



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Filosofía

LA MIRADA EN LA EDUCACIÓN

Análisis estético-fenomenológico al surgimiento y despliegue de la relación
alumno/profesor en la educación.

Tesis para optar al Grado Académico de Licenciado en Filosofía

Martín Alonso Núñez Gómez

Profesora Guía: Isolda Núñez

Santiago, 2021

*Para mi familia,
amigos
y mascotas.*

Agradecimientos

Quisiera dedicar estas palabras para agradecer profundamente a todos quienes me acompañaron y que, de algún modo u otro, fueron formando parte de este trabajo. En primer lugar, quiero agradecer a la profesora Isolda Núñez quien desempeñó un papel más que fundamental en el desarrollo de este trabajo, no solo en el ámbito académico, sino que sustancialmente en al ámbito humano. Además, quisiera subrayar su gran labor al permitir tener un acceso a la filosofía para niños y niñas, asunto lamentablemente desconocido en comparación con las demás áreas filosóficas.

Quisiera agradecer en gran medida a todos los profesores y profesoras a quienes les debo mi formación académica, en especial a aquellos que han hecho de la filosofía una disciplina más accesible, más grata, más significativa. A aquellos que han logrado reivindicar la filosofía no desde los grandes discursos sino desde la simplicidad y humildad de la vida cotidiana.

Por supuesto extender este agradecimiento a mis amigos y cercanos, a quienes me han hecho un rincón en su mundo y me han permitido habitar en él. A todos quienes llevo siempre conmigo, en mis recuerdos, en mis añoranzas y en mis deseos. A todos quienes pude conocer estudiando filosofía, a todos quienes conocí espontánea y fugazmente. Debo decir que nunca es suficiente el tiempo que comparto con ellos y que estos agradecimientos no alcanzan a dimensionar lo mucho que los aprecio, ni lo mucho que han marcado mi vida. Las experiencias que me han ofrecido y el tiempo que han destinado a mi persona son cosas invaluableles.

Agradecer a mi familia a quienes les debo la posibilidad de estudiar esto que tanto me gusta y que siempre han apoyado. Por su tiempo y dedicación al criarme, por sus escuchas sinceras, por la educación que me han dado y por estar siempre presentes en mi vida.

Por último, agradecer a la Cote, mi más fiel seguidora, quien siempre ha estado para mí cuando lo he necesitado. Por esos días de risa, por esas tardes de juego, por esos tiempos en vela, por ese estar cerca, por ese estar lejos, pero por sobre todo por siempre estar ahí, con tu amor incondicional, con tu gentileza y sencillez. Gracias por ser parte de mi vida.

Gracias a todos y todas por permitirme ser parte de sus vidas.

Contenido

Resumen	5
Introducción.....	7
Capítulo 1. La mirada, eje articulador de la relación alumno/profesor, problemas y desafíos	12
1.1 El rol del otro en el conocer.....	12
1.2 La mirada como principio de la relación intersubjetiva.	17
1.3 La Intencionalidad y el problema del principio de razón suficiente.....	22
1.4 Problemas de la educación desde la comprensión de la mirada sartreana.....	27
Capítulo 2. Educación como relación: El surgimiento del ser alumno/a y el ser profesor/a	34
2.1 ¿Qué entendemos por educación?	34
2.2 El problema de la emancipación intelectual	39
2.3 En búsqueda de una nueva relación alumno y profesor.	45
Capítulo 3. La mirada contemplativa como posible solución al problema educativo en la relación alumno/profesor	52
3.1 La mirada contemplativa y su diferencia con la mirada calculante.....	52
3.2 La mirada contemplativa y su relación con el mundo.....	58
3.3 Soluciones a los problemas de la relación alumno y profesor desde la mirada contemplativa.	66
Conclusión	73
Bibliografía.....	80

Resumen

El objetivo de esta investigación consiste en analizar fenomenológicamente el origen de la relación de aprendizaje entre estudiantes y profesores considerando como clave interpretativa la noción sartreana de "la mirada". A su vez se indaga el alcance pedagógico que la relación entre estudiantes y profesores, mediada por "la mirada", tiene respecto de cómo y qué se aprende. Mostrando en qué medida atender a la educación es atender a la relación que la compone y como esta, al establecerse como posibilitadora o mediadora de la relación de aprendizaje entre estudiante y profesor/a, repercute en la forma en que aprendemos y aquello que aprendemos.

Para alcanzar este objetivo se ha dividido la tesis en tres capítulos que corresponden a tres momentos claves. En el primer capítulo, cuyo objetivo es permitir adentrarnos en el estudio de la relación intersubjetiva con el propósito de dirigirse hacia relación alumno/profesor, se elabora un estudio de las relaciones intersubjetivas situándolas particularmente en la relación entre alumno y profesor. El segundo capítulo, tiene por objetivo analizar la forma de entender la educación como relación intersubjetiva, abordando la relación misma entre el alumno y el profesor y sus implicancias en la educación. El último capítulo, cuyo objetivo es buscar una solución a los conflictos planteados acerca de la educación como relación empleando el concepto de mirada contemplativa, aborda el asunto de la mirada contemplativa y se establecen distintas formas en que esta mirada puede subsanar los problemas en la educación entendida como relación intersubjetiva. Así, se tiene que del primer capítulo surge el problema de la relación intersubjetiva en tanto esta se configura como una pugna por apropiarse del mundo del otro, de calificarlo y ordenarlo, reduciéndolo a determinaciones. Esto posee implicancias en la educación, fundamentalmente en el hecho de que se despliega una disposición jerárquica en el aprendizaje, llevada a cabo por el profesor hacia sus alumnos. Esto significa que el profesor se sitúa como un garante del aprendizaje de sus alumnos, convirtiéndose en el único medio por el cual validar el conocimiento de los alumnos. Esta disposición jerárquica trae consigo una deficiencia en los contenidos que aprenden los alumnos junto con una pérdida de su libertad, al negarles el autoaprendizaje, y, evidentemente, la jerarquía trae consigo una merma del reconocimiento de la igualdad, del saberse iguales de aprender. Ante esta problemática, aparece el tercer capítulo como una búsqueda de una respuesta de estos asuntos. La solución que se propone consiste en

permitir vernos contemplativamente de modo que esa relación fundada en el determinar, el objetivar y el clasificar, no aparezca. De esta forma, también se permite un nuevo tipo de relación intersubjetiva cuyo centro consiste en el simple hecho de apreciar la existencia ajena, pudiendo vernos como iguales y comprendernos siendo libres.

La metodología para llevar a cabo estos capítulos consistió en emplear tres autores como apoyo analítico de cada uno de estos. De esta forma se tiene que el primer capítulo, el cual se establece desde la fenomenología, se elabora mediante conceptos e ideas otorgadas por Jean-Paul Sartre en su libro *El ser y la nada*. El segundo capítulo, que está atravesado por el área educativa, se confecciona de la mano del trabajo de Jacques Rancière principalmente empleando los conceptos e ideas que plasma en su libro *El maestro ignorante*. El tercer y último capítulo, que se encuentra abordado por el ámbito estético-contemplativo, se conduce ayudado principalmente por el trabajo de Arthur Schopenhauer en su libro *El mundo como voluntad y representación I*. Estos tres autores, cuyos trabajos representan diferentes áreas de la filosofía, son complementados y contrastados en el trabajo, pudiendo enriquecer aun más el contenido a tratar. Consiguiendo elaborar un análisis partiendo desde una aproximación fenomenológica para luego abordarla desde la educación, terminando con soluciones provenientes de la estética. Es la conjunción de estas tres áreas, que se encuentran aparentemente lejanas, uno de los aspectos más destacables de la metodología. Pues logra conectar analíticamente ámbitos aparentemente distantes proporcionando un enfoque novedoso al estudio.

El trabajo concluye haciendo un recuento de los objetivos propuestos por capítulos y la forma en cómo se lograron cumplir. Siendo el último capítulo uno de los más importantes dado que se consiguió proponer una solución al conflicto de la educación entendida como relación, mediante la aparición del concepto de la mirada contemplativa. A su vez, se termina por mencionar el aspecto efímero de esta mirada, lo que implica el tener que hacer coexistir la mirada calculante con la mirada contemplativa.

Introducción

El presente trabajo pretende analizar fenomenológicamente el origen de la relación de aprendizaje entre estudiantes y profesores considerando como clave interpretativa la noción sartreana de "la mirada". A su vez se buscará indagar el alcance pedagógico que la relación entre estudiantes y profesores, mediada por "la mirada", tiene respecto de cómo y qué se aprende. Logrando mostrar en qué medida atender a la educación es atender a la relación que la compone y como esta, al establecerse como posibilitadora o mediadora de la relación de aprendizaje entre estudiante y profesor/a, repercute en la forma en que aprendemos y aquello que aprendemos. Para esto se ha dividido la investigación en tres capítulos centrales los cuales son desarrollado de la mano a tres autores principales cuyas ideas servirán de guía para la exposición. Estos autores y sus ideas se encuentran estructurados de la siguiente manera. El primer capítulo consiste en un análisis de las relaciones intersubjetivas situándolas particularmente en la relación entre alumno y profesor, a través del estudio de Jean-Paul Sartre en su libro *El ser y la nada*. El segundo capítulo aborda la relación misma entre el alumno y el profesor, sus implicancias en la educación, de la mano del trabajo de Jacques Rancière principalmente en su libro *El maestro ignorante*. El último capítulo consiste en encontrar una solución a los conflictos planteados acerca de la educación como relación empleando el concepto de mirada contemplativa como medio para conseguir una respuesta, todo esto ayudado principalmente mediante el trabajo de Arthur Schopenhauer en su libro *El mundo como voluntad y representación I*.

El trabajo está pensado como tres momentos discursivos que poseen cierta riqueza analítica en la medida que cada autor sirve como representante de una corriente filosófica, lo que permite ampliar el estudio a áreas más diversas. Con Sartre tenemos un representante de la fenomenología que servirá, en gran medida, para acceder a la relación alumno y profesor desde su aparecer. De este modo, la fenomenología surge como el método por el cual conocemos la relación alumno y profesor, la forma en cómo nos damos cuenta de esta, así se posiciona como el fundamento mismo del estudio. Luego con Rancière se profundiza en el aspecto educativo como tal, desmarcándonos un poco del ámbito fenomenológico para recorrer otras aguas complementarias y agrandar el caudal de contenidos y fortalecer el estudio, cabe destacar que aunque el análisis de Ranciere posee un enfoque político sobre la educación, solo tomaré la parte de su trabajo que

aborda la relación profesor/estudiante, no recogiendo los elementos políticos que sustentan su análisis, todo esto debido a la entrada fenomenológica ya mencionada. Por último, Schopenhauer aparece como un representante de la filosofía estética pudiendo ser planteado como una solución al conflicto que encontramos fenomenológicamente y que desarrollamos educativamente, posicionando a la estética como respuesta. Así, estas tres dimensiones filosóficas, fenomenología, filosofía de la educación y estética se complementan, de modo que, de la fenomenología se obtiene un principio metodológico, se asegura un marco conceptual y límites en el estudio. De la educación, se obtiene el cuerpo mismo del trabajo pues aparece el escenario desde el que se despliega la relación intersubjetiva entre maestros/estudiantes, el desarrollo centralizado del estudio de la relación alumno y profesor, el cual está inmerso en este marco conceptual otorgado por la fenomenología. De la estética surge una respuesta a las inquietudes y problemas vistos en el análisis educativo, sirviendo como cierre del trabajo.

Algo fundamental a entender es que como este trabajo encuentra sus bases en la fenomenología, este no es un trabajo crítico de la educación, no es una tesis de educación como tal. La educación se encuentra atravesada en todo el análisis más no es parte del análisis mismo, por el contrario, es un análisis fenomenológico de la relación alumno y profesor, evidentemente esto implica que el trabajo se encontrará compenetrado con la educación y que, por lo tanto, se puedan hacer guiños con respecto a la teoría crítica de la educación. De todos modos, ante las dudas que se tengan con respecto a esto, me he dado el tiempo de dejar unas citas a pie de página que permitirán comprender a qué me refiero con que esta tesis no es de educación como tal, estas se encuentran principalmente en el segundo capítulo que es el que más roza con el análisis sociopolítico de la educación, mas yo no lo empleo de esa forma, sino que simplemente me valgo del análisis de la relación, no de sus implicancias políticas.

Una segunda advertencia que se debe hacer es que en ciertos momentos se da un uso excesivo de la palabra mirada. Esto debido a que no he encontrado un concepto que sea homólogo a este término. Así, es probable que en ciertos puntos pueda parecer poco legible la exposición o volverse tediosa, pero aclarar que esta reiteración de la palabra mirada se da en la medida en que podamos evitar confusiones con respecto a este término. Por ejemplo, si se está hablando de mirada contemplativa y mirada calculante en el mismo párrafo, me veo en la obligación de reiterar cuantas veces sea necesario estos términos con el fin de no confundir la exposición, en especial, debido a que estos términos son

diametralmente opuestos. Un error en la interpretación podría tener el resultado contrario a lo que busco y causar aún más confusión. Por esto espero que se entienda que, en cierto modo, me encuentro limitado al uso reiterado de esta palabra y que espero no perjudique la comprensión ni el entusiasmo en la lectura.

Con respecto a la decisión de usar estos tres autores, Sartre, Rancière y Schopenhauer, para el desarrollo del análisis, me veo obligado a mencionar la forma en cómo esta tesis surgió y el momento en el que encuentro el camino a seguir. En principio tenía pensado hacer una tesis con respecto a educación, fui a distintos seminarios, leí distintos textos, y me percaté que el término educación se encontraba fuertemente atravesado por el concepto de relación, desde su etimología ya se desglosaba esta situación. De modo que me fui interesando por la educación, pero desde este ámbito, de la relación que se presenta y posibilita en ella. Daba la casualidad de que, en esos tiempos, también me encontraba estudiando en dos seminarios distintos, uno sobre la existencia en la fenomenología de Sartre y otro con respecto al desmantelamiento del sujeto, en donde principalmente se estudiaba Schopenhauer. Así que, en este momento en que me hallaba inmiscuido por estas tres áreas surge en mí la conexión entre la educación como relación y el análisis de Sartre, sin embargo, Schopenhauer aún se localizaba lejos de esta conexión. Como la filosofía de Sartre se hallaba profundamente arraigada en las relaciones intersubjetivas, el enclave con la educación no fue difícil de captar. Habiendo avanzado más en el estudio de estos tres autores, me encuentro con que uno de los problemas que aparecen con Sartre respecto a las relaciones intersubjetivas aparece en la forma en que opera la conciencia, la cual impide acceder a los otros de una manera más directa, sino que, aparecen mediados. Este punto me pareció interesante pues con Schopenhauer estaba viendo la estética contemplativa en donde justo hace alusión a esta forma de relacionarse con el mundo fuera de las determinaciones, lo que en Sartre sería fuera de la conciencia intencional. Entonces, encontré una relación entre Sartre y Schopenhauer, pero más aun, encontré una respuesta ante ese problema de relacionarse con el otro y me pregunté, de qué modo esta lectura estética podría ayudar a comprender las relaciones intersubjetivas, e incluso, llegar a solucionarlas. Después, simplemente bastó con llevar a cabo esa misma pregunta a la educación, pues si la educación tiene que ver con una relación, cuánto de ella es relación y cuánto se puede ver afectada por esta lectura Sartreana de la relación, cuántos problemas pueden surgir y cuántas respuestas podría otorgar el estudio estético de Schopenhauer. Así surgió este estudio y esta reflexión en torno a estos tres asuntos que

se ven distantes, se ven ajenos, pero que comparten una profundidad discursiva que no fue fácil ver. A su vez debo mencionar que al momento de percatarme de esta relación conceptual encontré valioso lo que de esta podría surgir, lo que estas tres dimensiones pueden aportar juntas en contraposición a lo que cada uno daría bajo un análisis centralizado solo en su ámbito, es decir, no opté por trabajar desde un solo enfoque filosófico, sino que busque congregarse estas tres áreas filosóficas. De este modo me encontré con la sorpresa y fortuna de su complementariedad, capaces de enriquecer el contenido y guiarlo hacia el mismo destino. Ahora, por qué esos autores y no otros, por qué fenomenología en Sartre, educación en Rancière y estética en Schopenhauer. En principio, porque me encontraba estudiándolos y eran los que me parecían más interesantes, pero una vez adentrado en el estudio general me percaté que incluso el uso del lenguaje, sobre todo entre Schopenhauer y Sartre, eran muy similares, sobre todo en esta palabra a la cual ya me referí que es la mirada. Este concepto aparece en ambos autores de manera sustancial siendo el fundamento mismo de sus estudios. Pudiendo así elaborar un discurso empleando los propios términos que ellos ocupan, haciendo la lectura mucho más amena en tanto se emplean términos muy similares, por no decir iguales, en sus exposiciones, pudiendo darle mayor claridad y consistencia al trabajo. Con respecto a Rancière, debo decir que me incliné a ocuparlo en esta investigación debido a que el estudio que realiza en *El maestro ignorante* no solo aborda el asunto de la relación alumno y profesor, sino que, bajo mi interpretación, logra presentar la filosofía de la educación desde la política, pero sin estar inmiscuida completamente en ella. No hace una exposición profusa de las leyes, de las normas del derecho, ni de asuntos formales en relación con la educación, sino que se centra en la educación como institución y aún más, se presenta desde el ámbito cotidiano en el que nosotros comprendemos la educación. En su análisis la educación aparece desde una anécdota para luego desarrollarse filosóficamente. De este modo, su trabajo me acomodaba bastante en el sentido en que, si bien realiza un estudio de la relación alumno/profesor centrada en la dimensión política, el asunto mismo de la relación puede ser estudiado desde otras disciplinas y áreas, pudiendo abordar el asunto, del alumno y profesor, sin tomar tanto en consideración ese aspecto político que lo atraviesa. Así, se puede presentar el asunto del alumno y el profesor de una manera abordable desde cualquier corriente filosófica, en mi caso la abordé desde la fenomenología, pero se pudo haber abordado desde la ética, la política, la estética, el lenguaje, etc. Se desplegaba como absoluta posibilidad, haciéndolo abarcable y moldeable en mi análisis.

Como último punto a señalar, he buscado que cada uno de los capítulos se encuentre redactado de la forma en cómo se redactaría cotidianamente esa área filosófica. Todo esto con el fin de acercar a quienes no conocen estas corrientes su forma de ser escritas y así poder adentrarse, de un modo u otro, en estas corrientes. De modo que en el capítulo de fenomenología se emplea una escritura fenomenológica, es decir, una escritura con varias metáforas y descripciones poco habituales en el ámbito de la investigación. En el de educación una escritura educativa, lo que quiere decir una escritura centrada en la exposición de los conceptos propios de la educación, como institución, desarrollo, guía, etc. A su vez, más que metáforas posee ejemplos vivenciales o experiencias relacionadas con aquello que llamamos educación. En el de estética una escritura estética, es decir, una escritura más artística, con mayores ejemplos y abstracciones mentales que buscan apelar a las sensaciones que se producen al experimentar ciertos fenómenos, en este sentido, se busca que cada ejemplo logre homologar el sentimiento correspondiente. Así se estructura este trabajo en vista de este estereotipo de escritura según área.

Capítulo 1. La mirada, eje articulador de la relación alumno/profesor, problemas y desafíos

1.1 El rol del otro en el conocer

Si de algo se puede tener certeza en la vida humana es que esta se encontrará irremediablemente atravesada por los otros. En el nacimiento no es sino debido a un contacto directo con un otro a quien generalmente llamamos madre. Es esta quien nos da el acceso al mundo y mediante la cual nos preparamos para el mismo. No nos desarrollamos en soledad, aislados en huevo, sino que participamos activamente de una conexión directa con esta madre. Crecemos a la par, consumimos a la par, nuestros cuerpos se encuentran compenetrados en totalidad. No es sino después de un largo sueño que salimos al abrumador mundo y nos enfrentamos directamente con él.

Sin siquiera percatarnos de que existimos debido a un otro, nos encontramos mirando un mundo nuevo, lejos del gentil calor, lejos de la oscuridad de ensueño. Aparecemos ante la luz del mundo y con ojos expectantes miramos sin saber mirar, tocamos sin saber tocar y nos conmovemos con esta nueva realidad, que con un aire solemne marca el inicio de la otra vida, fuera del otro, a ser solo uno, que se alimenta solo, que respira solo, que vive solo.

Independientemente del nacimiento que se tenga, del amor o el abandono, en nuestro surgir siempre habrá un otro a quien debemos nuestra existencia. Pero a su vez sutilmente nos iremos dando cuenta que no podemos si quiera sobrevivir si no es con la ayuda de otro. Si nuestra gestación y nacimiento dependía exclusivamente de otro, sorpresa podría generar el hecho de que, una vez en el mundo, aun dependemos directamente de otros. Comemos solos, pero no somos capaces de conseguir el alimento por nuestros propios medios. Nos movemos solos, pero no somos capaces de alcanzar lo que queremos sino es gracias a las grandes manos de los otros. En gran medida aún somos pasividad ante el mundo, nos suceden cosas y en respuesta ante esto solo podemos reír, llorar y esperar. Aún no tenemos la capacidad de crear ni cambiar este mundo determinado. Simplemente podemos reaccionar y esperar a que las cosas nos sucedan.

