Otro, pudiendo ser este otro, el maestro, el alumno o el libro. El Otro instruye, dice Lévinas. Por eso es que en la lógica levinasiana de la relación maestro-alumno el primer inteligible, por nombrarlo de alguna manera, es un "no sé nada" radical, de ahí la posibilidad entonces de orientarse al recibimiento del Otro, a la novedad sin mayéutica del Otro.

"La enseñanza es presencia de lo Infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad"<sup>60</sup> La educación es un modo de ser con los otros, es una acción impregnada de responsabilidad. La educación es esencialmente responsabilidad. "Entiendo la responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que, precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro"<sup>61</sup>. Se aborda al rostro no desde la intencionalidad que va a la adecuación. El rostro del maestro, del discípulo no es comprensible, tematizable, aprehensible, abarcable. Ni siquiera se le puede mirar a los ojos. El rostro del otro se escapa y se deshace antes de ser siquiera tocado. No hay intencionalidad porque la conciencia intencional engulle al otro. La educación, para hablar el lenguaje de la enseñanza, es necesariamente no-intencional, sin mayéutica. Educación como respeto del Otro.

<sup>59</sup> Lévinas, E. *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme, 1995, p.197

<sup>60</sup> Mélich, Joan-Carles. *La maldad del ser. Filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas*, Enrahonar, N°24, 1995, texto virtual, p. 150

<sup>61</sup> Lévinas, E. *Ética e infinito*. Madrid, Visor, 1991, p 89

La relación con el otro no es de conocimiento, es primeramente ética. Sin embargo, que sea ética no significa la práctica del reconocimiento del otro. No significa que automáticamente lo otro adquiera el lugar prioritario con el sólo hecho de deponer la primacía del yo. Todo conocimiento aunque sea re-conocimiento es una destrucción de la alteridad del otro. Entonces, si el conocimiento no es el modo de acceder al otro, ¿cómo puedo recibir al otro sin reducirlo? ¿Cómo me encuentro con el otro desde una acción sin intención o desde una conciencia no-intencional? Lévinas sugiere dos formas: la caricia y la paternidad (o la fecundidad). Las dos constituyen lo que nuestro autor llama la socialidad.

¿Qué es la caricia desde la perspectiva levinasiana? Recordemos la cita de *El tiempo y el otro*: “la caricia es un modo de ser del sujeto en el que el sujeto, por el contacto con el otro, va más allá de ese contacto”<sup>62</sup>. Lévinas busca en la vida civilizada las huellas de una relación en la que aparezca toda alteridad pura del otro y tratará de pensar una situación en la que el otro no se dé sino como alteridad absoluta, como otro en tanto que otro efectivamente. Dicha situación es la situación amorosa; y la caricia es la concretización de la estructura hospitalaria presente en la situación amorosa. Aquella dualidad dispar de la caricia como aquello que dice del tacto pero que es lo contrario de tocar, se inserta en los preceptos de lejanía y proximidad donde la hospitalidad es absoluta: el huésped si bien es próximo no puede serlo tanto. Para que sea huésped absoluto es necesario que esté lejos; esto se cumple cabalmente en la relación amorosa. “La caricia significa la no coincidencia del contacto, un desnudar que nunca está suficientemente desnudo. La ternura de la piel es la brecha misma entre acercamiento y acercado, es disparidad, no-intencional”<sup>63</sup>

¿Cómo es posible aplicar una idea tal de caricia en la relación entre el educador y el educando sin tematizar o cosificar cualquiera de los términos de esta relación? Difícil pregunta. No podremos exponer aquí una respuesta concreta y acertada. Sólo dejaremos abiertas algunas ideas que nos dan alguna luz de lo que esto implica para una práctica transformadora de la educación.