Desconociendo la razón de esta espera innata algo que no tenemos claro aparece, queremos complacernos. No sabemos cómo sucede, pero el llanto y la risa bastan para obtener lo que deseamos. Sin saberlo esperamos al otro, quien siempre ha estado para

complacerme. El llanto y la risa irrumpen en el mundo diciendo acá estoy. Ni el llanto ni la risa son mudas e invisibles. Por el contrario, retumban, abruman, captan la atención del otro. Por supuesto esto no lo sabemos, pero algo nos dice que lo hagamos. Aún más dramático es el hecho de que no solo empleamos herramientas sonoras para nuestros objetivos, sino que también tenemos gestos, manoteos, movimientos, miradas que indican nuestro estado actual y lo que deseamos.

Pero a qué o a quién nos expresamos, a quién o qué mostramos nuestra tristeza, nuestra hambre, nuestro placer. No lo sabemos, pero no nos quedamos ensimismados con estos sentimientos. Los expresamos, es decir, los expulsamos, los dirigimos hacia afuera, hacia el mundo. Lo hacemos de tal modo que sea reconocible, escuchable, visible. Este comportamiento es más que interesante considerando que en el vientre materno nunca existió necesidad de hacer uso de estos mecanismos. Contradictorio aparece este comportamiento nunca visto en la gestación silenciosa. A lo más existió un movimiento o una patada, pero no gritos ni gemidos. Es en el mundo desde donde surge el ruido, el sonido, la risa y el llanto. El gesto, la mueca, la mirada, todo existe en y debido al mundo. Son elementos que se emplean directamente en el mundo y cobran su valor como tal para los entes del mundo.

El mundo nos exige la expresión, el salir de. En el parto, como reflejo de las exigencias del mundo, como mostrando sus normas ante nosotros, aparecemos como acto de un salir de, como un ir hacia, es la metáfora perfecta de lo que significará este mundo para nosotros, un constante expresarse, un constante emerger, un constante surgir. Las exigencias del mundo aparecen desde que formamos parte de él. El llanto es la marca de que aceptamos esas exigencias, nos hacemos parte de él y como tal lo manifestamos.

A qué apunta todo esto, pues bien, todo esto significa que efectivamente nuestra vida, al menos el principio de esta se encuentra irremediablemente atravesada por otros. Que son, en gran medida, nuestro sustento y razón de que sobrevivamos. Este lazo que la gestación ha puesto sobre nosotros es condición esencial para la sobrevivencia, pues mediante la ayuda de un-otro nos aseguramos nuestro desarrollo. Pasando por alto nuestras funciones vegetativas propias, todo aquello que tenemos para satisfacerlas existe gracias a los otros. Ahora bien, bajo esta situación surge la pregunta de cómo nos libramos de esta dependencia hacia los otros. De qué modo nos alejamos del dominio del otro para hacer uso de nuestra propia vida como tal. Como se mostró, gran parte de nuestro desarrollo se

lo debemos a los otros, sin embargo, cada uno de nosotros no es el otro, sino que somos nosotros mismos. Es en este sentido que cada uno de nosotros debe de poder llevar a cabo su vida, pues somos cada uno de nosotros, personas particulares, quienes vivimos la vida. Por tanto “La vida de otro, aun del que nos sea más próximo e íntimo, es ya para mí mero espectáculo, como el árbol, la roca, la nube viajera. La veo, pero no la soy, es decir, no la vivo” (Ortega, 1957, pág. 17). Ante este conflicto de hacer de la vida personal algo propio, es decir, con la mínima influencia de los otros, es que buscamos herramientas que nos permitan adquirir esa independencia.

Las primeras herramientas que desarrollamos corresponden al ámbito motriz, somos capaces de agarrar cosas, moverlas, desplazarlas, etc. Este es literalmente el primer gran paso hacia la independencia. Pero nada de eso tendría valor si no existiese una conciencia encargada de percatarse del uso de estas herramientas. En vano sería agarrar algo dañino o moverme hacia lugares peligrosos, pues si bien estas herramientas son útiles, lo son en la medida en que sepamos ocuparlas. Así, gran parte de lo que significa independizarse corresponde al uso correcto de estas herramientas y por lo tanto de la forma en como aprendemos a usarlas.

Si hemos recibido un desarrollo adecuado, gran parte de los peligros a los que estábamos expuestos los aprendimos mediante la observación y la escucha. No nos hicieron meter las manos al fuego para aprender que el fuego quema, tampoco meter un tenedor al enchufe para aprender sobre los peligros de la electricidad, etc. Evidentemente también existen aprendizajes que sí requerían de una experiencia directa, como el escribir, el leer, el usar los servicios, en donde se aprendió mediante el ensayo y el error. De modo que, estos conocimientos se van complementando y haciéndonos cada vez más independientes, cada conocimiento nos permite movernos con mayor libertad y seguridad en el mundo. Pero nuevamente este conocimiento tampoco lo adquirimos en soledad. Quizás aprendo que el fuego quema y que el enchufe electrocuta al experimentarlo, sin embargo, puede que esos sean nuestros últimos conocimientos ante la llegada de las consecuencias de quemarse o electrocutarse. Por lo tanto, como el conocimiento experiencial puede ser doloroso o mortal, existe un medio por el cual podemos acceder a ese mismo conocimiento sin tener que habérselas nosotros mismos con el contenido. Esta forma de conocer es la otorgada por los otros.

El otro puede servir como medio para conocer el mundo, sin embargo, esto significa que nuestro conocimiento se encontrará mediado por el otro. Si el otro me indica que el fuego quema, puedo aceptar ese hecho y no indagar más. No obstante, si se quiere comprobar esos dichos, hará falta ir al fuego, sentir su calor, quizás mantenerse ahí hasta sentir un ligero ardor para así comprobar que aquel otro no mentía. La comprobación es la forma por la cual consolidamos los conocimientos, puede ser porque desconfíe del otro o puede ser porque quiero hacer ese conocimiento algo propio a través de la vivencia, de modo de poder relatar una historia con respecto a esta, o puede ser porque no me quedo conforme con este conocimiento mediado y quiero ir al mundo para descubrirlo, aunque esto suponga un riesgo. En fin, el conocimiento mediado puede ser el más seguro en cuanto a nuestra integridad refiere, pero es también más dudable debido a que no accedo directamente a ese suceso particular. Siempre está la posibilidad de que el otro se equivoque o deliberadamente mienta sobre una experiencia, de modo que si un-otro me señala que el poner las manos al fuego produce placer, bastará con ir al fuego para comprobar que aquello era una equivocación. Así, este conocimiento mediado implica de por sí lo dudable, la no-certeza.

La existencia de un otro que se encargue de otorgarme ciertos conocimientos parece surgir como algo meramente instrumental y utilitario. Pero no solo son los conocimientos los mediados, sino que también su uso. Al bebé que se le enseña a caminar no solo se le otorga ese conocimiento, sino que también se le encamina hacia los lugares más seguros. Se le dice que no ande por aquí o por allá, que eso es peligroso, se le deja caminar, pero tomado de la mano, acompañado, hasta que se consolide esa otra enseñanza que va más allá del conocimiento primero de caminar, se le enseña hacia dónde debe caminar. Pensemos en cuántos de nuestros conocimientos no se encuentran sino encaminados hacia un algo, hacia ser ciudadanos, hacia ser obreros, hacia ser profesionales, hacia ser algo que parece que no somos actualmente. Sin más podríamos pensar que todo conocimiento otorgado por otros posee una finalidad y un propósito de ser que nos excede. Ahora bien, aquel que otorga un conocimiento sin desearlo, como el obrero que es visto mientras realiza su obra, posee la particularidad de que la finalidad de ese conocimiento deja de ser propio de él, siendo los observadores los que deciden qué harán con lo visto.

La finalidad del obrero no es la de enseñar conocimiento alguno, sino que más bien de finalizar la creación de su obra. Más aún, el obrero, quien quizás no desea enseñar ningún conocimiento, le sucede que es visto y es en este ser visto, del cual no puede escapar,

desde donde surgirían los conocimientos que él media o posibilita para otros, aún sin saberlo ni buscarlo. Esta forma de adquirir conocimiento, mediante la mera observación de un fenómeno, pone de manifiesto en qué medida el otro siempre otorgará un conocimiento fuera de su propósito, es decir, otorga un conocimiento sin su consentimiento, como un mero objeto más, como mero espectáculo. Por lo tanto, el otro no solo otorga conocimientos encaminados, sino que también emanan de él conocimientos, que quizás no capte y que solo existan para otros que no son él.

Tenemos así dos tipos de conocimientos, los encaminados y los libres. Los conocimientos encaminados son todos aquellos conocimientos cuyo aprendizaje va de la mano con su uso, por ejemplo, el aprender a hablar va de la mano de no decir garabatos. Por otra parte, los conocimientos libres son todos aquellos que en su aprendizaje no existe ningún medio que indique su uso. Por ejemplo, los conocimientos que adquirimos mediante la observación de un fenómeno, como cuando observamos que el cielo está nublado y luego llueve, son conocimientos que no apuntan a ninguna forma o modo de ser. El uso de ese conocimiento depende exclusivamente de quien observa y comprende ese fenómeno.

Ahora bien, todo conocimiento encaminado puede ser un conocimiento libre. Puede que nunca pusieran normas ni límites a nuestro caminar y transitamos con absoluta libertad sin ningún rumbo determinado, o puede ser que nos enseñen que el cielo nublado implica que va a llover y que por lo tanto hay que resguardarse para no resfriarse. La diferencia entre estos conocimientos corresponde a la forma en cómo se adquieren. Todo conocimiento podría poseer una finalidad, todo depende de la manera en cómo se presente. Si lo adquirimos en soledad, sin ningún mediador, ese conocimiento es totalmente libre, ahora bien, si por el contrario ese conocimiento es mediado, vendrá encaminado según lo que el mediador desee. Parte de nuestra libertad consiste en sabernos libres de conocer, a su vez, en la medida en que accedemos a conocimientos libres nuestra individualidad se va desarrollando, puesto que somos nosotros mismos quienes le damos un sentido a esos conocimientos, les damos un valor para nosotros, es desde y hacia nosotros que ese conocimiento existe y tiene valor.

La idea de un mediador apunta directamente a la relación con un otro. Es en la relación con otro desde donde puede surgir la mediación, pues es en el otro desde donde surge la finalidad de un conocimiento. Finalidad que pudo haber creado con sus propios medios o que pudo haber repetido de las enseñanzas de otro. Del mismo modo, cada uno de

nosotros puede darles un sentido a nuestros conocimientos y así una finalidad. Pero lo esencial es lo que sucede en el encuentro con este otro, con sus conocimientos y cómo estos se contraponen o complementan con los míos. Pues sus conocimientos son del mundo, pero de un mundo que me es totalmente ajeno o al menos desconocido, del mismo modo, mi mundo es totalmente ajeno al del otro.

Nótese que al hablar de mundo no me refiero al mundo físico o terrenal del cual todos somos partes, sino que me refiero a mundo como la experiencia que se hace en él y sus respectivos conocimientos. Así, en tanto no experimento lo mismo que el otro, no tengo ni el mismo cuerpo ni la misma consciencia del otro, su mundo me es ajeno. Así que, en la medida de poder acceder al mundo de otro, es necesario relacionarme con él y atender a la forma en cómo esta relación se da y cómo se va construyendo un conocimiento mediante la interacción. De esta forma la siguiente sección de este capítulo tratará sobre el principio de esa relación, cómo surge y en qué consiste, de modo de poder establecer la importancia de la relación con el otro para nosotros, en particular a su relación con nuestro conocer y, por lo tanto, de la forma en cómo elaboraremos nuestra vida.

1.2 La mirada como principio de la relación intersubjetiva.

Tengamos a la vista lo siguiente, como se planteó en la sección anterior, nuestra vida se encuentra atravesada con la vida de los otros. Esto significa que, en gran medida, los otros son parte de nuestra vida, la configuran y modifican. Muestra de aquello es la forma en como aprendimos la mayoría de nuestros conocimientos en nuestra época de niñez. El leer, el escribir, el hablar español, etc. Todos estos conocimientos existen debido a la mediación de otro. No los adquirimos mediante la mera observación solitaria. Es en este sentido en que el conocimiento se va consolidando como algo que logramos adquirir mediante otros.

Vamos creciendo y nos damos cuenta de la utilidad de esos conocimientos, los hacemos propios aplicándolos como medios para cumplir nuestros deseos. También nos damos cuenta en qué medida este conocimiento nos otorga mayor independencia y, por lo tanto, nos permite desplegar una vida más profunda y completa en tanto los conocimientos que adquirimos nos van orientando en el mundo, prescindiendo de una ayuda ajena, pudiendo así elaborar nuestro propio proyecto de vida. Sin embargo, aun sabiendo que los conocimientos nos hacen libres, queda aún por resolver qué sucede con estos

conocimientos que se adquieren mediante otros, en qué medida estos conocimientos nos afectan en la realización de nuestra vida y en qué medida somos libres de esos conocimientos. Para lo cual es necesario tratar el tema de la relación intersubjetiva, pues este conocimiento se da debido a que existe cierta relación entre nosotros y los otros, entre nuestra vida y la de otros, entre nuestro mundo y el de los otros. Es de esta relación desde donde surge ese conocimiento, por lo tanto, habrá que esclarecer en qué consiste esta relación y cómo se da entre las personas.

En su libro *El ser y la nada* Sartre realiza un estudio fenomenológico respecto al ser. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que se encargará de explorar la forma en cómo el ser aparece, ante qué es lo que aparece y cómo aparece. Busca elucidar la relación que existe entre el ser y su aparecer; es un trabajo descriptivo. Ahora bien, al hacer un estudio del ser desde su aparecer, sitúa su exposición en aquello que capta ese aparecer, la conciencia. La conciencia es el punto de partida del análisis fenomenológico, dado que es de ella desde donde damos cuenta de los fenómenos.

Lo más relevante que se puede señalar sobre la conciencia es que “la conciencia es conciencia de algo: esto significa que la trascendencia es estructura constitutiva de la conciencia; es decir, que la conciencia nace conducida sobre un ser que no es ella misma” (Sartre, 1993, pág. 30) Esto es lo que Sartre llama la prueba ontológica, que, en términos simples significa que la conciencia consiste en un intuir constantemente algo, de intuir a un ser trascendente, la conciencia no es nada más que la intuición de algo. La conciencia es vacía, es por esto por lo que su ser consiste en dirigirse hacia el mundo en busca de sus contenidos. La conciencia es una apertura hacia el mundo, se encuentra conducida hacia las cosas del mundo, cosas que no son ella misma. Por lo tanto, la conciencia se da en su relación con el mundo.

La idea de que la conciencia nace conducida apunta al hecho de que no se puede entender la conciencia fuera de su ir hacia otras cosas, de su captar las cosas del mundo. Se ha planteado a la conciencia desde su captar cosas, objetos, que son en gran medida los fenómenos que aparecen en el mundo. Ahora bien, existen fenómenos cuya categoría de objetos es a lo sumo problemática. Por ejemplo, los seres con conciencia. La idea de tratar a los seres humanos, seres con conciencia, como objetos es problemático debido a la forma en cómo los objetos son entendidos. Por lo general, objeto es sinónimo de pasividad y utilidad. Los objetos nos son útiles y a la vez no poseen ninguna voluntad, por tanto,

podemos hacer uso de ellos a nuestro antojo. Si llevamos este argumento a los seres humanos, en tanto objetos, más de alguno se resistiría a ser un mero útil y se defendería ante esta descripción. Esto es lo fundamental de los seres con conciencia, su capacidad de réplica, de defensa, de no dejarse ser meros objetos. Aún más, no solo no se dejan ser objetos en tanto pasividad, sino que son capaces de captar las cosas del mundo.

¿Qué sucede cuando dos entidades con conciencia se encuentran? ¿Cómo se da la captación entre estas entidades? Pues bien, esta es la problemática respecto al aparecer del otro. Nótese que cuando me refiero a otro hago referencia a otro ser con conciencia, capaz de captar los fenómenos, pero más profundamente, pensemos al otro en relación con uno mismo, como una prolongación de uno mismo, como un espejo del cual logro advertir mi propio yo, pues el otro aparece como eso, como lo que no soy pero que guarda similitudes con mi persona. Mi relación con lo otro y con los otros surge de la reflexión para conmigo mismo, en este sentido, lo que más se acerca al concepto otro es el de persona-otra, o ser humano-otro. Pues, aunque se pueda decir que los animales poseen conciencia, en esta ocasión entenderemos al otro en tanto su similitud con nosotros, a nivel morfológico, conductual, etc.

El otro surge como un fenómeno, como algo en el mundo, pero lo designamos como otro debido a sus características. Su forma de andar, de expresarse, que guarda cierta similitud con la propia. Yo que me considero un ente con conciencia reconozco estas otras actitudes similares que podrían indicarme que, al igual que yo, ese ente es un ser con conciencia y por tanto lo considero un-otro y no un otra-cosa, como “presencia en persona” (Sartre, 1993, pág. 328). Sin embargo, ese otro sigue siendo una probabilidad, pues parece ser que no es un objeto como los demás. Su mero aparecer, su comportamiento, me da indicio de que no es como los otros objetos, pero no es sino una probabilidad de que sea otro y no un robot o un muñeco, por ejemplo. Pero bueno, si de algún modo es posible esfumar esa probabilidad y hacerla un hecho, un algo evidente, es necesario centrarse en el qué significa captar a otro.

Como el otro no es un objeto como los demás, tenemos que nuestra relación con ese otro también será diferente a la que tenemos con los objetos. Primero, si consideramos su conciencia entonces consideramos que, al igual que yo, todo cuanto observa y capta son fenómenos, yo me encuentro dentro de esos fenómenos. Así mismo, no sé si para el otro soy un objeto o no, o si acaso también me considera como un-otro. Pues no se si soy parte

de su campo perceptivo, si ha dado cuenta de mi otredad, es decir, de mi conciencia. Para este otro yo puedo ser un mero objeto y por lo tanto mi relación con el mundo se encuentra en espera, a la espera de que esa conciencia ejerza una categoría que me sitúe en su realidad. Por ejemplo, si en su mundo esa conciencia me categoriza como una mera silueta o sombra, mi realidad se ve trastocada por la realidad del otro, pues yo sé que no soy una sombra, pero el otro me ha captado así, me ha visto y me ha determinado. He sido determinado y clasificado, limitado y supeditado en el mundo del otro. Me he convertido en una cosa sin réplica cuya relación con el mundo se encuentra a merced de este otro.

Al captar a ese objeto como otro, al darme cuenta o intuir su conciencia, doy cuenta de lo desprotegido que me encuentro ante esta situación. Pues, el otro, al igual que yo, clasifica y ordena su mundo, siendo yo parte de él. Además, el otro me es inaccesible, no conozco sus pensamientos ni las relaciones que elabora su conciencia. Por lo tanto, consideraremos al otro como “la fuga permanente de las cosas hacia un término que capto a la vez como objeto a cierta distancia de mí y que se me escapa en tanto despliega sus propias distancias” (Sartre, 1993, pág. 331) Pues primeramente lo capto como un objeto para luego darme cuenta de que no es como los otros, es un objeto-particular, un objeto-humano, y en tanto humano, posee su propia realidad y despliega su propio mundo, teniendo sus propias distancias y relaciones con las cosas de este.

También puedo ver como el otro se relaciona con su entorno. Puedo ver a un hombre leer y captar su relación con el libro, pero esto es solo lo que yo logro captar. El otro, el hombre que veo establecerá su propia relación con ese libro, con sus propias distancias y asuntos que no logro captar. Puedo elaborar una relación entre ese hombre y su libro, decir, -que lo lee-, por ejemplo, pero ese hombre podrá tener su propia relación con el mismo. Relación en la que soy ajeno, en la que no aparezco, relación que se me oculta. Al decir, -este hombre está leyendo un libro-, aparezco yo como garante de esa situación, soy testigo-narrador de esa historia, pero si el propio hombre realiza su relato, dirá, -estoy leyendo un libro-, por tanto, mi ser-testigo se esfuma, mi mundo desaparece, no soy considerado siquiera en esa situación. Distinto sería el caso en que el hombre dijera, -sentí que alguien me miraba mientras leía mi libro-, quizás ese alguien se refiera a mí, por lo tanto, aparezco en su mundo, pero sin mi individualidad, solo soy ese alguien que observaba, ese alguien incidental en un mundo ya creado, un mero personaje terciario de un relato al cual nunca podré acceder. Este es el principio de la relación con otro, de la relación intersubjetiva como tal, que surge mediante el conocimiento de la propia

visibilidad ante este otro ente y las consecuencias de esta situación. Esto es lo que marca la relación intersubjetiva, la vulnerabilidad de saberse siendo parte de un mundo que no es el nuestro, siendo parte del mundo del otro. La relación intersubjetiva surge cuando veo a un-otro como otro y no como objeto, puesto que sé que puedo ser visto por aquel, “el ser-visto-por-otro es la verdad del ver-al-otro” (Sartre, 1993, pág. 333), este principio de la relación intersubjetiva es lo que llamaremos mirada, desde acá se funda y se despliega esta relación.

El ser-visto da cuenta de la existencia de algo, que no es un objeto, que me indica mi propia vulnerabilidad. Cuando miro y veo unos ojos que me apuntan, se realiza un acto de objetivación, es decir, de considerar en primera instancia lo que veo como un objeto, en este caso un ojo, pero luego, al notar que ese ojo es parte de un-otro, accedo a su mirada, en ese instante doy cuenta de que soy visto, por lo tanto, la mirada no son los ojos, sino lo que estos dicen, lo que insinúan, lo que marcan. La mirada no aparece sino ante el otro, doy cuenta de la existencia de la mirada debido a que remite a mí, mediante los ojos que me miran, la existencia del otro y lo que eso implica. Podemos decir que percibir es mirar, pero captar una mirada no refiere a un objeto-mirada, o a un objeto que mira, sino que, al hecho mismo de ser mirados, es decir, de ser percibidos.

Lo fundamental de la mirada es que aparecemos ante otro, somos un fenómeno en el mundo del otro. La mirada descoloca, mientras captamos la mirada perdemos nuestros propios fenómenos perceptivos al ser captados en el mundo del otro. Al imaginarnos como parte del mundo del otro nos esfumamos del propio, y en el ensueño agudo desde donde lo mundano y doloroso se esfuma, nuestro mundo se desplaza y desvanece, dejamos de captar nuestro entorno inmediato para disfrutar del viaje taciturno de nuestra imaginación. Esto mismo sucede al captar la mirada del otro, pues imaginamos que somos el-otro, nos imaginamos como siendo vistos, como siendo reducidos a objetos, de este modo la mirada del otro nos arrebató nuestro mundo. Eventualmente volvemos en nosotros mismos y nombramos esa experiencia como ser-vistos, ser-vistos-por-otro. Es así como podemos señalar que “la mirada es ante todo un intermediario que remite de mí a mí mismo” (Sartre, 1993, pág. 335) Pues miramos y, al ver, percibimos la mirada del otro, mirada que denota un mundo ajeno que usurpa el nuestro, lo trastoca, no pasa indiferente, volvemos a nuestro mundo descolocados ante la orientación que el otro ha puesto sobre nosotros, nos sabemos siendo vulnerables y vulnerados. El otro es ante todo la oportunidad de sabernos siendo otros, de sabernos siendo parte de un mundo que no es

el nuestro. La mirada del otro nos conduce a nosotros mismos en la medida en que nos volvemos a ver a través del despliegue de la conciencia del otro, nos entendemos como un fenómeno de un mundo, un fenómeno particular, nos comprendemos siendo tanto objetos como otredad.

Gran parte de lo que significa la mirada existe debido a la conciencia. Se ha hablado de la conciencia someramente pues no correspondía adentrarse más de lo necesario en el tema, sin embargo, habiendo expuesto ya la importancia de la mirada es necesario centrarnos en aquello que hace que la mirada cobre sentido, es decir, centrarnos en la conciencia, pues es mediante esta que somos capaces de realizar la acción de dar-cuenta; de dar cuenta del mundo, de dar cuenta del otro, de dar cuenta de nosotros mismos, etc. Es la pieza fundamental que nos distingue de los objetos y cuya principal influencia se manifiesta en lo que en fenomenología se ha llamado intencionalidad.

1.3 La Intencionalidad y el problema del principio de razón suficiente.

Empezando con la idea fundamental de intencionalidad tenemos que “Sartre interpreta la intencionalidad como la propiedad de la conciencia de estar fuera de sí misma, subrayando esta «salida afuera» con todo” (Bello, 1981, pág. 5). Para él la intencionalidad de la conciencia consiste en que esta se encuentra dirigida hacia un algo, se refiere a algo, trata acerca de algo. A su vez no podemos entender conciencia sin su intencionalidad pues eso es lo que la conciencia es. En este sentido “La expresión «conciencia de algo» significa [...] el movimiento de trascendencia de la conciencia a lo que no es ella misma o su apertura fundamental a lo otro, rompiendo la pura inmanencia” (Bello, 1981, pág. 5). Esta ruptura de la inmanencia guarda relación con aquello que podríamos considerar el yo o el ego. Pues el hecho de que la conciencia se encuentre en constante huida, constante movimiento hacia el mundo implica la idea de un yo incompleto, de un yo que debe de habérselas con lo que hay, de un yo no determinado aún, sino que uno es totalmente libre y abierto a las posibilidades. Así, el afirmar el movimiento trascendente de la conciencia implica el vacío puro en el que la conciencia se encuentra, vacío que permite la actualización constante de su ser.

Pensémoslo de la siguiente manera, si la conciencia es un ir hacia, es un trascender constante, esto implica que la conciencia no es nada en absoluto, no existe un algo, un ego, encargado de presentar a la conciencia una identidad fuera de su mero trascender,

por lo tanto, la conciencia es, en sí misma, vacía. Aquello que llena la conciencia son las cosas del mundo, cosas que aparecen al mismo tiempo en que la conciencia los capta, por tanto, tampoco son creación de la conciencia. En palabras del propio Sartre “La conciencia no tiene nada de sustancial, es una pura "apariencia", en el sentido de que no existe sino en la medida en que aparece, pero precisamente por ser pura apariencia, por ser un vacío total (ya que el mundo entero está fuera de ella)” (Sartre, 1993, pág. 24). Tenemos entonces que la conciencia es trascendencia, pero a su vez mediante esa trascendencia logra posicionarse en el mundo. La conciencia trasciende hacia un objeto con el fin de hacerlo parte de sí. Vemos un objeto, nuestra conciencia se dirige hacia este, lo capta, lo analiza, lo posiciona en un mundo; se encuentra a tal distancia de mí, posee tales características, lo nombramos de tal forma, etc. Su intención es captar lo externo, lo que no es conciencia como tal.

Con todo esto se tiene el problema de la forma en cómo esta intencionalidad se da, pues el ir hacia de la conciencia se encuentra supeditado a su carácter posicional con respecto a las cosas, es decir, la conciencia ordena, separa, nombra y organiza el mundo, con la finalidad de hacerlo suyo. Sin embargo, esta forma en que se da la intencionalidad de la conciencia es a lo sumo superficial. La conciencia que nombra simplifica el objeto, quitándole su individualidad, pues es la única forma en que encuentra posible hacerlo suyo. Nombrar la manzana no significa descubrir la realidad misma de la manzana, sino que se le arrebató su mundo propio, su mundo sin nombre, sin cualidades, sin atributos, para hacerlo parte del mío. De este modo, ese objeto con tales características y funciones es designado como una manzana por y para mí. La realidad misma de la manzana se me escapa en tanto le arrebató su mundo y lo designo en el mío. Esto no parece cobrar mayor relevancia en lo que a objetos refiere. Pero al desplazarlo al ámbito de los humanos cobra un valor esencial.

Como se advirtió anteriormente las relaciones humanas se dan mediante la mirada. La mirada es lo que distingue el ver a un objeto del ver a un-otro. Pero qué sucede cuando la conciencia está constantemente atribuyendo características, funciones y marcando límites a ese otro. Pues, se quiera o no, el otro aparece en principio como un mero objeto, como un fenómeno más en mi mundo, no es sino con la llegada de la mirada que comprendemos la existencia del otro, pero ese descubrimiento no devela ni elimina esa brecha, esa distancia generada por la conciencia que busca arrebatarse el mundo a ese otro. Imaginémonos que nos encontramos con alguien en la calle, lo primero que podemos

pensar es que este es un hombre, que se encuentra entre tal rango de edad, según su ropa podría dedicarse a tal o cual cosa, etc. Todas esas designaciones son lo que nosotros consideramos y afirmamos que es el otro, sin embargo, el otro podría no considerarse hombre y puede ser que se oponga tanto a esas características que le atribuimos como al oficio que conjeturamos. Por lo tanto, esta forma de operar de la conciencia es, en principio, problemática en tanto busquemos relacionarnos con humanos y no con objetos.

Podemos pensar que la comunicación es el medio por el cual podemos solucionar estos malentendidos de la conciencia, sin embargo, las relaciones llevadas a cabo por la intencionalidad de la conciencia siempre buscarán reducir al otro a algo manejable, cuantificable, designable. El hecho de no poder nombrar algo resulta no solo incómodo para la conciencia, sino que problemático. En su despliegue hacia el mundo la conciencia busca actualizarse mediante los contenidos que en este hay. Sin embargo, si la conciencia se encuentra incapacitada de determinar, de objetivar, de hacer suyo los contenidos del mundo, entonces llega la desorientación y junto con esto la indeterminación de la conciencia. La conciencia busca preservarse siendo ella la garante del mundo, el encuentro con la indeterminación, con algo que no es capaz de determinar, la conmueve, dejando para sí un hastío, una náusea, un desasosiego del cual busca escapar.

La razón de esta forma de la conciencia consiste en lo que Leibniz consideró el principio de razón suficiente. En términos concretos Leibniz propone que todos nuestros razonamientos se fundan en dos grandes principios: el de contradicción y el de principio de razón suficiente. El de contradicción “del cual juzgamos falso lo que encierra contradicción, y verdadero lo que es opuesto a, o contradictorio con, lo falso.” (Leibniz, 1981, pág. 101) y el de razón suficiente “del cual consideramos que no puede hallarse ningún hecho verdadero o existente ni ninguna Enunciación verdadera sin que asista una razón suficiente para que sea así y no de otro modo, aun cuando esas razones nos puedan resultar, en la mayoría de los casos, desconocidas.” (Leibniz, 1981, pág. 103) Esto significa que todo aquello que conocemos tiene una razón de ser de ese modo y no de otro, esto implica que el conocimiento de las cosas, mediante ese razonamiento, siempre se encontrará a merced del argumento que nuestra conciencia elabore con respecto a su existencia. En el caso de la manzana, por ejemplo, podríamos decir que su existencia se debe a que nos da alimento, reduciendo así su ser a su funcionalidad. Puedo justificar su ser, señalando que posee las propiedades esenciales para la nutrición humana, siendo imposible que la manzana no exista sino es para alimentar a un ser vivo. Esto mismo

ocurre con todo fenómeno perceptivo al cual se dirija la conciencia. Así, podemos incluso llegar a pensar en los otros como un mero instrumento para nuestros fines, cuya descripción cabrá dentro de los márgenes de nuestra conveniencia. Por ejemplo, con respecto a la identidad de género, podemos creer que tal persona, debido a su forma de vestir y de actuar, se identifica con el género masculino y que por lo tanto debo relacionarme de tal forma determinada, pero resulta que en el mundo del otro esa persona se identifica con el femenino. Sin embargo, la determinación ya está hecha, a pesar de poder ser contrapuesta por la autodeterminación del otro, el principio de razón suficiente ya elaboró un discurso desde donde justifica y manifiesta sus determinaciones en la conciencia. Ya designó relaciones y creó distancias. En este sentido, lo sustancial del principio de razón suficiente es que cree que capta y nombra una realidad sin advertir que esa realidad solo lo es en su mundo de designaciones, mas no lo es, necesariamente, en el mundo de la otredad. La razón suficiente, en su afán de determinar, se ciega y no es capaz de acceder a la esencialidad de las cosas ni del otro, solo puede verlas desde su función y finalidad, como algo a justificar y hacer suyo.

Esta forma en la que se va estructurando nuestra visión del mundo se vuelve relevante en la acción. No influye mucho cuanto podamos pensar con respecto al mundo, sino lo que este pensamiento genera en nosotros y lo que hacemos con aquello. La razón suficiente le da a la conciencia un camino a seguir, pues, aunque la conciencia solo se encargue de ir hacia el mundo, al momento de adquirir las cosas del mundo, lo hará mediante designaciones y descripciones que serán elaboradas mediante el principio de razón suficiente. Esas sombras desconocidas cobran sentido en tanto las comprendemos como un existente que cumple con tales atribuciones y posee tales características. Pero eso es solo una parte de lo que las cosas son, más allá de la razón que nosotros logremos encontrarles a las cosas, existe todo un mundo de designaciones ocultas que se encuentran en los otros, en el mundo de los otros. Designaciones desconocidas, recuerdos, vivencias, reflexiones que dan un vuelco a las significaciones propias de mis fenómenos perceptivos.

El principio de razón suficiente otorga un conocimiento parcial con respecto a las cosas del mundo. Pues la existencia de las cosas va más allá del argumento que nosotros podamos elaborar del mismo, podemos suponer o especular con respecto a un objeto, pero eso no dirá más de lo que nuestro propio razonamiento alcance. De este modo, pensando que los árboles y los animales [no humanos] existen para nuestra disposición, terminamos por deforestar y explotar al máximo a los animales. Mientras exista la justificación de que

algo existe para nosotros, el ámbito de la acción será dirigido hacia complacer nuestros deseos a costa de estos objetos. Esto es lo sustancial del principio de razón suficiente, este es su problema fundamental. La negación de la existencia en sí misma de las cosas, lejos de nuestra intencionalidad, termina no solo por hacernos más ignorantes, sino que promueve un sistema de acción meramente utilitarista, en tanto no podemos sino considerar a los objetos por su razón de ser.

La constante duda con respecto al ser de la cosa puede ser considerada algo propio de los humanos y hasta podemos sentir orgullo de aquello. Consideremos, por ejemplo, el modo en como Descartes aseguraba la existencia de Dios solo mediante razonamientos, es decir, solo mediante argumentos y contraargumentos y, a su vez, de qué modo los propios razonamientos daban cuenta de la supremacía de la razón misma. La duda con respecto al conocimiento del mundo mediante lo sensible abre la puerta a que la razón se instaure como garantía del conocimiento cierto. El argumento de poder dudar de todo menos de que se está dudando y, por lo tanto, dejando a la razón como única opción para conocer realmente las cosas (Descartes, 1977) deja el mundo sensible, el conocimiento mediante lo sensible, como algo supeditado a la razón, como un conocimiento secundario y esencialmente dudoso. Así, mientras que los sentidos nos llenan de dudas, la razón se alza con supremacía marcando una forma de conocer inclinada completamente hacia el ejercicio de la razón. Asunto que históricamente se fue fortaleciendo debido a los grandes avances tecnológicos que han surgido mediante este favoritismo del uso de la razón. Pero que, a su vez, ha desencadenado un desprecio hacia el conocer mediante los sentidos, generando dos consecuencias fundamentales. Por una parte, la negación del poder conocer los objetos mediante el acceso sensible a estos, puesto que prevalece un acercamiento mediante la razón, y, por otra, la manifestación de conductas utilitaristas para con las cosas, desencadenando un problema mayor con respecto a todo aquello que designemos como cosa u objeto.

A modo de recapitulación tenemos que la intencionalidad de la conciencia consiste en que esta siempre se encuentra orientada hacia lo que ella no es, esto es, lo de afuera, lo del mundo, las cosas del mundo. Este ir hacia se encuentra influenciado por un principio que Leibniz llamó de razón suficiente. El principio de razón suficiente da sentido a las cosas que la conciencia capta, dándoles una significación a su existencia. Este acto es inevitable, lo que no quiere decir que sea la forma en como conoceremos la realidad absoluta, por el contrario, el principio de razón suficiente solo alcanza a abarcar una parte

de la realidad de los objetos, correspondiente al discurso que instauremos sobre ellos. Es decir, los objetos solo podrán ser considerados como atravesados por nuestra intencionalidad. El principio de razón suficiente no puede acceder al objeto fuera de nosotros, fuera de nuestra organización, fuera de nuestro mundo. No logra captar a los objetos como cosas que no nos incumben, como cosas o asuntos sin determinación alguna, por el contrario, se encuentra resuelto a determinar y hacer propias las cosas. Es por esto, por lo que el siguiente capítulo tratará de elucidar cómo este principio se desencadena en las relaciones intersubjetivas y cómo esto afecta directamente a la educación.

1.4 Problemas de la educación desde la comprensión de la mirada sartreana

Hemos revisado que la mirada posee un rol fundamental en las relaciones entre humanos. Esta es, ni más ni menos, una garante, una iniciadora, una pionera en el reconocimiento del otro y por tanto del aparecer del otro. También hemos revisado en qué medida nosotros, los seres humanos, nos encontramos indiscutiblemente atravesado por los otros. Debemos gran parte de nuestro desarrollo y conocimientos a otros. Por lo tanto, no es raro preguntarse en qué medida esa interacción con el otro produce un conocimiento y en qué medida ese conocimiento afecta nuestra existencia. Es en este sentido que centraré esta sección del capítulo en algo fundamental que se encuentra relacionado directamente con conocer, esto es la educación.

En sentido etimológico educación se comprende desde tres aristas principales: crianza, nutrición y guía. Hablar de crianza es hablar de desarrollarse. La madre que cría ve como su hijo va creciendo y va adquiriendo distintas capacidades, es decir, se desarrolla. Pero este desarrollo no podría existir sin una adecuada nutrición. Otorgarle los nutrientes es otorgarle la energía que necesita tanto para hacer uso de sus capacidades como para desarrollarse biológicamente. Por lo tanto, esas se encuentran directamente relacionadas. Ahora bien, algo que se sale de este marco conceptual sería el concepto de guía. Pues mientras que para la crianza es necesaria la nutrición, en términos biológicos, la idea de una guía no parece estar involucrada directamente con el desarrollo humano. Por el contrario, si bien existe cierta dependencia entre seres humanos, a su vez, el ser humano posee reflejos innatos que no requieren de ningún tipo de camino predefinido al cual apegarse, por ejemplo, el reflejo de marcha, el reflejo de gateo, reflejo de presión, etc. Así, la guía no estaría necesariamente presente en la crianza o desarrollo del ser humano

sin embargo esto no quita el hecho de que existe una dependencia entre los humanos, pero esta no refiere a ningún tipo de guía sino al mero seguir existiendo. Una cosa es depender de los otros para seguir existiendo y otra es que estos nos guíen para vivir de una forma particular, a existir de una forma particular.

El asunto es la guía, ¿en qué sentido la guía es lo que marca la diferencia de la mera crianza o el mero desarrollarse humano? El guiar es un *dirigir hacia*, al igual como se revisó con la conciencia, en la educación se busca que este desarrollo humano -cuya nutrición se encuentra garantizada¹- se dirija hacia algún lado. Pues no basta con solo enseñarle al bebé a caminar y hablar, sino que esa enseñanza tiene una finalidad. La finalidad puede ser, por ejemplo, el desarrollo de la independencia y la libertad del bebé. El que pueda comunicarse y moverse simboliza que puede caminar hacia donde quiera y hablar sin repetir. Por supuesto, al principio el habla es repetición y el caminar posee límites, pero podría sugerirse esa finalidad, los medios son otro asunto. Por lo tanto, habrá que examinar en qué medida podemos entender el guiar. Pues si el guiar es un ir hacia, un dirigir, un orientar, un conducir, esto implica irremediamente una finalidad. Pero incluso más que una finalidad, implica una visión de mundo. Se orienta sobre un mundo y hacia un mundo, al igual que se conduce sobre una calle ya hecha, se dirige sobre un camino ya trazado. Existe un principio y un final y un camino entre medio. Ese camino entremedio que existe es de lo que la educación se fundamenta. La guía siempre es sobre algo, se orienta sobre un algo, se conduce sobre un algo. En los apartados anteriores, mediante el enfoque sartreano de la conciencia intencional, se planteó de qué modo una de las características principales del ser humano es que su conciencia siempre se encuentra dirigida hacia las cosas del mundo, no trata sobre nada más que no sea parte de este. Por lo tanto, esta guía es sobre el mundo, pero sobre qué cosas del mundo. Pues bien, sobre los contenidos de este, sobre sus cosas y asuntos. De qué forma accedemos a estas cosas, pues mediante el conocimiento. Al conocer hacemos propio una parte del mundo que podemos luego describir y nombrar. Así, la educación trata sobre una guía en un mundo mediante el conocimiento. Hay que considerar también que la nutrición y el desarrollo dependerán directamente de la finalidad, es decir, del camino a seguir, y por lo tanto el conocimiento es la directriz de la educación del ser humano.

¹ Es decir, pensándolo más allá de la mera nutrición.

Los humanos se orientan mediante el conocimiento, esto es, mediante el hacer propio las cosas del mundo al nombrarlas, describirlas y darles una finalidad². La educación no es más que el encausamiento de esos conocimientos. Pero más aún, son los conocimientos mismos los cuales se encuentran atravesados por su finalidad. De modo que, en la educación, o lo que podemos entender por educación, no es que se conozca y luego se dé la finalidad, sino que el mismo conocimiento posee la finalidad en sí misma. Esto es lo que en algún momento se nombró conocimientos encaminados. En tanto conocimientos encaminados siempre aparecerá el otro con su intencionalidad que buscará darle un sentido, una determinación a esos conocimientos. Por lo tanto, la educación siempre será una relación en donde una conciencia buscará encaminar conocimientos a un-otro, es decir, buscará hacer que su mundo sea parte del mundo del otro, solapar su mundo en el del otro. Establecer su mundo y sus determinaciones por sobre el mundo que el otro despliegue, pues solo así puede existir un conocimiento encausado.