La caricia se deja comprender por el marco de la separación entre el yo y el otro que es más bien proximidad: es la relación ética misma. Es una noción de búsqueda, de una cierta intencionalidad que el objeto de su deseo se resiste a cierta tematización. Una intencionalidad de lo sensible, una intencionalidad capaz de nombrar al otro sin constituirlo: “la caricia, como contacto, es sensibilidad. Pero la caricia trasciende lo sensible (...). La caricia consiste en no apresar nada, en solicitar eso que se oculta como si no fuese aún. Busca, registra. No es una intencionalidad de develamiento, sino de búsqueda: marcha hacia lo invisible”<sup>64</sup>

La educación es caricia porque es relación sin dominio ni posesión. Si es verdad que sólo puede educar quien ama la caricia puede entenderse como la actitud de interesarse por lo que importa a los educandos. Interesarse por alguien no es más que encontrarse en medio de una relación de afecto hacia alguien, sin necesidad de conocerlo o estar en plena ignorancia de quien se trate. Lo interesante de la noción de caricia es que no sabe lo que busca, está libre de prejuicios o preconcepciones. Lo que busca, se escapa porque es imposible tocar y asir aquello infinito, sin límites, inaprehensible. El otro es siempre un nuevo otro. El educando siempre sorprende al educador: es la apertura hacia una búsqueda inagotable.

<sup>62</sup> Lévinas, E. *El tiempo y el otro*, Ed. cit. p. 132

<sup>63</sup> Lévinas, Emmanuel. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Sígueme, España, 1987, p.153

<sup>64</sup> Lévinas, *Totalidad e Infinito*, Sígueme, Salamanca, 1997, p 267,268

Pero la educación también es fecundidad. Entre el padre y el hijo hay trascendencia. El hijo es otro, aunque no totalmente otro. Es el misterio de una alteridad absoluta y al mismo tiempo, y aunque parezca paradójico, de una presencia, de la presencia del rostro y de la responsabilidad. En una presencia sin representación, es un modo del infinito. La educación es erótica. Pero no es erótica ni platónica ni concupiscente. El erotismo en Lévinas no es conocimiento, es ética.

## 3.2 Filosofía para niños y niñas: una propuesta educativa hacia la alteridad.

El Programa de Filosofía para Niños (FpN) es creado por Matew Lipman a finales de 1960 producto de las observaciones que el mismo autor realizó como profesor de Lógica de la Universidad de Columbia: detectó que a sus alumnos de licenciatura les faltaba razonamiento y juicio, en general manifestaban un bajo nivel en el área de lógica. Ahora bien, el desarrollo de dichas capacidades sólo podía ser posible, según Lipman, desde la niñez. “Era necesario que los *chicos aprendieran a pensar por sí mismos* antes de su ingreso a la universidad”<sup>65</sup>, nos dice Lipman. Siguiendo esta idea, Lipman escribe *Harry Stottlemeier’s Discovery (El descubrimiento de Ari Stóteles)*, una novela para niños de 12 o 13 años, en la cual se narra cómo un grupo de niños y niñas descubre la lógica. A través de un lenguaje amistoso, las novelas de este programa buscan acercar a los niños y niñas a la filosofía como el espacio donde el pensamiento crítico, profundo y coherente es determinante.

Para Lipman estar completamente educado significa conseguir que el ser humano se acerque al ideal de una persona razonable, ideal en que la educación tradicional ha fracasado. Lo importante no es que todo individuo razonable sea educado, sino más bien, que todo el que esté educado tiene que ser razonable. ¿Qué entiende Lipman por “todo el que esté educado tiene que ser razonable”? La respuesta a esta pregunta implica aquella crítica a la educación tradicional que busca ‘producir’ individuos cultos e instruidos en base sólo a la actividad de memorizar las materias como meros receptáculos de información, dejando así en el olvido la noción de que “la única forma de comprender algo realmente es volver a recrearlo”<sup>66</sup>. Ser razonables significa, entonces, asimilar creativamente los contenidos aprendidos, potenciando el pensamiento propio. El programa de FpN se puede identificar como el mejor enfoque hacia **la mejora del proceso pensante del niño o la niña**. Y en esto el programa es exitoso: las primeras experiencias de taller llevadas a cabo por Lipman en Nueva Jersey, demostraron que el nivel de madurez mental de los niños y niñas que participaron en dicho grupo de control, aumentaba en un año luego de la experiencia de taller. Con esto, FpN se convirtió no sólo en una herramienta útil para el desarrollo del pensamiento filosófico sino también en una metodología educativa que potenciaba el aprendizaje en todas las demás asignaturas del currículum.