Si bien se podría hablar metafóricamente y decir que uno se educa así mismo, en la práctica, la educación siempre comprende otra cosa que no soy yo, pues los contenidos del mundo están en el mundo mismo, fuera de mí. Eso que no soy yo podría ser un-otro o un objeto, hasta el momento eso es lo que sabemos que hay en el mundo. Sin embargo, los primeros conocimientos que adquirimos siempre vienen de la mano de otro, se encuentran atravesados por otro. Por lo tanto, todo conocimiento posterior ya estará determinado bajo estándares otorgados por otros. Por ejemplo, la lengua que se habla, las palabras que se dicen, no es algo que nosotros nos demos a nosotros mismos, sino que nos son dados. Así, la educación en tanto guiar conocimientos se encontrará atravesada por los otros pues es mediante estos que adquirimos las bases de los demás saberes.

Habiendo llegado a este punto es necesario dirigir el concepto de educación a algo más cercano a nuestra realidad. Pues, aun habiendo hecho un análisis etimológico de la palabra, resulta que esa no es la forma en como normalmente usaríamos esa palabra, educación como un criar o un nutrir parece estar alejado de lo que nosotros entendemos por educación. Por el contrario, hablar sobre educación trae a la cabeza conceptos como institución, colegio, universidad, instituto, etc. Ahora bien, haciendo una relación lógica podríamos pensar que el criar es la relación entre un bebé y quien cría a ese bebé, el cual para nutrirlo debe otorgarle alimento. De este mismo modo, en la educación, el concepto

² Finalidad otorgada mediante el principio de razón suficiente revisado en el apartado 1.3

de criar y de nutrir se encuentra ligado al concepto de educar, es decir, de guiar. El guiar implica una relación entre quien guía (enseña) y quien es guiado (aprende), desde donde el criar y el nutrir aparece como parte de lo que el guía realiza, al guiar se nutre con conocimiento y se cría, se desarrolla, un tipo de individuo. Es en este sentido que, si educación es un guiar conocimientos y sabiendo que todo conocimiento se encuentra atravesado por otros, entonces, aparecen actores que llevan a cabo esa relación o, mejor dicho, representan esa condición. Estos son lo que cotidianamente llamamos alumno (quien aprende) y profesor (quien enseña). A su vez existen distintos escenarios desde donde surgen estas relaciones. Estos lugares que permiten esta relación entre un alumno y un profesor son los colegios, universidades, institutos, etc. Todos estos son lugares a los que asociamos educación y en los cuales se encuentra atravesado esta.

Pueden existir varias formas de entender lo que es un profesor y un alumno, pero en esta ocasión pensemos en la siguiente dinámica. El profesor suele ser entendido como aquel que otorga conocimiento a un alumno cuyo rol es el de recibir pasivamente el contenido. A los profesores de un colegio se les otorga un material, que corresponde al currículum nacional y al proyecto educativo del colegio, en donde están los contenidos que debe transmitir a sus alumnos, siendo el garante de que esos conocimientos sean adquiridos por estos. Por otra parte, siguiéndole el sentido a esta interpretación, el alumno es visto como un receptor pasivo de conocimientos cuyo rol es el de ser evaluado con el fin de comprobar que ha adquirido los saberes estipulados, lo que no quiere decir que no posea cierto ámbito activo en el aprendizaje sin embargo siempre se encontrará con la necesidad de ser evaluado, de hacer de su aprendizaje algo válido. La pasividad en el aprendizaje se da en la medida que aquello que conoce y cree conocer el alumno depende exclusivamente del profesor, en particular, la validez de los contenidos y el conocimiento certero como tal. Ambos actores, alumno y profesor, surgen de una relación, su existencia se debe a la relación entre ambos, en este sentido podemos pensar en una codependencia entre el alumno y el profesor, no existe un alumno que no tenga profesor y viceversa. No es posible entender el concepto de profesor y alumno sin su estar-en-relación. De modo que la dinámica alumno y profesor siempre será una relación entre subjetividades, es decir, entre conciencias que miran. Recordemos que el otro, que reconocemos como tal mediante la mirada, busca arrebatarnos mi mundo. La conciencia asimila lo que ve para poder decir que es suyo. Esto se debe a su intencionalidad que siempre le está diciendo que su labor es ir hacia, dirigirse constantemente a lo que ella no es. En cierto modo, no se le

puede recriminar al otro por querer arrebatarme el mundo dado porque no es un acto de su voluntad como tal. Sin embargo, cuando la relación se sistematiza y se propone como parte de un proyecto educativo, cuando se propone una forma particular de relacionarnos y conocer, aparece la pregunta de qué sucede cuando este otro me otorga un conocimiento.

Situando el análisis de Sartre a las relaciones establecidas en la educación y, en particular, a la relación alumno y profesor, se podría afirmar que el profesor en tanto cumple un rol de apropiación sobre el conocimiento del alumno, o, mejor dicho, es el encargado de otorgarle los conocimientos del mundo al alumno, ejerce su intencionalidad sin reproche alguno. Frente a esa intencionalidad desmesurada al alumno no se le permite crear su mundo pues se le impone uno con categorías, nombres y definiciones ya establecidas. Todo conocimiento en la educación se encontrará mediado por el profesor y, por lo tanto, el alumno solo puede acceder a conocimientos encaminados. Sin embargo, sabemos que, independiente de esta dinámica, el alumno también posee una intencionalidad y es igualmente capaz de apropiarse del mundo del profesor, pero la estructura misma en la cual se encuentra la educación inhibe la apropiación del mundo del profesor debido a que este mundo ya es el del alumno como tal. En términos simples, el profesor le otorga un mundo al alumno, un mundo donde tal cosa es llamada de tal modo, donde tales palabras significan tal cosa, etc. Al alumno se le otorga un mundo ya determinado, un mundo con conceptos y relaciones ya establecidas, desde donde se hace imposible la apropiación del mundo del profesor pues, el mundo del profesor no es más que ese mundo que le han otorgado al alumno, con las mismas determinaciones y relaciones. En este sentido, más que apropiación, hay una asimilación del mundo del profesor por parte del alumno.

En este momento aparece el gran problema que busca estudiar esta investigación, y que será la guía para los demás capítulos, la cuestión a abordar es que la dinámica alumno-profesor no pone énfasis en que ese alumno y ese profesor son otro, sino que más bien, sitúa a los sujetos como objetos cuya utilidad y finalidad se encuentran ya determinados. El profesor debe enseñar contenidos y el alumno aprobar y demostrar que los maneja. En esta realidad, no es posible la apropiación del mundo del profesor por parte del alumno debido a que, para que eso suceda, es necesario reconocer al profesor como un-otro y no como un útil. Pues, del mismo modo que el profesor encuentra en el alumno la finalidad de enseñar, el alumno encuentra en el profesor la finalidad de aprender. Por supuesto, tanto el alumno como el profesor son conscientes que se encuentran frente a un-otro y no

un objeto. El asunto es que, al momento de darse la mirada, darse el encuentro del otro, la apropiación del mundo del otro es meramente aparente, en tanto ambos se comprenden como una finalidad, como un útil, las distancias y el mundo que el otro ejerce no les son de interés pues están cumpliendo una finalidad. No existe el peligro de la pérdida de su ser sujeto y libertad debido a que desde un principio esta se subleva a las circunstancias. No es el encuentro de dos espíritus libres que se miran y se reconocen como un-otro, y que entienden lo que eso implica. Por el contrario, son dos seres supeditados a un contexto del cual ambos parecen salir beneficiados y, por lo tanto, la otredad es mera apariencia en tanto la libertad característica del ser humano no aparece.

Si el rol del profesor es enseñar y el del alumno aprender, la relación entre ambos es meramente utilitaria. La libertad del ser humano no se pierde, tanto el alumno como el profesor siempre pueden revelarse, pero bajo este escenario descrito, de hacerlo, en ese momento dejarían de ser alumno y profesor respectivamente, para convertirse en simples humanos. Encontramos aquí un problema profundamente dramático que podemos reconocer en la tradición educativa, la dinámica generada entre alumno -en cuanto alumno- y profesor -en cuanto tal- termina impidiendo que exista entre ellos una relación de subjetividades libres porque estaría primando el rol utilitario antes que la condición de ser ante y con un-otro. Por lo tanto, a pesar de captar al otro como un-otro, prima el ser objeto por sobre el ser otro, prima el rol utilitario por sobre el ser libre como tal.

Pero no sería solo ese uno de los problemas que se enfrenta en la educación, la de la pérdida de libertad que da paso a una objetivación entre alumno/profesor, sino que también los propios conocimientos se encuentran limitados a la visión de mundo de un solo participante. El mundo -y lo que sabemos de este- no se descubre mediante la búsqueda libre y el acceso directo a este, sino que, por el contrario, se busca una universalidad del conocimiento al mediarlo a través del profesor y sus conocimientos, evidenciando con esto que los contenidos a pasar se encuentran ya trazados. Así, en la relación educativa solo se accedería a un tipo de mundo, mediado, el cual, aunque podríamos contrarrestar con el propio, nunca lograría ser un conocimiento absolutamente libre. De este modo, no podemos hacer de ese conocimiento una experiencia propia, es decir, hacerla una experiencia genuina del mundo. El mundo en vez de ser una experiencia vivencial se convierte en teoría a contrastar. Se niega la capacidad de desorientarse y por lo tanto la de orientarse, de perderse y de encontrarse en el mundo, en nuestro mundo, el de cada uno. La vivencia del mundo queda desplazada por un marco teórico de conceptos,

no se vive ni se experimenta el mundo, sino que se clasifica, se ordena y se alinea con el mundo de los otros. Se nos niega nuestro propio mundo.

Habiendo entendido, mediante los conceptos sartreanos, la situación en la cual se encuentra la educación y sus problemas, dígame la pérdida de la experiencia del mundo vivencial, la pérdida de libertad individual y la reducción del individuo a su ser-objeto, quizás sería necesario indagar en el por qué estamos entendiendo la educación como se propuso. De dónde surge esa forma de ver la educación y hacia dónde está dirigida. También, si acaso existe alguna solución para poder acceder al otro sin su objetivación, es decir, como seres libres y, a su vez, si es que existe una forma de conocer en la educación que no se encuentre a merced de un mediador, en este caso, de un profesor. Debemos, por lo tanto, seguir indagando a la espera de poder llegar a alguna respuesta.

Capítulo 2. Educación como relación: El surgimiento del ser alumno/a y el ser profesor/a

2.1 ¿Qué entendemos por educación?

En el capítulo anterior se propuso educación como un guiar conocimientos. Esto fue explicado principalmente mediante su etimología, viéndose ayudado también con la idea de que nuestros conocimientos se encuentran atravesados por los otros, desde donde surge una dinámica del conocer que se asocia directamente con el relacionarnos.

En esta dinámica relacionarnos-conocer es que surgen unos actores a los que propuse que nombremos profesor y alumno, que es como comúnmente se les conoce. Estos dos actores poseen una dinámica de relacionarse en donde ambos cumplen un rol con respecto al conocimiento. Pero aún no ahondaremos en esa relación y su forma y fundamento de existir. Por tanto, para poder comprender lo que es educación en tanto dinámica alumno-profesor se requiere profundizar en la dinámica en sí misma. Así, este capítulo buscará poder esclarecer, primero, en qué consiste esto que llamamos educación, teniendo en cuenta esta primera noción de una relación entre alumno/profesor, para luego poder hacer un análisis respecto a este asunto, sus problemas y la forma en cómo se desenvuelve.

Para este análisis del alumno y del profesor me basaré en los escritos de Jacques Rancière de su libro *El maestro ignorante* (2003). Haciendo la advertencia de que, a diferencia de Rancière, nosotros entenderemos maestro por profesor, esto por motivos meramente prácticos y lingüísticos. En la cotidianidad no empleamos tanto el término maestro como el de profesor.

En *El maestro ignorante*, Rancière parte relatando la anécdota de un avezado lector de literatura francesa, Joseph Jacotot, el cual, por azares de la vida, se encontró en la situación de tener que dar clases en francés, sobre literatura, a alumnos holandeses que ignoran completamente el idioma francés, pero que, sin embargo, estaban muy motivados a aprender literatura francesa. La única forma que encontró para realizar estas clases es mediante un texto en bilingüe, de modo que los alumnos holandeses pudieran acceder al texto tanto en su idioma como en francés. Por supuesto, la primera impresión de Jacotot con respecto al futuro de esas clases es que iban a ser un desastre y que los alumnos no aprenderían nada, pues serían incapaces de comprender el contenido de las clases. Sin embargo, para su sorpresa, a pesar de hacerles una evaluación en francés, ellos lograron

responder elaborando argumentos coherentes en francés a pesar de que nadie les había enseñado el idioma.

Todo esto causa sorpresa debido a que Jacotot “había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 6) Es esta revelación, este darse cuenta de que los alumnos son, en cierto modo, personas capaces de aprender sin que alguien les explique, lo remece, y es en lo que Rancière centra su análisis, en esta idea de que el alumno puede aprender sin que haya un profesor que le explique los contenidos. La duda que queda es, si acaso siempre han podido aprender por su cuenta los alumnos, qué necesidad existe de los profesores, o siendo más precisos, si no se requiere de alguien que explique para aprender, entonces cómo se llega a entender la existencia de un explicador o en este caso de un profesor.

Según Rancière esto ocurre debido a que el rol del explicador no es tanto otorgar contenidos, sino que crear distancias entre quien explica y quien oye. Bajo su análisis el arte del explicador es el arte de la distancia (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003) en tanto quien explica instaura una relación jerárquica con respecto al contenido, poniéndose él en la cima como único garante de ese contenido. Por lo tanto, lo fundamental de este explicador no es que sepa los contenidos que explica, sino que genere una distancia entre él y su alumno, de modo que el alumno piense que no puede aprender si no es debido a este explicador. Esto es rotundamente significativo en la medida que traspasa el ámbito de la mera relación práctica a la instauración de una forma de ver el mundo. Lo que el profesor hace es otorgarle un mundo a esos alumnos en donde ellos solo existen mediante su ignorancia e incapacidad de aprendizaje. Se da la apropiación y subyugación del mundo del alumno por parte del profesor. Entendámoslo así, si en principio se pudo pensar en la relación alumno-profesor desde el ámbito meramente práctico, como dos entidades que coexisten y se desarrollan a la par, la interpretación de Rancière rompe con este esquema señalando que esa coexistencia se da en la medida en que el profesor es quien otorga la misma existencia e idea de ser-alumno. La existencia de un explicador supone la necesidad de un alguien que sea un mero oyente de esta explicación, que no replique ni intervenga pues no posee los contenidos para explicar, esta es su cualidad y existencia fundamental. Al darse el explicador se crea inmediatamente la jerarquía con quien no está explicando, es decir, se le otorga una finalidad a ese otro, un rol a cumplir.

Si antes se había hablado con respecto al rol de la conciencia, de su hacer y apropiarse del mundo ajeno, a la hora de centrarse en la educación, se tiene que esto es aún más dramático pues la mera existencia de esta relación alumno-profesor exige una apropiación e instauración directa de un mundo por parte de otro. Se insta a que la conciencia objetivice lo más posible al otro, convirtiendo al alumno en no más que un recipiente de contenidos, no más lejano a un simple objeto al cual se le llena con asuntos.³

A estas alturas no debería parecer rara la razón de existir de este explicador, pues como vimos, todo nosotros poseemos una conciencia intencional que objetiva, que se apropia del mundo de los otros y que genera distancias. Es decir, la idea de un explicador no es muy distinta de un alguien que hace ver su mundo como el único verdadero. Que expone su visión del mundo como un hecho. Sin embargo, lo que lo diferencia de lo que nuestra conciencia podría hacer, es que no se permite el ser objetivado. El explicador se construye a sí mismo como el único garante de esos conocimientos y por tanto de ese mundo. No considera al alumno un problema para su mundo, pues es él mismo el que se los otorga, es decir, el explicador ni siquiera es capaz de alcanzar la mirada de los alumnos debido a que son meros objetos para su conciencia. Así, en términos concretos, desde esta lectura del explicador se tiene que la relación entre el profesor explicador y un alumno es similar a la de una subjetividad relacionándose con una cosa o, sin ser tan drásticos, como aquel objeto particular que vimos con Sartre solo que en este momento esa particularidad se encuentra pasivamente, no manifestada, oculta para la mirada del explicador.

Esto tiene una mayor fundamentación si consideramos la razón que da el propio Rancière a la existencia de esta relación. Para él, el fundamento último de la existencia del explicador y la forma en cómo se despliega se debe a un concepto que él denomina “dos inteligencias” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003). En el fondo, se propone que la existencia misma de un explicador supone la idea de que existen dos inteligencias, una superior y una inferior. En donde se da de tal modo la relación que la inteligencia inferior depende de la superior, en donde una inteligencia se encuentra subordinada a otra. Esta inferioridad se produce en el momento en que una de las dos inteligencias atonta a la otra, haciéndole ver y formulando, al mismo tiempo, su inferioridad. Esta situación es la que subyace a toda relación entre un explicador y un alumno. El alumno se ve atontado ante

³ Por supuesto soy consciente del enfoque de la teoría crítica más moderna de la educación, sin embargo, no se trata de si ese estudiante en cuanto actor es pasivo o activo en el aprendizaje, sino que me pregunto por la relación y ateniéndome a esa relación y a lo visto con Sartre en el capítulo uno, hemos de concluir lo anterior.

este explicador, es decir, el explicador otorga distancias, genera distancias y las transmite de modo que el propio alumno no se considere sino como una inteligencia inferior, incapaz de desplegar su propio mundo o, mejor dicho, su propia interpretación del mundo. El alumno se encuentra atontado y por tanto supeditado a una realidad en la cual las cosas solo son del modo en cómo se lo han presentado los explicadores. Su único rol en todo esto, es verificar y comprobar que aquello que los explicadores indicaron se acopla a su mundo.

En esta relación alumno-profesor, el alumno es el mayor perjudicado en tanto es un mero objeto ante la vista del explicador. La tendencia de su conciencia a generar distancias también se verá afectada en la medida en que coincida con las explicaciones del profesor. La intencionalidad del alumno, en tanto inteligencia inferior, se encontrará determinada bajo los parámetros que el propio profesor le ha construido. La intencionalidad, como se explicó, significa un movimiento de ir hacia lo que uno no es, hacia lo que la conciencia no es. Lo que nos encontramos acá es un mundo, pero es un mundo particular, es el mundo que un profesor ha creado para el alumno. La intencionalidad de la conciencia del alumno solo podrá moverse dentro de los parámetros expuestos por el explicador, por el mundo que el profesor ha proyectado y determinado.

Ante esta problemática, Rancière propone que la educación debe guiarse no mediante la existencia de un explicador y sus enseñanzas, sino que, por medio del desarrollo de la emancipación intelectual, que consiste en hacer saber que cada uno de nosotros, en tanto seres humanos, somos igual de capaces de aprender por nuestra cuenta y sin necesidad de un explicador. Todo esto, con una rotunda negación al concepto de las dos inteligencias. Pues el asunto es que “existen distintas manifestaciones de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la capacidad intelectual” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 19). Esto quiere decir que efectivamente poseemos distintas experiencias y, por tanto, distintos conocimientos. Hemos profundizado más o menos en distintas áreas, sin embargo, nuestra capacidad intelectual, es la misma, en eso somos iguales. Somos igual de capaces de aprender un idioma o una fórmula o una ciencia que aquellos que lo dominan. Por lo tanto, a la hora de aprender no es necesario si quiera de un alguien que maneje ese contenido y lo explique, sino más bien, basta con una herramienta que permita emplear nuestras propias capacidades. En el caso del ejemplo del profesor francés, bastaba con un libro en versión bilingüe para que

los alumnos aprendieran no solo a escribir en francés, sino que a su vez a elaborar argumentos sobre literatura francesa.

Es así como bajo el planteamiento de Rancière la educación debe ir en busca de esta emancipación intelectual, desbaratando esta idea de la necesidad de un explicador, desbaratando la idea de las dos inteligencias y estableciendo un sistema que se encargue de designar esa igualdad de inteligencias, siendo esto relevante en la educación debido a que “La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista.” (Rancière, El maestro ignorante, 2003, pág. 42). Esto quiere decir que las repercusiones que tiene el planteamiento de las dos inteligencias y la existencia del explicador no solo afectan en el ámbito individual, al alumno en sí, sino que esa división compete a la sociedad entera, a la especie humana y a su futuro.

Por supuesto, el asunto sobre las dos inteligencias y la emancipación intelectual nos pueden parecer un análisis certero, podemos pensar que efectivamente la emancipación intelectual es el camino que debe seguir la educación en tanto la idea de las dos inteligencias solo beneficia a una de las partes y además termina por reducir a la otra a un mero objeto. Sin embargo, se da la dificultad de la forma en cómo se podría implementar o fomentar la emancipación intelectual, tomando en cuenta que el diagnóstico ya está, es decir, considerando que actualmente podríamos encontrarnos con que nuestra estructura educativa se da de este modo. Pues, a pesar de poder diagnosticar el problema, la solución, en tanto involucra un cambio total de paradigma a nivel de sistema educativo, de quiebre de un esquema establecido, supone no solo el trabajo individual, sino que uno a nivel de sociedad.⁴

Para poder plantear la emancipación intelectual se requieren considerar principalmente dos problemas, el problema de la pereza, del no querer emanciparse, del no tener la motivación suficiente como para aprender por cuenta propia, y el problema de la supremacía de la razón, en donde se considera el razonar la única vía para conocer y saberse superior. Estos puntos se encuentran fuertemente atravesados tanto por la intencionalidad como por el principio de razón suficiente, es por esto por lo que se tratarán con mayor profundidad en el siguiente apartado.