Ahora bien, nos preguntamos: ¿por qué proponemos aquí el programa de FpN como una práctica educativa hacia la alteridad? Principalmente por lo que significa la noción de comunidad de indagación, concepto clave que fundamenta la práctica de FpN. Convertir las aulas en comunidades de indagación significa enfatizar la necesidad de abrir al diálogo

---

<sup>65</sup> Accorinti, Stella. *Introducción a Filosofía para niños*. Buenos Aires, Manantial, 1999, p. 3.

<sup>66</sup> Lipman, Matew. *Filosofía en el Aula*. De la Torre, Madrid, 1998 p. 38.

a todos los miembros de la comunidad. En otras palabras, enfatiza el cuestionamiento compartido. Lo que busca el diálogo es llegar a una verdad a través de la interlocución y el intercambio de pensamientos propios, sin afán de “ganar” al otro en pos de la competencia (lo que implicaría un debate, por ejemplo), o bien, construir preguntas que sean de capital relevancia para la continua indagación. La intención que mueve el diálogo entonces, es muy diferente a la que se plantea en la dinámica y reglamento del debate, por lo cual, la argumentación que surja allí tendrá definitivamente otro cariz: de encuentros más allá de los desencuentros.

En el programa de FpN nos encontramos frente al instrumento fundamental que da a la filosofía su punto de partida desde sus orígenes, este es la pregunta, y, más específicamente, la pregunta mayéutica, que Sócrates desarrolló ampliamente como posibilitadora del diálogo filosófico. La pregunta mayéutica abre sentidos y nuevas relaciones entre los elementos que componen la realidad, nos entrega distintas perspectivas que rompen con la marcada tendencia del sistema educacional a entregar respuestas rápidas, frías y concretas. La pregunta mayéutica no es la pregunta escolar porque, por una parte, la primera nos conecta con infinitas verdades que se entrecruzan en nuestra realidad y que generalmente desconocemos, y por otra, la segunda colabora con la conservación de viejas estructuras que sostienen el orden establecido por los más interesados y niega las respuestas que abren “horizontes de sentido”, para dar preeminencia a las respuestas que limitan y ciegan la visión del ser humano frente a sí mismo, frente a los otros y frente al mundo. La primera conduce a la creatividad, la segunda, al temor.

Todo preguntar es un buscar. El buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Por eso, entonces, en la pregunta heideggeriana que interroga por el ser, por ejemplo, nos movemos en la esfera del ser, es decir, nos movemos en la propia respuesta a la pregunta. La pregunta constituye su respuesta, la pregunta no es inocua, más bien, orienta a la respuesta. La pregunta por el ser, por ejemplo, encontramos la pregunta que ve a través de sí y, por ende, la pregunta que busca el guía de una sesión del Programa de Filosofía para niños y niñas. No basta con buscar desesperadamente la respuesta, mejor es detenerse en la pregunta misma y ver a través de ella las respuestas que nos insinúa.

Las preguntas de una sesión de FpN no son impuestas por el profesor, necesariamente. Es posible preestablecer un conjunto de preguntas que ordenen el hilo conductor del diálogo (así, en efecto, se muestra en los Manuales del Profesor que acompañan a cada novela del programa: por cada lectura de un episodio se sugieren temas y un plan de diálogo), sin embargo el verdadero sentido del programa invita a la construcción propia y en conjunto de las preguntas que guíen el diálogo. Por lo tanto, el profesor(a) no el experto que sabe todas las preguntas y todas las respuestas. Es más bien un guía de la comunidad de diálogo donde cada integrante es un aporte de igual importancia.

Por último, ¿qué implicancias tiene una propuesta educativa que asume por primera vez a la infancia como un espacio potencial y fructífero para el ejercicio pensamiento filosófico? Un vuelco de esta magnitud obliga transformar radicalmente el modo en que se concibe la infancia: se hace necesario resaltar su alteridad radical abandonando concepciones que degradan el status del niño o la niña. Dejaremos pendiente la tarea de tratar más profundamente esta temática para trabajos posteriores. Pero sí mencionaremos que la propuesta lipmiana de mejorar el proceso pensante de el niño y la niña para convertirlos en seres más eficientes en los aprendizajes de las otras asignaturas y seres más razonables en la adultez, está teñida de lo que el adulto cree que es mejor para el niño o la niña. Al parecer, no se busca incentivar la producción un pensamiento infantil

tanto o más rico que el de los adultos. Vislumbrar al niño o la niña como proyecto-de un hombre o mujer más razonables, transgrediría la alteridad de la infancia en la tematización y comprensión del mundo adulto. Con esto no significa que el programa de FpN fracasa como una práctica educativa hacia la alteridad. Desecharla por este motivo sería incurrir en una ceguera ante todos los caminos que se abren con la didáctica de FpN: que los niños piensen por sí mismos, evitar el adoctrinamiento, respetar las opiniones de los niños, despertar la confianza de los niños, son condiciones para la enseñanza del pensamiento filosófico que el mismo Lipman expone en *Filosofía en el aula*. Más bien, atendamos a una crítica que impulse repensar la infancia en clave ética. Tal labor tiene más que ver con una educación sin mayéutica donde la relación dialógica del maestro y el discípulo no es fija ni simétrica. En el diálogo socrático-mayéutico la verdad es dada a luz desde dentro del propio sujeto que antes de ser ignorante ya tenía fantásticamente incorporada la verdad dentro de sí; a través de preguntas y respuestas, el diálogo hace parir lo que viene de la interioridad de sus participantes. Diálogo de la inmanencia que niega la exterioridad total. El diálogo sin mayéutica, en cambio, viene de la exterioridad, sin finalidad ni reglas, sin prejuicios u objetivizaciones, y sólo desde un “no sé nada” es posible la acogida y recibimiento del otro en tanto que otro.

## CONCLUSIÓN

Pensar la educación desde la alteridad significa transformar los modos en que pensamos la alteridad misma. Vimos con Lévinas lo infinita que es la distancia entre el Mismo y el Otro, distancia infranqueable pero a la vez cercana, próxima. La educación se escribe en clave ética cuando el maestro se constituye como tal sólo si se relaciona con el discípulo como aquel que lo constituye y lo llama, en lenguaje apelativo y no denotativo, a responder por y ante él, sin cosificarlo, advirtiendo la infinitud que los separa.

Pensar la educación desde la alteridad significa cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso en toda educación hay ética. Son inseparables una de otra. Educar es dar sin esperar nada a cambio: en este “dar” el educador no sólo “da” sino también “se da”. El “dar” educativo es una “darse”. La relación educativa es ética porque no sólo se da algo sino que también se da alguien. Educar desde la alteridad es también dar espacio y tiempo al otro reconociendo al otro el derecho a cometer sus propios errores. Tanto para el educador como para el educando no hay caminos correctos. Se ha entendido el enseñar como un formar o conformar, dar forma de acuerdo a un modelo preestablecido. No existe el modelo de educando o el modelo de educador ni mucho menos el modelo de cómo llevar a cabo una clase. Hablar en educación de “currículum”, “programación”, “evaluación”, denota un lenguaje científico o tecnológico que planifica la relación educador-educando en modos correctos de proceder. Los educadores tienden a planificar una clase dentro de los parámetros de aquello que los estudiantes deberían aprender. En una práctica transformadora de la educación se necesita tener claro que, muchas veces, la clase se inserta en una relación educativa que, como todas las relaciones humanas, es abierta, incierta, múltiple; de modo que tener una técnica, táctica o planificación rígida de una clase obstruye el libre flujo de una dinámica en que tanto el educador como el educando aprenden constantemente el uno del otro. La esencia del educador no se basa en la pericia técnica. Lo esencial del educador es el tacto, la sensibilidad pedagógica ante las inquietudes y preguntas de los estudiantes.