⁴ Este no es el foco de este estudio, pero es importante mencionarlo en tanto se encuentra constantemente atravesado en este capítulo.

2.2 El problema de la emancipación intelectual

La emancipación intelectual es parte del proyecto que propone Rancière con la finalidad de terminar con la jerarquía intelectual y con la idea de las dos inteligencias. Mediante esta emancipación se podrá acceder al mundo de los iguales que es el mundo común. Como se revisó, la idea de las dos inteligencias nos aparta del mundo común al establecer límites entre los propios seres humanos, entre el que sabe más y el que no sabe. Dándole el mandato total al que se cree sabio y la servidumbre al ignorante. Ante este conflicto entre que los humanos somos iguales en tanto tenemos la misma capacidad intelectual y la forma en como se ha elaborado un proyecto en base a las supuestas diferencias intelectuales es que surge la pregunta de cómo hacer para alcanzar esta emancipación intelectual.

Como la emancipación intelectual consiste en considerarnos igualmente capaces de aprender e incluso de explicar, la dinámica de dos roles, uno activo, el explicador, y uno pasivo, el alumno, no posee ningún sentido ya que ambos son tanto explicadores como alumnos y bajo el dualismo de las dos inteligencias esto no es posible. Sin embargo, esto tiene repercusiones, pues el que no posee un explicador que le explique se ve obligado a ir al mundo o ir a los instrumentos que les permitan conocer lo que antes adquiriría mediante el explicador. Es decir, el que antes era alumno y esperaba recibir pasivamente los contenidos del explicador, ahora debe de asumir una responsabilidad que consiste en aprender mediante su propia voluntad las cosas que antes solo le llegaban.

En este ámbito de la responsabilidad por aprender es desde donde surge la distracción, pues a la hora de aprender cualquier contenido siempre es posible que nos distraigamos y dejemos elevar nuestros pensamientos hacia otras cosas no relacionadas con los asuntos que intentamos aprender. Para aprender requerimos de una atención hacia lo que queremos aprender, esto con el fin de hacerlo nuestro, clasificarlo y ordenarlo. Cuando ocurre la distracción también ocurre un quiebre en esa clasificación y ordenación. Nos desorientamos del contenido que estábamos tratando, de modo que, para volver a orientarnos requerimos de hacer un esfuerzo no previsto.

Cuando estamos atentos empleamos todos nuestros esfuerzos en aquello que capta nuestra atención, pero al momento de distraernos existe un lapsus, un tiempo perdido, en donde sin darnos cuenta el contenido al que tanta atención prestábamos se difumina y se sobrepone a otro contenido más atrayente. Pero al momento de hacer consciente nuestra

distracción debemos emplear el doble del esfuerzo del principio pues debemos negarnos ese otro mundo, el de la distracción, y volver al mundo y contenido de la atención. Esto resulta complejo en la medida que si no tenemos la suficiente voluntad y energía nos conformaremos simplemente con aquel mundo de la distracción y no volveremos al contenido de la atención. De modo que “La distracción es en primer lugar pereza, deseo de sustraerse al esfuerzo.” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 45) El esfuerzo siempre va acompañado de una voluntad que ve ese esfuerzo como algo valioso, con la distracción nuestros esfuerzos se desvanecen y nos sentimos complacidos de esta liberación, de este libre transitar solitario de la mente por el mundo de la imaginación. En la distracción se da un cese del esfuerzo prestado en el contenido de la atención, liberándolo de su peso. La pereza surge en este cese del esfuerzo y va creciendo en la medida en que nuestra voluntad no se encuentre a la altura de aquello que quiere aprender.

Esta es una de las primeras dificultades de la emancipación intelectual en tanto el alumno, quien se encuentra acostumbrado a que le expliquen, debe encontrar su propia voluntad para el esfuerzo de aprender. La pereza es el camino común de aquellos quienes no han tenido que habérselas directamente con el contenido y han esperado pacientes las lecciones del explicador. ¿Qué es este mundo del esfuerzo? Pregunta quien hasta a ese momento no ha tenido que encontrarse directamente con lo desconocido. Que no solo su voluntad no lo acompaña, sino que también su propia idea de lo que es capaz. El alumno, quien se ha acostumbrado al explicador, encontrará la forma de evadir el esfuerzo negándose su propia capacidad intelectual. Cayendo en las determinaciones que el propio explicador le otorgó, -que eres alumno y que por lo tanto no sabes ni eres capaz de saber lo mismo que yo-, se ve en la necesidad de justificar su pereza en su incapacidad de aprender por propia cuenta. De este modo es que “no puedo, dice el ignorante que quiere ausentarse de la tarea de aprender” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 45) Este no poder no es más que la manifestación de todo aquello que aprendió del explicador; que el explicador es quien sabe y que el alumno es quien debe escucharlo. Esta es una de las tantas huellas que deja la dinámica de las dos inteligencias. Cala tan profundamente en nuestra psique humana que termina determinándonos y elaborando discursos que lo justifican. Es por todo esto que no es tarea fácil la emancipación intelectual desde el ámbito del individuo, pues, en tanto estamos inmersos en ese sistema de inteligencia dualista, nuestros propios discursos se encuentran atravesados por ese sistema, de modo que el propio discurso se encuentra desde el menosprecio personal.

A todo lo anterior se le suma el hecho de que las dos inteligencias existen debido a que tendemos a pensar en la supremacía de la razón y todo lo que esto implica. Gracias a la razón hemos sido capaces de crear herramientas que mejoran nuestras vidas. Gracias a la razón hemos desarrollado distintas ciencias que permiten predecir y proponer sucesos que vayan a favor del género humano. Gracias a la razón se ha establecido un criterio general para asegurarnos de que nuestros conocimientos son certeros. Gracias a la razón nos hemos diferenciado profundamente de los animales. Gracias a todo esto que la razón ha logrado es que ha consolidado su supremacía, implicando también la supremacía de aquellos que dominan y utilizan de mejor modo la razón.

Aquel que no solo sabe más, sino que utiliza mejor esos conocimientos será visto como poseedor de un razonamiento superior. No es sorpresa para nadie que la razón nos ha permitido tener una vida no solo más cómoda, sino que más eficiente. El uso del intelecto nos ha permitido tanto la elaboración de herramientas para sobrevivir como el poder sabernos capaces de ser algo más, de no quedarnos en nuestro estado de insatisfacción, es lo que Ortega (El hombre y la gente, 1957) llamaba el tener que hacerse la vida, el tener que fabricársela. Así mismo, como el uso de la razón ha significado mejores herramientas y mejor uso para estas es que se va instaurando una forma de entender el mundo desde el uso de la razón como medio para subsistir. Teniendo en cuenta que la subsistencia de la especie es algo tan fundamental para los seres vivos, solo era cuestión de tiempo para que la razón se fundara como una marca de superioridad. Podemos meditar con respecto a ciertas religiones, como la católica, por ejemplo, donde el humano es considerado superior al resto de las cosas del mundo debido a su intelecto. Es así como se empieza a establecer cierto orden social que se termina instaurando mediante la supremacía de la razón e incluso, debido a esto, la supremacía de unos humanos por sobre otros, de los sabios por sobre los ignorantes.

Como se ha visto, el proyecto de la emancipación intelectual posee varias dificultades en un sentido profundamente humano, tanto en nuestro instinto de supervivencia como nuestra condición de constante lucha entre la atención y la distracción. Sin embargo, a pesar de las dificultades, Rancière encuentra un algo, un caso, que da cuenta que las cosas podrían ser distintas. La idea de un maestro que enseñe desde la ignorancia, que enseñe desde su lugar de desconocimiento es algo revolucionario, que rompe con toda la tradición dualista del aprendizaje. Pues ya no es el profesor quien otorga un conocimiento de las cosas, sino que son los propios alumnos quienes, a través de un simple libro

bilingüe, por ejemplo, son capaces de desglosarlo y comprenderlo mediante su propia voluntad. Es el quiebre del menosprecio personal, el menosprecio que el profesor les ha otorgado a sus alumnos, de su ignorancia y su incapacidad. Pues los alumnos no son ya quienes esperan atentamente el contenido del profesor, sino que se insertan en el mundo de las cosas para acceder directamente a estas. Se han emancipado de este explicador y como emancipados son capaces de emancipar a otros, este es el proyecto general de Rancière en donde “no se trata de crear sabios. Se trata de levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 56) Esta es la enseñanza universal, el emancipado debe dar cuenta de la condición de igualdad que guarda con todos los demás, no es ni más sabio ni menos sabio, simplemente ha adquirido aquello que el profesor explicador le ha negado, su capacidad de saberse iguales.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, casi de sorpresa se tiene que esta emancipación intelectual no es algo que se pueda instituir, es decir, no puede existir como parte de una institución, como parte de un proyecto institucional. Esto debido a que “Toda institución es una explicación en acto de la sociedad” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 58) Es decir, que toda institución lleva consigo el veneno del explicador, el veneno de la desigualdad. A la institución no le interesa la igualdad ni mucho menos el libre discurso, por el contrario, ejerce su rol de explicador estableciendo disposiciones para los sujetos. La institucionalidad genera un discurso que plantea como son y deben ser las cosas, es decir, explica y, al explicar, excluye cualquier otra explicación. Así, el proyecto o método de la emancipación queda limitado solo al ámbito de la relación contingente entre un sujeto y aquello que lo emancipa, ya sea un emancipador o alguna experiencia que le haya hecho reconocer su igualdad.

Ante la negativa de poder institucionalizar la emancipación intelectual, es que propongo una solución a este problema, pues gran parte de lo que significaría esta emancipación dependerá tanto de la existencia de un emancipador como de un contexto que promueva la igualdad. Si esos elementos no existen o son escasos, difícilmente se podrá llegar a una sociedad de iguales, lo cual no es siquiera un fin, sino que es la base para recién elaborar un proyecto como sociedad. El alcance de las palabras del emancipador no ahondará en una sociedad que se ha estructurado mediante la desigualdad, no conseguirá un alcance suficiente, además se tiene que “la igualdad no se da ni se reivindica, se practica, se verifica” (Rancière, *El maestro ignorante*, 2003, pág. 74), por lo tanto, es necesario abrir

un espacio para la práctica de la libertad más que pensarla como parte de un proyecto educacional, como queriéndole dar un fin a esa libertad. Pues, como se revisó con Sartre, la libertad es esencial al ser humano, no es posible entenderlo sin esa característica fundamental de la conciencia de encontrarse siempre yendo hacia el mundo, de ser vacío absoluto o, lo que es igual, de no encontrarse determinado con anterioridad, sino que de actualizarse constantemente. Así, la solución estará orientada a permitir este espacio de libertad o, mejor dicho, permitirse experimentar la libertad.

A pesar de que la educación institucionalizada se encuentra atravesada por la desigualdad, no podemos negar la masividad y el impacto que esta posee en las sociedades. Si la institución educativa propicia la productividad, se tendrá una sociedad más productiva. Si la institución educativa propicia el consumo, se tendrá una sociedad más consumista. Si la institución educativa propicia la emancipación intelectual, se tendrá una sociedad emancipada intelectualmente y así sucesivamente. Ahora bien, cabe la pregunta de si es posible una institución que propicie la libertad y la emancipación como tal. Pues si la institución propicia la libertad del estudiante esta debe ser de carácter absoluta, si no es absoluta deja de ser libertad como tal, sin embargo, en tanto libertad absoluta del alumno, la institución dejaría de ser una institución como tal, pues como se mencionó, el rol de la institución es preservarse a sí misma como a la sociedad. La libertad ensancha el marco de posibilidad, pudiendo, mediante la acción, volcarse contra la propia institución, inhibiéndola y destruyéndola. Una libertad absoluta del alumno supone la inhibición de toda norma y, por lo tanto, la institución pierde toda jurisdicción y poder. Si la institución educativa se basa en guiar a alguien a alguna parte, entonces no es posible el ejercicio de esta libertad, a lo más se permitirá una libertad situada en ciertas conductas, caminos y decisiones a elegir, mas no se podrá, por ejemplo, elegir algo que no se encuentre dentro de los mundos posibles propuestos por la institución. Ahora bien, podemos dudar respecto a la idea misma de una libertad absoluta, si es que acaso podría existir algo así. Pues en tanto seres humanos toda acción se encontrará en un mundo determinado, con reglas, normas, etc. Del mismo modo, nuestras decisiones podrían estar, sin darnos cuenta, determinadas por nuestra historia, nuestras experiencias y todo aquello que nos sucede. Así, no es que la finalidad de la institución sea la libertad de los sujetos, sino que sea un vehículo para alcanzar esa libertad, pues como señalamos la institución en tanto guía no puede crearles libertad a los sujetos, sino que más bien propicie una esfera entre iguales desde donde pueda surgir esa libertad. Pues como señala Arendt “La esfera pública,

siempre indesligable de los conceptos de libre distinción, se caracteriza por la igualdad: por naturaleza los hombres no son iguales, necesitan de una institución política para llegar a serlo (¿Qué es política?, 1997, pág. 22) Pero como se estableció, a la institución educacional no le interesa la igualdad, por el contrario, se nutre de lo desigual, le debe su existencia a la diferencia. De modo que, si se quisiese masificar la emancipación intelectual se requeriría de la institución, o más que una institución, de un espacio, de un ambiente, de una esfera desde donde se pueda desplegar la libertad y por lo tanto desde donde nos podemos ver y reconocer como iguales. En el caso de Arendt se señala la necesidad de una institución política, sin embargo, la libertad trasciende cualquier institución, de modo que la igualdad siempre aparece⁵, ya sea como idea o como concepto, en nosotros como algo posible. La igualdad surge en esta esfera -pública- desde donde los otros aparecen, en las escuelas y en las diferentes instituciones educativas, consiguientemente, es ahí donde estaría el acceso directo a la igualdad, es decir, es principalmente en las instituciones desde donde aparece la igualdad como algo que se reconoce como tal y que, por lo tanto, es posible practicar. Lo que no quiere decir que la igualdad no pueda surgir fuera de la institución, sino que es en esta institución desde donde se puede acceder con mayor facilidad a esta igualdad, siempre y cuando exista esa voluntad de vernos iguales. Para poder institucionalizar la emancipación intelectual y así poder sabernos siendo iguales, se requeriría de un escenario que permita esa libertad, en este sentido esta institución será un mero posibilitador y potencia, nunca dará ni otorgará al sujeto libertad alguna. Al igual que con un árbol que crece al ser regado, pero entendiendo que no por darle agua crece, sino que, porque está en sí mismo el crecimiento, el agua es necesaria para su crecimiento, pero no lo otorga el crecimiento mismo. De este mismo modo hay que entender la libertad del sujeto, como algo que ya se encuentra en él y que solo basta con que se halle en situaciones que permitan desarrollarla y practicarla. Es necesario encontrar un algo, que permita la expresión de la igualdad, algo que esté en nosotros y que nos permita vernos como iguales, fuera de las esferas de poder y las dinámicas jerárquicas.

A mi parecer, se debe replantear la relación entre el alumno y el profesor pues es este el principio de lo que la educación institucionalizada promueve, estos actores son la base de su subsistencia, por lo tanto, es la raíz que sostiene al sistema educativo. La educación es

⁵ Recordar la relación entre ser libres y sabernos iguales planteada por Rancière, pues si bien Arendt plantea la necesidad de una institución para ser iguales, lo relevante para la igualdad es el ser libres, no la necesidad de una institución.

una relación, la institución se apropió de esta relación y la confinó a una mera utilidad, el conocer, dejando de lado todo aquello otro que la relación significa. Volver a pensar la relación alumno y profesor como una relación entre subjetividades abre la posibilidad de encontrar ahí la libertad que se busca, encontrar ahí la emancipación intelectual, pero no como un sistema educativo, no como algo que es parte de la institución, sino como algo que nos pertenece, que se encuentra en nosotros y que la institución ha desconocido o arrebatado. Tomando en consideración la lectura que hace Foucault de las escuelas (*Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.*, 2018) tenemos que estas son instituciones disciplinarias encargadas de coaccionar y fabricar cuerpos sometidos y dóciles, desde donde se elabora una relación de sujeción, en este sentido, la institución se apropia de la relación en tanto alumno y profesor cumplen un rol disciplinario, el cual coexiste con un control social o, mejor dicho, la institución aparece desde este querer controlar los cuerpos, de esta búsqueda de disciplina. Pero si miramos esta relación solo como una entre subjetividades, entonces podemos reconocer roles, pero nunca queda subsumido el sujeto a ningún rol particular, simplemente sucede que nadie puede des-objetivarse, la objetivación llega de otro, la objetivación nos sucede. Es por esto por lo que surge la duda del qué pasa con los sujetos en una relación que se da en un marco de institución, qué sucede con este sometimiento disciplinario de los sujetos. Esto, que está a la base de la institución educativa, es determinante, más aún si se piensa que no es posible considerarla como ajena a la sociedad, pues su mero aparecer, su mero existir, según Foucault, ya es coercitivo y, a su vez, arrastra una herencia política moderna muy arraigada en la sociedad, de modo que debemos considerar que a pesar de todo lo negativo que promueve la institución educativa, esta no acabará, pues se encuentra en los cimientos del orden social y, por lo tanto, de la sociedad; va a seguir habiendo escuela. Pero no podemos dejar de pensar el hecho de que existe un algo que nos permite sabernos iguales, algo que se encuentra, de un modo otro, arraigado en nuestra subjetividad y que aparece en nuestro relacionarnos con otros, de modo que, es necesario pensar una nueva forma de relacionarnos que permita esta igualdad, este vernos iguales, a pesar de las exigencias y determinaciones impuestas por la institución.

2.3 En búsqueda de una nueva relación alumno y profesor.

La educación como institución está lejos de acabar, se ha consolidado históricamente de tal forma que difícilmente podemos pensar en una sociedad moderna que no se sea sino

un resultado de un proyecto educativo institucional. La educación institucional es la manifestación del tipo de sociedad a la que se aspira, no por nada Platón (Diálogos IV, 1988) pensó en una Academia cuyos participantes fueran los encargados de dirigir el futuro de la nación, estableciendo que los que deben gobernar deben ser los más capaces racionalmente hablando y, a su vez, deben ser ellos educados para cumplir esa labor. Esto es solo una marca de lo que luego la historia consolidó y estableció como modelo a seguir. La educación como institución siempre tendrá una finalidad, pues las instituciones aparecen en la medida en que las sociedades necesiten de mecanismos para llevar a cabo sus proyectos, “Toda institución es una explicación en acto de la sociedad” (Rancière, El maestro ignorante, 2003, pág. 58). Pensemos de la siguiente manera, si fuéramos gobernadores de un vasto territorio que hemos conseguido mediante la guerra y la usurpación violenta, es decir, si somos gobernantes de una sociedad bélica, qué requeriríamos para continuar con esta forma de gobernar, con este tipo de sociedad, pues bien se requerirá de instituciones encargadas de crear armas y planear estrategias, necesitaríamos de un mecanismo que permita proyectar nuestro estilo de vida y de gobernanza a lo largo de la historia, he aquí el uso de las instituciones. Ahora, si pensamos que gobernamos otro tipo de sociedad, una en donde existen relaciones diplomáticas con otros gobernadores, una en donde existe una ordenación jurídica, social y cultural, desde donde la guerra no es sino una falencia más que una meta, podríamos pensar que estamos en una sociedad civilizada la cual, para poder seguir existiendo, requerirá de instituciones encargadas de preservar una estructura social, de crear tecnologías, de comunicarse con otros gobiernos, etc. De modo que una de las finalidades de las instituciones consiste no solo en seguir existiendo, sino que en existir de un cierto modo que promueva la continuidad de la sociedad que se proyectó. Del mismo modo, se consolidó un sistema de interacción entre los humanos que permitiese acceder a los contenidos del mundo de una manera no solo más eficiente, también más segura, dado que no es necesario el acceder al mundo, clasificarlo y determinarlo directamente, sino que se le concede ese trabajo a alguien que nos explique cómo son las cosas. Alguien que hace ese trabajo por nosotros.

Como la educación entendida como institución está tan inmersa en nuestra realidad de sociedad moderna, más que desbaratar este legado es necesario reestructurar el sentido que la propia institución planteó respecto de la relación estudiante/profesor. Pues lo que esta educación busca es un tipo de particular persona, que posea tales contenidos y que se dirija hacia tal lugar. En la sociedad moderna podemos pensar que el fin de la institución

educativa es generar productores, ciudadanos que produzcan y que se encarguen de seguir perpetuando el sistema productivo, de modo que bajo esta educación

Se aprende a ejecutar, y ese aprendizaje estimula de manera mediocre las audacias de la empresa. Se aprende para mandar y esa finalidad genera una cierta indiferencia respecto del contenido del saber. Se aprende para saber y ese gusto suele ser contradictorio con la impaciencia de emprender. (Rancière, Escuela, producción, igualdad, 1988, pág. 1).

Ningún colegio, instituto u otra institución educativa planea que sus estudiantes se desliguen de la sociedad ni que la desbaraten. Por el contrario, buscan preservar la sociedad y nutrirla con nuevos ciudadanos. Si esto es algo a lo que debemos aspirar o no, no es el asunto por tratar ahora. Pues lo esencial ahora es pensar en el sentido de esta institución y mostrar de qué manera su propia estructuración, mediante la existencia de un maestro explicador, no le entrega a la sociedad los ciudadanos que queremos. Esto no con el fin de hacer una apología a la institución, sino que para mostrar en qué medida esta misma se limita, por medio de la relación, a la hora de crear nuevos ciudadanos. Teniendo en cuenta que cuando hablamos de educación o de ser una persona educada estamos hablando de un atributo positivo que sobresale por su capacidad de moverse en el mundo, de poder explicarlo y, por lo tanto, su valor recae en su conocimiento sobre este. Sin embargo, bajo la lógica del maestro explicador, no se puede lograr este sentido de persona educada o persona con conocimientos pues lo que busca el explicador es embrutecer a sus alumnos y más precisamente, sería la institución escolar misma la que quiere embrutecerlos pues “Todo orden social, apoyado sobre una explicación, excluye pues cualquier otra explicación y rechaza sobre todo el método de la emancipación intelectual que está basado en la inutilidad e incluso en el peligro de toda explicación en la enseñanza” (El maestro ignorante, 2003, pág. 58). Por lo tanto, la institución escolar, en tanto orden social, buscará este embrutecimiento con el fin de que su explicación sea la única existente. Pero centremos la reflexión con respecto a en qué medida esta relación propuesta en la institución se limita a otorgar ciertos contenidos, pues uno de los ámbitos más estremecedores de esta relación en la institución consiste en la evaluación de aquellos contenidos que se consideran como ciertos, en aquellos que el explicador da como verdaderos y cómo esto nos afecta en nuestra vida, es decir, podemos creer que estamos siendo educados y que nos volvemos más sabios, que podemos vivir una mejor vida o que podemos lograr llegar a ser lo que deseamos, pero resulta que, bajo este paradigma

del explicador, nada de esto podría estar sucediendo. no nos estaríamos volviendo lo que popularmente se conoce como gente educada o con conocimientos abundantes.

Tenemos claro que el orden explicador promueve la desigualdad y el acceso limitado a los contenidos del mundo. Limitado en dos sentidos fundamentales. El primero, que todo conocimiento se encuentra mediado por el explicador y, por tanto, solo accedemos a la parte del conocimiento que el explicador nos provea. El segundo, que todo conocimiento que no fue otorgado por un explicador no es solamente dudable, sino que carece de valor. En el orden del explicador y el alumno, el conocimiento que uno adquiera sin un explicador es vacío en el sentido en que no posee ninguna dirección, ese conocimiento no es sino un vicio o un ocio. En cambio, el conocimiento del explicador es sublime pues posee una finalidad que los alumnos no son capaces de ver debido a su inferioridad. Ahora centrémonos en este punto, en aquello que se aprende mediante el explicador.

El explicador, bien es sabido, principalmente enseña que él posee la inteligencia superior y sus alumnos la inferior. Esto no necesariamente lo hace explícito, sino que mediante la práctica y el contexto da a conocer su superioridad. Una vez planteada la superioridad su rol es el de otorgar ciertos conocimientos. Los conocimientos que entrega se encuentran directamente relacionados con aquello que se sabe conceder, gran parte del trabajo del explicador consiste en confirmar su propio conocimiento y, por lo tanto, lo que puede explicar. El explicador no da paso a la réplica ni a la contrastación dado que para este los alumnos son solo recipientes a los que hay que llenar y llevar con cuidado. Un error en su explicación no es sino una mera omisión humana y no refleja su incapacidad de explicar ni su ignorancia de los contenidos. El explicador es ante todo el único que posee la correcta razón.

Ahora bien, en esta disposición del explicador existen una serie de elementos que se pierden y desaparecen en lo que al aprendizaje refiere. No solo desaparece el otro, en tanto el alumno es mero objeto, sino que también todo aquello que el otro significa y su contenido. Un objeto se deja determinar pasivamente por la conciencia y no pone réplica alguna, para el explicador la mirada del alumno es ciega, no determina ni establece relaciones. No limita ni subordina su mundo. El explicador se cree dueño y señor de su mundo y se siente incapaz de ser delimitado por meros objetos. Metafóricamente hablando, para el explicador los alumnos no se diferencian de estatuas móviles cuya mirada existe como un adorno.

El principal motivo por el que el explicador no se deja objetivar por el alumno es debido a que la objetivación consistiría en una vulneración de su calidad de explicador. La objetivación del alumno hacia el profesor significaría perder su supremacía acerca del mundo y una reducción de su ser superior para ser determinado como una cosa cualquiera. Es por esto por lo que, ante todo, con el fin de salvarse como explicador es que establece y determina a esos alumnos no como un-otro-objeto, sino que más bien como un-objeto-otro. Los alumnos no dejan de ser humanos y no dejan de ser un-otro para el explicador, pero todo aquello que da cuenta de su otredad se encuentra minimizado y reducido por las determinaciones del explicador. El explicador necesita separarse del mundo de la otredad para establecerse como el único capaz de desplegar mundo. Solo así cobra sentido su discurso.

La pérdida del reconocimiento del otro como un-otro por parte del explicador tiene como consecuencia no solo la asimetría intelectual, sino que un desconocimiento del mundo del otro. El mundo del otro, en este caso del alumno, posee en su mirada al explicador. Capta ese profesor y lo determina, pero esa determinación es contrarrestada por el mundo de determinaciones que el profesor ya propuso y otorgó. No es posible para el alumno captar una igualdad con el profesor porque no se le permite establecer esas determinaciones. Ante todo, para el alumno, el profesor ya aparece con un estatus y una presencia determinada. Sin embargo, el profesor fuera de su ser profesor, sigue siendo un ser humano, y como tal, estará en constante posibilidad de ser apropiado por el alumno. Pero nuevamente, sin alumno tampoco hay profesor, así que independiente de encontrar un momento para la igualdad, este momento no ocurriría entre un alumno y profesor como tal, pues sus roles ya están determinados, sino que se daría en tanto dos entidades u entes que se relacionan. Fuera del ámbito educativo puede darse la igualdad, sin embargo, como alumno y profesor no pareciera haber espacio para esa determinación. Cuando vemos a un profesor fuera del aula, en la calle o comprando algo, podemos reconocer su otredad, tener noción de esta, y sentirnos como siendo iguales. Pero en la sala de clases, en la disposición de profesor, esa otredad se pierde y es remplazada por su rol de explicador.

Existe un conflicto directo entre esta disposición del profesor en la sala de clases, como explicador, y el aprendizaje que obtiene el alumno. Se podría pensar que los contenidos que deben enseñarse según el currículum escolar son limitados debido a que sería imposible abarcarlos por completos y que, por lo tanto, se seleccionan solo aquellos que parecieran ser sustanciales para la institución y la guía que esta ofrece. Junto con esto

también se puede tener que, como ya se ha mencionado, la institución busca preservarse, de modo que debe estructurar un conocimiento, que promueva la preservación tanto de la institución como de la sociedad, por lo tanto, puede haber justificación para los contenidos que se abordarán en estas instituciones, sin embargo, la relación ejercida, la forma en como estos son abordados y enseñados va más allá de su finalidad, apuntan a una cierta comodidad y eficiencia. La existencia de un profesor, incluso más allá de su ser explicador, parece surgir de una necesidad de acceder a los contenidos del mundo, de conocer el mundo, sin tener que ir directamente a este. El ir directamente al mundo implica tiempo y peligro, aunque también placeres y diversiones, sin embargo, sabemos que el conocimiento mediado, es decir, el otorgado mediante la voluntad de un-otro, nos permite conocer un mundo, que puede ser similar al nuestro, sin tener que ir al peligro ni al placer, sin tener que gastar de nuestro tiempo en el descubrir vivencialmente ese conocimiento. Indudablemente, al ser un conocimiento otorgado por otro, siempre está la posibilidad de que ese conocimiento sea falso o errado. A pesar de esto, este conflicto puede ser solucionado mediante un garante del conocimiento, una persona encargada de transmitir conocimientos fiables y certeros. Es así como surge el rol del profesor, como ese garante del conocer, esa es su función, su labor, la de asegurarse que los conocimientos a transmitir sean certeros y seguros. De ahí que su rol se haya inclinado hacia un ser explicador esa es otra historia. Lo relevante acá es poder pensar al profesor como parte de una institución cuya finalidad consiste en otorgar ciertos conocimientos, pero fuera de ese ser explicador. La pregunta que queda es, cómo hacer para que ese profesor, en su rol de garante de contenidos, pueda otorgarlos sin caer en su ser explicador, permitiendo libertad a sus alumnos. De qué modo sus alumnos puedan dejar de ser vistos como meros objetos y puedan adquirir su preminencia como otredad, como otredad con discurso, con intencionalidad, con réplica, con experiencia. Volviendo a la relación, de qué modo la conciencia intencional debe ser replanteada y contrarrestada en la educación.

Como el conflicto principal del explicador consiste en su mirada, en el cómo el profesor ve a sus alumnos y las repercusiones de esto, entonces la solución a esta problemática debemos encontrarla en aquella instancia, pues la mirada del explicador es una determinante, una que cosifica y ordena, sin embargo, en la relación con el alumno, esta no es la única mirada que podemos dirigir. Si bien esta mirada podría considerarse la principal debido a la fuerte presión de la conciencia intencional en nosotros, existe un

mundo fuera de la objetivación, fuera de las determinaciones, al que podemos acceder mediante otro modo de ver al mundo. Me refiero a la mirada contemplativa, esta mirada que nos deja absortos del momento, del tiempo y el espacio, que esfuma nuestras determinaciones y nos permite entrar en contacto con las cosas del mundo de una manera totalmente distinta a la mirada objetivante. Esta mirada contemplativa se encuentra lejos tanto del principio de razón suficiente como de la conciencia intencional. Es un quiebre, un alto, un cese a este acceso al mundo como objeto, como concepto, como idea. La mirada contemplativa abre la posibilidad a mirar el mundo, de abordarlo, desde otra arista, experimentar y comprender al mundo de otro modo. Del mismo modo que experimentamos de manera distinta al mundo, las relaciones que elaboramos mediante la mirada contemplativa también serán rotundamente distintas a las establecidas con la mirada calculante. En qué sentido son relaciones distintas y de qué modo pueden ayudar a subsanar los conflictos de la mirada calculante en la educación institucionalizada serán tema de estudio en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. La mirada contemplativa como posible solución al problema educativo en la relación alumno/profesor

3.1 La mirada contemplativa y su diferencia con la mirada calculante

Consideremos lo siguiente, a lo largo de la historia los seres humanos han logrado obtener cada vez más dominio de su entorno. Valiéndose de su intelecto han sido capaces de crear herramientas y de usarlas de tal forma que el mundo pareciera estar a su servicio. Como si ese mundo en el que habitan se encontrase dispuesto servicialmente a sus caprichos. Al menos esto ha establecido nuestra historia.

Podemos vernos a ahora, en pleno siglo XXI y considerar si acaso algo ha cambiado. Si acaso ese mundo, al cual pertenecemos, nos sigue siendo propio o si el mundo nos ha sobrepasado, como si el desarrollo humano, junto con la dependencia que esta humanidad ha ido generada hacia el mismo, al hacer uso de sus recursos, haya sido la razón de la fuerza del mundo, que ahora se vuelca sobre nosotros con una fuerza que en principio nunca tuvo y que adquirió a causa nuestra, me refiero a que esta dependencia de los humanos hacia la naturaleza vista como recursos naturales es, en efecto, la razón por la que el mundo adquiere fuerza, si el ser humano prescindiera de esos recursos, si el ser humano no los sobreexplotara, entonces, ese mundo no nos sería tan importante, no nos afectaría tanto. Quizás esta pueda ser la fuerza de la necesidad, pues, el ser humano necesita del mundo. En la medida en qué más se hace uso del mundo, más dependencia se genera hacia el mismo. De modo que, podría darse el caso en que nuestra necesidad es tan grande que ahora nosotros estamos al servicio del mundo. Lo fundamental es la forma en cómo el ser humano ha ido entendiendo el mundo y su relación con él. De qué manera hemos aprendido a ser en el mundo, cuál es el fundamento de nuestro transitar por él. Pues, en principio, pareciera que los seres humanos no logran percatarse de ese algo que estamos llamando mundo. El ser humano, en sus inicios, se relaciona con el mundo, pero aún no adquiere ese valor de mundo, ese nombre como tal. No es sino con su desarrollo racional que logra establecer que aquello en donde se encuentra y en donde está-siendo constantemente es el denominado mundo. Da cuenta que es parte de él y que siempre lo ha sido. Solo que ahora lo nombra, lo encasilla, lo clasifica y lo dispone en relación así. Se dice, yo habito en un mundo, mas no dice, yo soy este mundo. Distanciación y diferencia, estos son los dos conceptos que catalogan la relación del humano con el mundo pues, como vimos con Sartre, la conciencia intencional va a aquello que no es y al hacerlo

aparece las demás cosas, el concepto de la otredad y lo ajeno. La distancia se da en el saberse estando en un mundo, saberse siendo en un entorno que, por el momento, he utilizado parcialmente. Me he alimentado de él y me hecho un hogar en él. Pero ¿acaso no es esto lo mismo que hace cualquier otro animal que conozco? Ahora me encuentro una casa en medio del bosque, rodeado de árboles, ocupando un espacio en el paisaje. Allá abajo corre un río y, al otro lado, hay una arboleda de manzanas, a veces voy y saco una, y me la como mientras escucho el río pasar. ¿Que acaso esto no lo hace cualquier animal? Una araña teje su tela entre medio de los árboles, un conejo crea su madriguera allá por sus raíces, de vez en cuando pasa una vaca, toma agua del río, come el pasto de la llanura y descansa debajo de su sombra. ¿Que acaso no soy como ellos?

Yo no soy igual al resto de los animales, pues me sé capaz de dominarlos. Es verdad que vivo en el mundo, pero me sé viviendo en él. Me reconozco y reconozco a los demás animales. Libre soy de comer esa manzana como de lanzarla al río, libre soy de beber esa agua o de bañarme en ella. Aún más, libre soy de cortar los manzanos y de secar el agua. Me diferencio porque sé que esa decisión de cortar o no cortar, de secar o no secar, traerá consecuencias, implicancias tanto inmediatas como distantes. ¿Acaso fui educado así o fui yo quien se percató de esta verdad? El mundo está tanto allá como acá, allá con los animales acá conmigo. Dispongo del mundo desde que tengo memoria mas no recuerdo en qué momento, o si es que acaso hubo tal cosa como un momento en el que me percatara de que así son las cosas. Quizás todo inició con una intuición leve la cual, a medida que me desarrollaba, se acrecentó y asentó en mí, como si el mundo susurrara mi destino, nuestro destino, el destino de nuestra conciencia. No recuerdo yo, en mi dulce niñez, momento alguno en que pensase que yo y el mundo éramos algo distinto. Por el contrario, me sentía como una corriente que se movía junto a algo, al tiempo quizás, y que avanzaba hacia ninguna parte. Las cosas ni siquiera eran cosas como tal, esas determinaciones me eran completamente ajenas o, mejor dicho, no experimentaba esas determinaciones como tal. No fue sino con la llegada del lenguaje que ese mundo de determinaciones apareció ante mí, donde las palabras mamá y papá cobraban sentido, como también lo hacían perro, gato, árbol. En algún momento comprendí qué era aquello que llamaban árbol y qué era aquello que llamaban perro, fui capaz de diferenciarlos y, a su vez, diferenciarme. Soy diferente de las cosas del mundo, pero también las propias cosas del mundo son diferentes entre sí.

¿Cómo doy cuenta de esa diferencia, de qué modo aparece la diferencia en las cosas del mundo? Pues bien, en principio podemos empezar con el hecho de que observo esas cosas del mundo. Pensemos que, por el momento, estamos observando dos fenómenos visuales, un árbol y un perro, todo esto en el mismo plano, sucediendo al mismo tiempo y estando a una distancia que me permite observar con detalle ambos fenómenos. Entonces, miro aquel árbol, miro aquel perro, veo un árbol quieto, veo un perro en movimiento, veo las hojas del árbol, veo el pelaje del perro, veo la grandeza del árbol, veo la humildad del perro. A mi vista lucen -de un modo u otro- distantes, no diré diferentes aun, sino que distantes. Tanto el perro como el árbol aparecen ante mí con distintas figuras, movimiento y siluetas. Esas distintas formas en que me aparecen son el inicio de las determinaciones póstumas que realizaré. No pensemos que esas determinaciones ya se encuentran a la hora de ver dos fenómenos, por el contrario, pensemos en aquel encuentro primero, quizás de nuestra niñez, en donde observamos esos dos fenómenos ocurriendo simultáneamente y de qué modo nuestra conciencia atendía a estas cosas, como las dividía y clasificaba como fenómenos diferentes. Parece ser que, en principio, no fue nuestro intelecto, nuestro acto reflexivo y lógico lo que permitió diferenciar esos dos fenómenos, muy por el contrario, parece que nos suceden que esas cosas son distintas, que nos aparecen como distanciadas, como separadas, como si en ese plano estuvieran trazados los contornos de cada uno de los fenómenos. Me refiero a que estos fenómenos nos aparecen distintos sin siquiera poder diferenciarlos, tenemos una noción de esa diferencia a pesar de no poder señalar, en ese momento, en qué se diferencian, sin poder nombrarlo como tal. De modo que podemos reconocer que aquello que se mueve y ladra no es el árbol, posee una silueta distinta, colores distintos, asuntos que, aunque no pueda nombrar los reconozco como tal.

La mirada que reconoce las distancias y las diferencias corresponde a la mirada calculante. Recordemos esta intencionalidad de la conciencia, que estudiamos con Sartre, y su rol en el determinar las cosas del mundo, como esto se despliega en aquella mirada objetivante que es capaz de abarcar al mundo y asimilarlo, pues bien, esto es a lo que ahora señalo como mirada calculante, cuyo fundamento se encuentra en el principio de razón suficiente. Esta mirada que determina y se distancia de las otras cosas del mundo, que es tanto garante como apreciadora estas. Pero que, a su vez, no es capaz de ver las cosas del mundo fuera de las determinaciones mismas, fuera de esa distancia que nos impone y que nos separa del mundo como tal. Pensemos en la experiencia que hacemos de las cosas, al tomar un té, experimentamos una serie de eventos que suceden al mismo

tiempo, experimentamos el sabor del té, su calor, el peso de la taza, el olor, y a todo esto se le suma todas las demás experiencias que nos encontramos realizando, sentimos el peso de nuestro cuerpo, la respiración, el parpadeo, etc. Un sinfín de cosas suceden en el mero acto de experimentar el sabor del té. Sin embargo, no podemos decir que somos conscientes de cada una de esas experiencias, muy por el contrario, las experimentamos mas no determinamos en ese instante cada cosa que hacemos, me refiero a que no somos capaces de conocer cada uno de los procesos involucrados en una experiencia. Digamos que toda experiencia sobrepasa, en principio, nuestras propias determinaciones. Esto mismo sucede con la mirada calculante, al experimentar mediante la mirada calculante existen una serie de asuntos que pasamos por alto, que no captamos y por lo tanto no determinamos. La duda que queda es como acceder a aquello que no somos capaces de acceder mediante esta mirada calculante. Pues, si bien muchas determinaciones pasan por alto con la primera mirada, bastará con volver a ver una y otra vez, desde distintos ángulos, para alcanzar aquello que con la primera pasada no se logró ver. El problema es que siempre hay algo que se le escapa a la mirada calculante, la mirada calculante no capta aquello que no se encuentra en relación consigo mismo y sus determinaciones, no puede hacer experiencia de las cosas fuera de las determinaciones, fuera de sus categorías.

Centrémonos en aquello que la mirada calculante se estaría perdiendo, lo que esta mirada ignora, lo que no considera, lo que se le pasa. Lo que esta mirada ignora son a las cosas fuera de su relación con nosotros, recordemos que para la mirada calculante todo aquello que existe en el mundo se encuentra determinado, a tal distancia de mí, con tales características, etc. Lo que esta mirada ignora es a las cosas sin esas determinaciones, a las cosas sin distancia, sin características, a las cosas como simples existentes, que no están ni lejos ni cerca, sino que simplemente están. Pero estas cosas están o son sin necesidad de mis determinaciones, les sucede que están, y es esa experiencia del estar-absoluto de las cosas, es decir, su existencia sin ser nosotros la garante de ella, aquello que la mirada calculante no logra acceder. Pero si la mirada calculante no logra acceder a este ser de las cosas, a esta otra forma en que las cosas aparecen, ¿cómo podemos acceder a ellas? O acaso ¿es posible si quiera pensar que hay un ser de las cosas fuera de sus determinaciones?