Pensar la educación desde la alteridad significa sensibilizarse ante lo que lo que le sucede al otro. La mirada del educador, libre de tematizaciones, acoge y abraza cuando es acompañada de un silencio también acogedor, que escucha abiertamente a los estudiantes. Los educadores se sienten demasiado obligados a hablar, a oír sin escuchar, a cumplir un papel de expertos ante ignorantes que los necesitan. La práctica del silencio cálido y acogedor es un factor que propicia el interés y el entusiasmo de los estudiantes por lo que sucede en la sala de clases.

Pensar la educación desde la alteridad significa, por sobre todo, la construcción de una comunidad de diálogo donde todos participen activa y creativamente. Con las propuestas de Freire y Lipman, se instaura el diálogo como la práctica educativa central para una transformación radical de la educación. La sala de clases se desestructura espacialmente: si los estudiantes se miran las nuca y el educador es el único observable desde abajo, en una educación dialógica, tanto educador con estudiante como estudiante con estudiante se miran en una relación de proximidad y deferencia donde la exterioridad del rostro del Otro reescribe la ética en su sentido más básico: experiencia encarnada, de un cara-a-cara que respeta y reconoce al prójimo como lo más incognoscible y lo más deseable; y a sí

---

mismo como pasividad y no-poder. ¿Cómo entender la aparente contradicción que surge en una educación dialógica donde todos son agentes activos de la construcción educativa, por un lado, y, por el otro, el reconocimiento del otro se hace posible en tanto el individuo se concibe a sí mismo como pasividad? Creemos que no hay contradicción mientras se entienda la instancia del diálogo como constituida por distintos momentos donde se juegan distintos roles: mientras uno habla, el otro escucha y viceversa.

Por último, pensar la educación desde la alteridad significa rescatar también la alteridad del libro de texto donde la lectura se torna una experiencia con lo otro. El texto como otro es exterior: asimétrico, diferente, extranjero. El texto es un extranjero, otro del que nada sabemos y nada conocemos, pero con el que a lo largo de la lectura, y a su término, somos cómplices. Una complicidad gratuita que no obedece a ningún plan intencional. La lectura como experiencia de lo otro del texto está más allá del cálculo, la programación y la intención. El libro como narración nos acerca a una comprensión del “yo narrativo” de Francisco Varela, en el que la virtualidad, vacuidad y desunión del yo es el trayecto de un yo social que nunca está solo; en realidad el yo no existe, nos dice el budismo; gracias a la irrupción del Otro se constituye la subjetividad del Mismo, nos dice Lévinas; el yo no es privado ni público, los incluye a ambos, nos dice Varela. Sí, el yo mónada es una ilusión, definitivamente no estamos solos: *“No estoy solo.../No estoy solo jamás/muchos de los que vivieron antes que yo/ y de mi huyeron/tejieron,/tejieron/lo que soy./Y si me siento a tu lado/ y dulcemente te digo: he sufrido-/ ¿me oyes?/Quién sabe quién/lo murmurará conmigo”* (Adviento, R.M. Rilke)

## BIBLIOGRAFÍA

- Lévinas, E; "El tiempo y el otro". Barcelona, Paidós, 1993
- Lévinas, E; "Totalidad e infinito". Salamanca, Sígueme, 1995.
- Lévinas, E; "Ética e infinito". Madrid, Visor, 1991
- Revista "Anthropos" N° 176: "Lévinas, un compromiso con la otredad". Barcelona, 1998.
- Lévinas, E.; "En decouvrant l'existence avec Husserl et Heidegger". Paris, Vrin, 1994.
- R. Calin, F-D. Sebbah; "Le vocabulaire de Lévinas". Poitiers, Ellipses, 2002.
- Varela, Francisco; "Ética y acción". Santiago, Dolmen, 1996.
- Freire, Paulo; "La pedagogía del oprimido". Lima, Saldaña, 1995
- Accorinti, Stella; "Introducción a Filosofía para niños". Buenos Aires, Manantial, 1999.
- Lipman, Matew; "Filosofía en el aula". Madrid, De la Torre, 1998