Pensemos nuevamente en nuestra relación originaria con el mundo, cuando este mundo y sus asuntos no tenían nombre alguno, ni clasificación, ni forma ni color, simplemente era un hábitat, un hogar, un espacio para mi vida. Todo aquello que me rodeaba no poseía

determinación, pero no por eso dejaban de ser, muy por el contrario, aquellas cosas que no lograba determinar me afectaban y remecían sin siquiera percatarme de ese efecto. Sentía la brisa, el calor, el cantar de los pájaros, pero solo era eso, un sentir, un percatar, un dar cuenta sin determinación. Sin embargo, crecemos, adquirimos lenguaje y nuestra conciencia intencional empieza a adquirir las herramientas para determinar al mundo, esas siluetas, esas sombras, empiezan a esclarecerse y a ser nombradas como tal. Junto con esto ocurre un olvido o, mejor dicho, aparece el olvido de la experiencia de las cosas fuera de nuestra intencionalidad. En el momento en que creamos distancias, olvidamos que fuimos tal y como las otras cosas del mundo, como sus asuntos, éramos un asunto más del mundo, es decir, no éramos diferentes a las cosas, nos encontrábamos en la misma altura, en un mundo sin distancias. Llegar a ese mundo sin distancias no puede existir bajo nuestras objetivaciones. Para evitar las distancias es necesario evitar la diferencia, esto solo es posible mediante una experiencia libre de nuestra intencionalidad. Miramos y al mirar objetivamos, pero no siempre fue así, hubo un tiempo en que mirábamos y nada de lo que había tenía categoría alguna. Podría pensarse que aquella mirada era una limitación, una mirada ingenua del mundo, sin embargo, podemos comprender que aquella mirada configuraba a su vez una forma de relacionarnos con el mundo que se fue perdiendo con la llegada y supremacía de la mirada calculante.

¿Qué hacíamos entonces en esos tiempos sin determinaciones? Pues bien, mirábamos, mirábamos las cosas con detención, nuestros ojos se posaban sobre las cosas del mundo y simplemente observaban atentamente lo que sucedía, pero eso era todo, una mirada atenta y nada más, en otras palabras, nos dedicábamos a contemplar el mundo. En esos tiempos, el simple hecho de ver ya correspondía a la contemplación, pues nuestra conciencia aun no interfería en el acto mismo de mirar, estábamos liberados de su objetivación mas no de su intencionalidad. Esta intencionalidad es la que nos permitió experimentar al mundo, dirigirnos hacia él, pero no para apropiarnos de ese mundo, pues no se puede apropiar aquello que aún no se reconoce. Es así como nos dirigimos al mundo simplemente para experimentarlo y es la contemplación la encargada de otorgarnos esa relación.

En este momento será prudente hacer una aclaración, pues cuando me refiero al acto de contemplar esto va más allá de la mera vista, la contemplación es una actitud de relación ante el mundo, es una disposición que se tiene con aquello que nos rodea. Si bien he empleado la vista como forma de ejemplificar lo que la contemplación significa, esta se

da con todos los sentidos, somos nosotros con nuestro cuerpo quienes experimentamos contemplativamente al mundo. Que permite sentirnos siendo parte de este, sin distancias y sin diferencias. Pues la contemplación es el mero hecho de estar-siendo, es decir, de permanecer en el mundo y nada más. El permanecer implica el estar en un lugar y el seguir estando en ese lugar, pero cuando hablamos de permanecer y nada más nos referimos a que ese lugar, en el cual estamos permaneciendo, se esfuma en cuanto lugar, de modo que no experimentamos la espacialidad que la permanencia implica, sino que nos encontramos estando, al igual que las demás cosas se encuentran estando. Tanto nosotros como lo que nos rodea se encuentran simplemente estando, no tienen ninguna clasificación, ni modo de estar, no se encuentra ni cerca ni lejos, ni arriba ni abajo, simplemente están y siguen estando. Por supuesto toda cosa en el mundo se encuentra dentro de un paisaje, pero al contemplar el paisaje se esfuma, siendo solapada por la existencia misma de las cosas, por el estar siendo.

Para tener una idea más clara de lo que la contemplación significa, pensemos que nos encontramos en la mitad de un bosque, a lo lejos escuchamos un sonido, debido al eco del bosque no logramos determinar de donde proviene ese sonido, podemos asumir que es de un pájaro, pero si nos centramos en ese sonido, en el simple hecho de ser sonido, y nos detenemos a escucharlo simplemente, entonces la idea misma de que el sonido es de un pájaro se esfumará. Al encontrarnos ensimismados por ese sonido, el paisaje, es decir, nuestra espacialidad y la de las cosas empezará a desvanecerse, pues el sonido abarcará todo nuestro campo perceptivo. Si de repente el sonido cesa, de súbito nos daremos cuenta nuevamente que nos encontramos en un bosque y que aquel ruido era de un pájaro, esto debido a que nuestra percepción se encontrará abruptamente traída a la realidad de las objetivaciones. El paisaje y el contexto del sonido aparecen. En este momento podemos pensar en dos formas de experimentar ese sonido. El primero, mediante la mirada calculante podemos experimentar el sonido-del-pájaro o si se quiere el canto-del-pájaro, bajo esta experiencia se es consciente de la existencia de un pájaro que emite un sonido que viaja a través del bosque y que llega a mi canal auditivo, es decir, experimentamos ese sonido como algo para nosotros, nosotros somos el punto de referencia del sonido, somos quienes lo captan, nuestro ser sujeto, nuestro ser diferente al sonido, al pájaro y al bosque permanece constantemente, esto lo sabemos pues determinamos el contexto del sonido, las determinaciones siempre nacen del sujeto, por lo tanto, en tanto determinación esa experiencia siempre será de diferencia. Distinta es la segunda forma de experimentar

ese sonido, esta experiencia que hacemos mediante la contemplación tiene la particularidad de pasar por alto el ser sonido-del-pájaro y se conforma como la experiencia del sonido a secas, el hecho de que se esté en el bosque, que ese sonido sea el eco del cantar de un pájaro no es considerado mediante la contemplación. Esas determinaciones no se encuentran, se esfuman, se ocultan ante la experiencia misma del sonido, de un sonido, que tampoco posee la identidad, la clasificación de sonido como tal.

De momento tengamos a la vista que la contemplación permite relacionarnos con un mundo distinto al que haríamos con respecto a la mirada calculante, lo sustancial es que, aunque el mundo que ve la contemplación y aquel mundo que ve la mirada calculante son sustancialmente el mismo. Tengamos a la vista los ejemplos anteriores como un instante previo que nos permitirá entender en qué modo un mismo fenómeno puede ser abordado de estas dos formas, a través de estas dos miradas. Esto será desarrollado en profundidad en el próximo apartado, por el momento podemos decir que parece ser que la mirada contemplativa permite una experiencia más vivencial, sin tantas distancias, de los fenómenos, mientras que la calculante hace la escisión entre aquello que observa y quien observa, de modo que es una relación más estructurada y determinada. Esta pérdida de las distancias será uno de los puntos claves que permitirán entender en qué medida la contemplación puede ser de utilidad para solucionar el conflicto planteado de las dos inteligencias y, en particular, el problema de la existencia del maestro explicador y la masificación de la emancipación intelectual. Pero para esto es necesario adentrarse aún más en la mirada contemplativa, entender cómo se podría acceder a esta forma de mirar y las implicancias que tendrían esto para nuestra vida y, por supuesto, para la educación entendida como relación.

3.2 La mirada contemplativa y su relación con el mundo

En el apartado anterior se marcó la diferencia entre la mirada contemplativa y la mirada calculante. Se señaló que mientras que la mirada contemplativa permite un acceso más vivencial a las cosas, sin distancia, y que, además, configura una relación sin objetivación desde donde los objetos aparecen sin nuestras determinaciones, las cosas del mundo aparecen sin necesidad de ser nosotros los garantes de su existencia. En la mirada calculante prima el principio de razón suficiente y, por lo tanto, los objetos y cosas del

mundo aparecen con relación a nosotros, somos nosotros quienes les dan un sentido a estas, de modo que las cosas cobran valor y existencia debido a nosotros, estos objetos son y aparecen en la medida que esta mirada calculante los determine y clasifique. Sin embargo, la mirada contemplativa surgió desde una consideración, de una ejemplificación de lo que esta palabra significa para nosotros, pues el término contemplar se suele ocupar con relación a algún paisaje, decimos que contemplamos el paisaje. En principio parece ser que esta acción de contemplar el paisaje apunta al simple hecho de ver el paisaje, verlo de una manera distinta a como vemos las otras cosas. Como si el paisaje apareciese dependiendo de la forma en que lo miramos, pues al señalar que miramos el paisaje nos referimos a que abarcamos con nuestra vista algo macro a lo que llamamos paisaje, algo que abarca todo nuestro espectro visual. Un campo, un bosque, un terreno, todo esto podemos decir que lo contemplamos, pero el campo, entendido como campo, surge debido a esa contemplación. Pensemos en aquello que configura un campo, tenemos la tierra, el cielo, las flores, los árboles, las plantas, etc. Cuando hablamos de contemplar el campo nos referimos a que no vemos cada una de esas cosas de manera individual. No vemos solo la tierra, solo el cielo o solo las flores, sino que todo eso se configura como algo uno, una unidad a la que denominamos campo. Campo es todo eso, no por separado, sino que unido sin ninguna relación necesaria entre una cosa y otra. Pues no es necesario que haya ese árbol o esa flor para que ese campo exista, sino que es de la totalidad misma que surge la idea misma de campo, la denominación de campo como tal. Adentremos, entonces, en que significa este paisaje, en qué consiste este mirar como unidad y cómo nos permite entender el mundo de una manera distinta.

Tenemos que la contemplación, en principio, nos permite mirar algo que se encuentra disperso y distinto como algo unitario, en el caso del paisaje del campo, tenemos que, si bien lo componen varios elementos, ninguno de ellos hace al campo y que no sería posible mirar al campo como tal sino es desde su contemplación. Pues no se está señalando que este terreno, con estos elementos y con estas características sea el campo, por el contrario, se está haciendo a través de la experiencia el descubrimiento de una unidad, de una cierta relación entre todo aquello que es parte de mi espectro visual y, cómo se mencionó con anterioridad, lo relevante es esta relación sin distancia que ocurre al captar la totalidad del paisaje. Al contemplar no se determina nada en absoluto, por lo tanto, la distancia que existe entre las cosas tampoco se encuentra determinada. Evidentemente existen cosas y siguen permaneciendo mientras las observo, sin embargo, ninguna de esas cosas

particulares posee una determinación y aún más importante es que ninguna de esas cosas posee una utilidad para mí. Al no captar nada particular no hay nada de lo cual pueda yo hacer uso, como recurso, como útil, como un medio para un fin. En el caso del bosque, aquel que piensa en talarlo para hacer uso de la madera no está contemplando el paisaje del bosque, sino que determina que el bosque consiste en un grupo de árboles y que estos son fuente de madera. Esta seguidilla de movimiento intelectuales o racionales no ocurren con la contemplación, al contemplar el bosque no se llega a la determinación de que esté compuesto por tal cantidad de árboles, de tales características, muy por el contrario, estas determinaciones ocurren una vez contemplado aquello, no es parte de la contemplación misma.

Centrémonos en la distancia, pues si bien se utiliza el contemplar para referirnos a los paisajes también hay que tener en cuenta otro ámbito en que se emplea esta palabra, me refiero a uso del contemplar en el arte. Cuando decimos que contemplamos una obra de arte. Qué quiere decir esto, en qué consiste este contemplar. Pues bien, parece ser que al contemplar una obra de arte miramos el contenido mismo de la obra, si pensamos en un cuadro y lo contemplamos, vemos lo que el cuadro representa, no vemos ni el marco ni el vidrio que lo sostiene, sino que vemos directamente la imagen que ese cuadro transmite. Vemos los colores y los trazos que conjuntamente desembocan en la imagen de un hombre o una mujer o un árbol o una flor, representan aquello. Si vemos una escultura de una persona, podemos evidenciar como en tal corte de la piedra da la impresión de ser una persona realizando una acción, pero al contemplar esa escultura solo nos quedamos con la idea de esa persona realizando la acción. La piedra, los cortes, la silueta, todo ello desaparece al contemplar, nos quedamos con la imagen general de esa escultura, incluso si solo viésemos el rostro o el brazo o las manos, en todo ello no aparecerá ni la piedra ni el corte, tampoco nos llevará a la imagen del artista creando esa obra, por el contrario, esa obra hablará por su propia cuenta imponiéndose no como piedra ni como forma ni trazo, sino como la totalidad de todo lo anterior, representando una idea. Pues, ante todo, lo que llamamos arte puede entenderse como una representación de algo, de una idea o de una cosa y en tanto representación de una idea nuestra forma de relacionarnos será distinta que con cualquier otro objeto o asunto. Veremos que con la obra de arte se erige una distancia con respecto a las cosas que no se da en el ámbito de lo real o de la no-representación, en el mundo de lo representado.

Aquel contenido que se encuentra en la obra de arte, al ser una representación, no hace posible acceder del mismo modo como lo haríamos con el objeto o idea representada. Para evidenciar esto tomaré un ejemplo de Heidegger (El origen de la obra de arte, 1976) con respecto a la representación plástica de unos zapatos, en particular, la pintura de Van Gogh. En este ejemplo se señala que existe una diferencia fundamental entre la obra de Van Gogh de unos zapatos de campesino y unos zapatos de campesino cualquiera, el asunto es que mientras que la obra de arte da cuenta de esos zapatos fuera de su utilidad, los zapatos mismos cargan con el peso de su ser útil o servicialidad. Los zapatos, en tanto zapatos, están hechos con una finalidad, su fabricación y su ser se debe a su ser útil, a su uso. Sin embargo, cuando estos mismos zapatos se presentan ya no en la realidad del mundo, sino que dentro de la obra de arte entonces pierde su cualidad de útil, pues no puedo yo ir y ponerme esos zapatos de la pintura. Al ser la representación de unos zapatos puedo acceder a otro ámbito de ese zapato fuera de su utilidad. En el fondo, como en la obra de arte se muestran unos zapatos que no puedo utilizar entonces solo queda una idea de un zapato, una forma de entender el zapato y a su vez otra forma de acceder al zapato. Pues en la representación del zapato se muestra el desgaste por su uso, la humedad, la negrura, la tierra, etc. Pero nada de eso se encuentra realmente ahí, no puedo ir ahí y tocar esa humedad, esa languidez, etc. Esta es la distancia que genera la obra de arte. Podemos pensar en un vaso de agua, por ejemplo, que si se encuentra dibujado en una obra de arte no puedo ir y tomarme esa agua, en la escultura no puedo esperar que si la saludo me salude devuelta y así. Es una distancia intrínseca que existe en la representación, en el no poder acceder a aquello que está en la obra de arte, no puedo hacerlo un útil, no puedo volverlo un para-mí. No puedo reducir aquello a algo meramente práctico, por supuesto, la obra de arte, el cuadro, la escultura, puedo darle una utilidad, por ejemplo, ocuparlas como adorno, pero en realidad esa utilidad que se le da a la obra de arte no se le está dando a la obra misma, al contenido, sino que a su materialidad. Tales pinturas, tales materiales, etc. el adorno que provee la obra de arte se encuentra en aquello que la compone, en sus elementos, pero como vimos, eso no es la obra de arte en sí misma, el arte aparece en tanto representación y como representación solo es posible captarla mediante la contemplación, en caso contrario lo único que se vería serían las manchas de pintura que forman tal objeto mas no veríamos a ese objeto como mostrándose fuera de nuestro hacerlo útil.

Todo esto que hemos tratado con respecto a la contemplación se encuentra aún muy lejos de una solución al problema del maestro explicador y la asimetría intelectual. Se ha ahondado en la contemplación desde la obra de arte o desde la representación, el asunto es que, en la vida real, en el mundo vivencial, no nos aparecen las representaciones de manera tan marcada, de manera tan a la mano. Por el contrario, nos encontramos con un ambiente indeterminado y móvil, al cual hay que estar constantemente determinando o al menos así pareciera ser. El mundo no nos aparece como una pintura o un lienzo, no nos aparece enmarcado dentro de un cuadro, somos nosotros los que lo encuadran, evidencia de esto es el mismo paisaje cuyo límite se encuentra bajo nuestras propias consideraciones. El paisaje no es más que la representación de la idea de un ambiente, lo sustancial es que nosotros somos capaces de captar ese ambiente y lo que representa a través de la contemplación. La pregunta que queda entonces es cuántos paisajes somos capaces de captar o si se quiere, cuánto del mundo podemos considerar paisaje, cuánto del mundo podemos ver contemplativamente.

Schopenhauer tiene una visión interesante con respecto a la representatividad del mundo, pues para él todo lo que existe es representación en la medida que “todo este mundo, es solamente objeto en referencia a un sujeto, intuición de alguien que le intuye; en una palabra, representación” (Schopenhauer, 2003, pág. 51) Es decir, como el sujeto es garante del mundo todo aquello que conozca será simple representación. Podemos entender esto bajo la idea de que sin sujeto cognoscente no existiría mundo pues no habría nadie que determine su existencia, en el fondo, que el mundo es como es debido a que existe un sujeto que da cuenta de su ser, en eso consiste su representación. Sin embargo, a pesar de que el mundo sea mera representación de un sujeto, resulta que este sujeto tiene la particularidad de poseer voluntad, voluntad que es “lo único que constituye el otro aspecto del mundo: pues, así como por un lado este es en toda representación, por el otro es de parte a parte voluntad” (Schopenhauer, 2003, pág. 52) Sin embargo esta voluntad no es de cualquier tipo, al ser parte del sujeto se configura como el mundo en sí mismo, el cual se encuentra representado por razones suficientes. Se puede entender de la siguiente forma, el sujeto que se representa al mundo, lo nombra, lo clasifica, esto lo hace a través de razones suficientes, pero a su vez existe una voluntad que es lo que hace que se desenvuelva en ese mundo, posicionándola en una dimensión superior a la mera representación, pues para Schopenhauer la voluntad no es más que la voluntad de vivir, de modo que el mundo mismo no es más que la voluntad de un sujeto que lo representa.

Dándole una segunda vuelta al asunto tenemos que Schopenhauer establece al mundo y todo lo que hay en él como voluntad. Para este filósofo, la voluntad

No es más que un afán ciego e incontenible tal y como la vemos manifestarse en la naturaleza inorgánica y vegetal con sus leyes [...] obtiene el conocimiento de su querer y de qué es lo que ella quiere, que no es más que este mundo, la vida tal y como se presenta. (El mundo como voluntad y representación I, pág. 331)

El sujeto que vive en un mundo se encuentra limitado por su voluntad de seguir viviendo, es así es como concluye que:

Puesto que lo que la voluntad quiere es siempre la vida precisamente porque esta no es más que la manifestación de aquel querer para la representación, da igual y es un simple pleonasma que en lugar de decir «la voluntad» digamos «la voluntad de vivir (Schopenhauer, 2003, pág. 331)

De este modo, para este filósofo la voluntad no es más que voluntad de vivir, pues de manera innata todo ser del mundo lucha por su sobrevivencia, es decir, lucha por su seguir viviendo, toda voluntad es voluntad de seguir vivo.

El mundo se encuentra representado por razones suficientes, es decir, por categorías y justificaciones al seguir viviendo. El mundo está siendo representado como medio para la subsistencia humana, para la voluntad humana. Lo que el humano ve en el mundo es recursos para seguir viviendo, es un lugar para vivir, dispone de la naturaleza a su gusto. De este modo para poder dejar de considerar al mundo bajo razones suficientes y por lo tanto acceder a él mediante la contemplación, es necesario negar la voluntad de vivir, es decir, crear una instancia en donde nuestra aspiración de seguir vivos quedase en suspensión. Una de las formas es la mirada contemplativa del mundo. El mirar contemplativo es la suspensión de la voluntad de vivir ante el mundo, es un instante de interrupción de la razón, de detención de su fluir, para pasar a estar siendo con el mundo. Los seres humanos somos propensos a sentirnos afectados por el mundo, por sus movimientos y sus cambios, la contemplación implica dejar ser esos movimientos, experimentarlos libremente, dejar que el mundo se desborde y sobrepase nuestra intencionalidad. Por supuesto, la forma en como lo presenta Schopenhauer es drástica, un negar la voluntad de vivir es hacer como si no tuviéramos necesidades, es encontrarse en un estado de ensimismamiento tal que no nos dejamos afectar ni por el hambre, ni la

tristeza, ni la ira, ni ninguna emoción particular, es un estado de dejar ser y en tanto dejar ser es que no hay determinaciones algunas, por lo tanto, no hay distancias.

Entonces tenemos que para poder encontrarse en un estado contemplativo es necesario suprimir la voluntad de vivir. Volvamos a los ejemplos del paisaje, cuando observamos un paisaje, efectivamente nuestra atención está puesta sobre un margen desde donde nuestra propia subjetividad se borra, pues aun sabiéndonos conocedores de aquello que miramos, sabemos que eso es un árbol, eso un pájaro, eso una hoja, etc. A pesar de saber lo que son esas cosas, a la hora de presentarse en el paisaje, nuestra relación con ellas cambia, no son simples árboles o simples pájaros, todo ello se une en el paisaje, pero más aun, yo también formo parte de ese paisaje, me represento ese paisaje solo que no doy cuenta de eso en el momento. Experimento el paisaje en la medida en que, como espectador, me siento afectado por aquello que observo y, como lo que observo no es solo una cosa particular, sino que un cúmulo de cosas que se desborda en mi mirada, no soy capaz de captar todo, pero, aun así, no dejo de ser el sujeto que da cuenta de esa realidad, que es garante de esa situación. El paisaje no solo surge como mero fenómeno visual para el sujeto, sino que además se convierte en una experiencia de la pérdida de la subjetividad propia pues el sujeto -quien acostumbraba a clasificar el mundo bajo razones suficientes- se encuentra con que este mundo lo sobrepasa y lo consume, negándole las distancias que había propuesto, negándole su representación bajo razones suficientes. De modo que, este sobrepasarnos se configura como una forma de suprimir la voluntad de vivir, al igual que con un cuadro, al observarlo detenidamente nos ensimismamos en el cuadro mismo, obviamos nuestro entorno y nos dirigimos hacia aquello que el cuadro transmite, por supuesto, siempre y cuando se tenga esa actitud de entrega hacia el mundo, este el punto clave de la voluntad de vivir.

Si tomamos las palabras de Schopenhauer y consideramos que todo el mundo es representación entonces no existe gran problema en poder acceder a él contemplativamente, simplemente bastaría encontrar la forma de hacer cesar la voluntad de vivir. Me refiero a que no sería necesario ningún cuadro o paisaje que nos invite a la contemplación, por el contrario, está en nosotros el poder mirar contemplativamente las cosas del mundo, pues somos nosotros quienes nos lo representamos, he aquí la gran importancia del principio de razón suficiente. Al aprender mediante este principio nos vamos acostumbrando a encontrar una finalidad o utilidad a las cosas del mundo, ya sea objetos u personas. Si recordamos la asimetría intelectual analizada en el capítulo

anterior, esta surge bajo la consideración de las dos inteligencias, asunto que existe debido a que justificamos la inteligencia mediante el principio de razón suficiente, muy por el contrario, para la contemplación nada de esto existe, pues lo único que existe es la experiencia misma de las cosas fuera de nuestra voluntad de vivir. Para la contemplación no hay ni asimetría, ni sujeto, ni determinación y es desde donde surge una relación completamente nueva para aquellos acostumbrados al pensar calculante, una relación sin determinación.

Esta idea de que pueda existir una relación sin determinación parece interesante a la hora de considerar la relación alumno/profesor en el sentido en que en la medida que no hay determinación no existe ni asimetría ni rol explicador. Sin embargo, el problema con la contemplación es que esta no perdura en el tiempo. Al darse la contemplación como un cese o una pausa de la voluntad de vivir, sucede que solo permanece el tiempo que podamos obviar la existencia de nuestras propias necesidades. Si nos ataca el hambre, la sed, la angustia, en fin, cualquier sensación, entonces no estaremos contemplando, dejaremos de contemplar y volveremos al mundo de las determinaciones y representaciones suficientes. Incluso algo tan natural como el aburrimiento será un detonante para escapar de la contemplación y volver a ese estado de objetivación del mundo. Pero a pesar de que la contemplación sea pasajera y que por lo tanto no podamos estar en constante acceso a relaciones sin distancias, lo interesante es lo que ocurre después del contemplar, después de experimentar la relación sin distancia, después de sentirse vulnerado con la mera existencia de las cosas, que nos sobrepasan y nos reducen. Lo que ocurre después es que esas cosas cambian su valor para nosotros. Una vez que volvemos de la contemplación aquello que experimentamos contemplativamente va a poseer un sentido distinto bajo la mirada calculante. Si para la mirada calculante, antes de la contemplación, los objetos nos parecían un bien de consumo, luego de experimentarla contemplativamente podemos comprender el valor en sí mismo de aquel objeto, es decir, el valor que posee fuera de nuestro pensar lógico-calculante, el valor que posee fuera de su relación con nosotros, su valor como mero existente, como ser que, al igual que nosotros, existe en este mundo, en nuestro mundo, que ambos somos parte de él y cuya relación conmigo no es de subordinación sino que no hay relación alguna establecida, más allá de la de dos entes que coexisten, no hay dominación ni subordinación, solo . Por ejemplo, si en principio pensábamos en talar un árbol para obtener leña, luego de experimentar contemplativamente ese árbol puede ser que ya no

queramos cortarlo, que encontramos una finalidad que va más allá de nuestra mera voluntad, que posea un valor más allá de la leña que puedo obtener. Además, hay que considerar que mediante la contemplación se accede a un contenido que nadie ha puesto sobre mí, ni siquiera uno mismo, es un contenido que uno descubre con respecto a las cosas del mundo y que permiten cambiar nuestra forma de ver el mundo incluso desde la mirada calculante. La vulnerabilidad de la contemplación da cuenta de algo sustancial en la relación y en el conocimiento de las cosas del mundo y es que cada cosa tiene algo que decir fuera de nuestra intencionalidad. Al ver cualquier asunto contemplativamente nos daremos cuenta de que existe un dato, un conocimiento, una experiencia que se escapa a las obtenidas mediante el principio de razón suficiente. A su vez es un conocimiento accesible para cualquier ser humano con la disposición de negar su voluntad de vivir. De modo que lo vuelve una herramienta perfecta no solo para sabernos siendo iguales, sino que para acceder a unos contenidos que no se encuentran mediante la mirada calculante y que pueden ser trascendentales a la hora de tomar decisiones.

Ahora que tenemos claro a qué nos referimos con la mirada contemplativa es necesario establecer de qué forma nos puede ayudar a superar los conflictos de la mirada objetivante que el maestro explicador pone sobre sus alumnos. ¿De qué forma podría irrumpir la contemplación en la educación y qué implicancias tendría esto? A su vez ¿qué sucederá con la mirada calculante y la mirada contemplativa?; ¿cómo estas dos se podrían relacionar para llevar a cabo una solución al conflicto del maestro explicador?

3.3 Soluciones a los problemas de la relación alumno y profesor desde la mirada contemplativa.

Permitirnos vernos contemplativamente, ese es el punto clave para la solución al problema tanto de la asimetría intelectual como del orden explicador del maestro. Permitámonos pensar en qué medida la contemplación afectaría a la relación alumno profesor. Si la mirada calculante era un fundamento tanto para la asimetría intelectual como para la disposición de las relaciones jerárquicas, la mirada contemplativa permite romper con ese esquema, posicionando a la otredad de la relación como un mero existente más, de cuya intencionalidad no doy cuenta, de modo que no me veo afectada por ella. Recordemos que uno de los grandes problemas de las relaciones entre subjetividades es que cada una busca apropiarse del mundo del otro, esto en la educación termina por

desplegarse generando así los roles en el aprendizaje, me refiero al rol del maestro como explicador y del alumno como receptor de contenidos. Sin embargo, bajo la mirada contemplativa, esa intencionalidad se encuentra suspendida de modo que no solo yo no estoy apropiándome del mundo del otro, sino que tampoco reconozco en el otro su apropiación de mi mundo. En cierto modo, mediante la contemplación, el otro deja de ser un-otro, pero tampoco se convierte en una cosa, simplemente es un existente y en tanto existente la relación que formamos con él surge desde la existencia misma, no desde las determinaciones. Así, una primera respuesta ante el problema de la relación jerárquica entre alumno y profesor se encuentra en permitirnos vernos contemplativamente, de modo que, en principio, encontremos, experimentemos, otra forma de relacionarnos que no será en absoluto jerárquica, ni será como la acostumbrada a elaborar mediante las categorías. Es una relación donde tanto el concepto de alumno y profesor pierden su valor fundamental, dejan de darse como tal, se crea un espacio nuevo de interacción. Entonces, un primer aporte de la mirada contemplativa se encuentra en que es una nueva forma de relacionarse, sin jerarquías ni roles, en donde no existe ninguna clase de objetivación ni apropiación.

Tomando en cuenta este primer aporte de la mirada contemplativa en la relación alumno/profesor es necesario señalar el aspecto efímero de la contemplación, asunto ya tratado, pero que hay que retomar para realizar el examen en lo que a la relación alumno/profesor atañe. Consideremos que la contemplación o actitud contemplativa o negación de la voluntad de vivir es algo efímero, es solo un instante. No podemos prolongar la contemplación más allá de nuestras necesidades vegetativas, es por esto por lo que la mirada calculante es la predominante en nuestro día a día, pues mediante esta es que podemos alcanzar lo que necesitamos y satisfacernos. La mirada contemplativa dura lo que nuestra negación de la voluntad de vivir dure, esto implica que no se puede hacer una vida contemplativa, esto quiere decir que, en la educación, no se puede pensar que toda relación alumno/profesor sea contemplativa, por el contrario, a lo que me refiero es a permitirnos esa experiencia. Es indudable que en la mayor parte del día predominará la mirada calculante, predominarán las determinaciones, los límites, las apropiaciones de mundo, sin embargo, negarse la posibilidad de relacionarnos desde la contemplación es negarse la posibilidad de relacionarnos sin distancia, es decir, de conocer otra esfera de relación que no sea desde el ámbito de lo calculable. Este es el primer aporte fundamental de la mirada contemplativa, permitir experimentar algo fuera de la mirada calculante y -

a pesar de su fugacidad. esa novedad que trae permitirá enriquecer nuestra experiencia del mundo.

Un segundo aspecto en el que la mirada contemplativa logra solucionar los conflictos de la relación jerárquica entre alumno y /profesor consiste en el contenido que se adquiere mediante la contemplación. Como bien sabemos, la disposición del profesor explicador se da desde su conocer, de su saberse siendo conocedor. Sin embargo, la contemplación permite una experiencia directa con las cosas del mundo, y a su vez, una experiencia única de los fenómenos. Pensemos en lo distinto que son los contenidos adquiridos mediante un-otro, de la boca de un-otro, de lo que me señala un-otro, de aquellos que adquiero mediante mis propios medios sumándole el aspecto contemplativo, es decir, imaginémoslo que sería no solo experimentar un conocimiento directo del mundo, sino que además establecer ese lazo contemplativo, esa relación contemplativa. De este modo, no solo tendríamos el conocimiento directo mediante el principio de razón suficiente, sino que además se complementa con aquello que adquirimos de la mirada contemplativa, la experiencia de algo sin nuestra intencionalidad. Entonces tenemos un contenido que no puede ser abordado por el maestro explicador, la contemplación no es algo que se pueda enseñar ni hacer discurso alguno. Como se señaló con anterioridad, la contemplación tiene que ver con el sentirse vulnerado y en tanto vulneración no es posible posicionarse como aquel que conoce sobre nuestras afecciones, me refiero a que un maestro explicador no puede explicarnos eso que sentimos mediante la contemplación, ese es un dato totalmente ajeno a su intencionalidad, es algo que desconoce por completo y, a su vez, es aquello que no está determinado ni puede ser determinado, pues esa vulneración ocurre en un estado en que no es posible determinarla, solo damos cuenta de ella una vez ocurrido ese fenómeno. Durante la contemplación nos sucede que nos encontramos vulnerados, sobrepasados, pero al momento de percatarnos de aquello dejamos ese estado contemplativo y, por lo tanto, abandonamos todas las sensaciones y las experiencias que arrastraba. Podemos intentar nombrar esa sensación, ceñirla bajo categorías, sin embargo, ninguna de ellas mencionará lo que esa vulneración significa realmente para cada uno. Es algo tan propio que ninguna determinación ni intencionalidad puede arrebatarse, es algo ajeno totalmente a la mirada calculante y, por lo tanto, a sus implicancias.

El tercer asunto que logra tratar la mirada contemplativa corresponde al ámbito de la emancipación intelectual. Recapitulando teníamos que uno de los principales problemas del maestro explicador es que no solo les negaba mundo a los alumnos, sino que se

instauraba como el único garante de contenidos, es decir, como el único capaz de validar los conocimientos de los alumnos, de este modo sus conocimientos se encontraban subordinados al de un explicador. Era debido a esto que surgía la emancipación intelectual como una forma de revelarse ante esta idea del explicador, emancipación intelectual que consistía principalmente en considerarnos igualmente capaces de aprender por nuestros medios y, por lo tanto, prescindir de un explicador en el aprendizaje. La emancipación intelectual se trata, recordemos, fundamentalmente de negar la consigna de las dos inteligencias, de aceptar y practicar la igualdad. El saberse capaz de aprender sin un maestro que explique esto es algo que se logra mediante la contemplación. La contemplación nos permite saber que somos capaces no solo de aprender contenidos que no pueden ser enseñados por otros, sino que también descubrir el conocimiento que se oculta al discurso calculante y, por lo tanto, al maestro explicador.

Cuarto asunto, uno de los roles que cumplía el maestro explicador es de garantizar el aprendizaje de un contenido sin tener que acceder a este directamente, sin embargo, como se encontraba mediando el contenido del mundo caía en su rol de explicador. Con el fin de que ese conocimiento mediado no recaiga en la explicación y en la jerarquía, es necesario que el profesor se presente y presente el contenido desde su vulnerabilidad y no desde su ser garante de contenidos. En el fondo, debe existir una disposición contemplativa por parte del profesor en donde dé cuenta que aquello que está transmitiendo corresponde a la experiencia que ha hecho de un fenómeno y que no representa necesariamente una verdad absoluta, dando cuenta de que, al maestro, le sucede ese conocimiento, es decir, él no es el garante de ese contenido, sino que simplemente lo experimentó. Esta disposición contemplativa correspondería a dejar de saberse siendo conocedor y asumir esa vulnerabilidad con respecto al conocimiento de las cosas, son las cosas las que ocultan un contenido que solo es posible descubrir mediante la contemplación, por lo tanto, no es que el profesor sea un garante de aquellos contenidos, no es que el mundo se le presente para él, con esa finalidad impuesta y con esa disposición dada. Por el contrario, el mundo se revela constantemente y oculta parte de su ser, o, mejor dicho, no oculta nada, simplemente nosotros no somos capaces de captar aquello que siempre ha estado ahí. La contemplación ayuda a volver a comprender respecto a eso y, en cierto modo, a ser más humilde con respecto a aquello que creemos saber del mundo, aquello que la mirada calculante nos ha hecho creer que era el mundo. El profesor explicador que ha experimentado -mediante la contemplación- ese lado

escondido de las cosas es capaz de desarrollar esa disposición contemplativa, sabiendo que aquello que en principio creía que era enseñar nunca fue realmente y que, por el contrario, existen una infinidad de contenidos inabordables por la enseñanza mediada. Al igual que con Jacotot (Rancière, El maestro ignorante, 2003) que mediante una experiencia interactiva descubrió que los alumnos no son pasividad ni ingenuos humanos que requieran ser ayudados en su aprendizaje, muy por el contrario, experimentó la sorpresa de saber, de conocer, que aquellos que eran sus alumnos eran no solo capaces de aprender sin un maestro, sino que además eran capaces de elaborar sus propias ideas con lo aprendido. De este mismo modo, la contemplación se presenta como ese punto en el cual podemos descubrir que aquello que creíamos saber mediante la mirada calculante, esa férrea seguridad que arrastraba y que nos envolvía, se va esfumando con esta nueva experiencia de desborde, de vulneración y de sacudida que deja la mirada contemplativa. Esa sacudida corresponde a esa sorpresa de Jacotot, a ese quiebre de paradigma, a ese dar cuenta de la capacidad humana y de sus límites, de aquello que otorga la mirada calculante y de aquello que se le escapa, de aquello que se puede enseñar y de aquello que solo se puede experimentar.

El último punto importante de la mirada calculante en la educación es que esta rompe con la tradición educativa que ha puesto a la razón en la cúspide del conocer, como siendo la única forma de conocer el mundo y, aún más, como siendo la única forma de relacionarse con el mundo. La insuficiencia de la mirada calculante de abordar todos los contenidos del mundo solo puede subsanarse a través de la contemplación. Pero a su vez, la contemplación no es un estado en el que se pueda permanecer toda la vida, por el contrario, es efímero, fugaz, pero a pesar de esto, sustancial a la hora de entender el mundo, es por esto que uno de los grandes desafíos que quedarían por subsanar, más allá del sistema educativo incluso, es el poder compenetrar aquello que aprendemos mediante la mirada contemplativa y la mirada calculante, es decir, el permitirnos experimentar el mundo tanto desde la contemplación como desde la mirada calculante entendiendo que ninguna de las dos se posiciona como una forma correcta o superior de conocer el mundo, el compenetrar consiste en tomar ambos aprendizajes, de ambas miradas, y aceptar ambos contenidos como verdaderos. Ratificamos ambas miradas como válidas para el aprendizaje, solo así podremos tener una imagen clara de lo que el mundo es, y más importante aún, lo que el mundo significa para nosotros. Poner a una por sobre la otra es simplemente desconocer la realidad del mundo, que este es inabordable totalmente, que

es mutable y que siempre requiere de examen constante, de miradas distintas y enfoques nuevos. Compenetrar la mirada contemplativa y la calculante solo significa encontrarse a la altura del mundo, a lo que este ofrece, es el poder acceder a los contenidos que este desprende, desborda, y, aunque nunca podamos abárcalos en totalidad, poder verlos desde ambas miradas nos permite acercarnos a esos contenidos, poder dar cuenta de estos, que no nos sean desconocidos. Como se señaló, este mundo no oculta nada, o mejor dicho no nos oculta nada. Este mundo simplemente es y, en tanto ser, tendrá su forma de desplegarse, que nos puede complicar o facilitar su captación. Cuánto seremos capaces de captar y cuánto no, son respuestas que solo obtendremos sino en la medida en que nos permitamos experimentar el mundo desde distintas facetas, asumiendo que cada una de ellas es igual de sustancial debido a que cada una se establece como una forma de relacionarse con el mundo, no es que haya una mejor o una peor, simplemente son formas en que el mundo se aparece ante nosotros.

Así, la mirada contemplativa es capaz de abordar 5 asuntos fundamentales que quedan inconclusos con la mirada calculante y que son, en gran medida, los problemas que aparecen en la educación entendida como relación, en particular, en la relación entre el alumno y el profesor. De este modo tenemos que el primer asunto que trata directamente la mirada contemplativa o, si se quiere, disposición contemplativa, corresponde a poner fin a la mirada objetivante, desde donde surge la jerarquía, como forma única de relacionarse. Llevando esto a la educación significa que tanto el alumno como el profesor son capaces de comprender su relación como algo que va más allá de la mera utilidad y comprender que, en el fondo, son dos entidades que se relacionan y que esto es de una profundidad ontológica fundamental que se ignoraba con la mirada calculante, es fundamental en el sentido que cambia completamente la forma en como entendemos la relación entre subjetividades. Ahora con la contemplación se tienen dos aspectos de lo humano, lo humano-objeto, conocido mediante la mirada calculante y el humano-subjetividad, conocido mediante la mirada contemplativa, cuya principal característica es su ser fuera de nuestras determinaciones y aparecer como aquello que es, un simple ente. El segundo asunto que logra solucionar corresponde a un contrargumento con respecto a la posición del maestro explicador como garante de contenido, pues con la mirada contemplativa cada cual puede acceder a una dimensión del mundo que es ajena a la explicación, es un conocimiento que solo puede aprenderse en la medida que se experimenta, no es posible mediar el conocimiento adquirido mediante la contemplación.

El tercer asunto corresponde al saberse capaz de aprender sin un maestro que explique los contenidos, este se sigue de lo dicho anteriormente en la medida en que estos conocimientos, que no abarca la mirada calculante, pero sí la contemplativa, da cuenta de la capacidad de cada uno de acceder a contenidos del mundo sin la necesidad de un explicador. El cuarto asunto corresponde a evidenciar los límites de la mirada calculante y en mostrar su ineficiencia a la hora de conocer el mundo en totalidad o, si se quiere, de conocerlo de manera más integral, poniendo un límite en aquello que se puede adquirir mediante esta mirada y lo que no, pero por sobre todo, se abre la posibilidad de cuestionarnos aquello que creemos saber del mundo, ubicando en nosotros la posibilidad de una nueva disposición para con él, pudiendo inclinar la relación más hacia el lado de experimentarlo que de explicarlo. Por último, en el quinto asunto se establece cierta necesidad de compenetrar la mirada calculante con la mirada contemplativa, en tanto ambas corresponden a formas de abordar el mundo, de modo que no hay una superior a la otra, por el contrario, cada una nos otorga algo que no está considerada en la otra, son complementarias, no habiendo motivo por el cual no se permita desarrollar ambas a la par, cada una tiene sus dificultades y sus implicancias, lidiar con ellas también es parte de lo que significa ser humano; el poder lidiar con nuestras propias capacidades.

Conclusión

Estos tiempos agitados, tan comunes en nuestra época moderna, nos han dado una serie de conflictos y encrucijadas que son dignas de nuestra atención. La educación es simplemente uno más de esos asuntos que se han visto comprometidos con el paso de los años. Es así como este trabajo propuso hacer un análisis a la educación o mejor dicho al surgimiento y despliegue de la relación alumno/profesor en la educación. Este trabajo buscaba comprender de donde surgía esta relación, cómo surgía, y qué implicancias tenía en la educación. Pero para poder ingresar e inmiscuirnos en esa relación alumno/profesor fue necesario comenzar con un análisis respecto a la relación intersubjetiva misma para así ir avanzado y dirigiendo el estudio hacia la educación. Es así como se comenzó el estudio por medio de un enfoque fenomenológico para situar la reflexión acerca de la relación educativa entre profesor/estudiante desde la lectura sartreana de la mirada, lo cual permitió comprender, primero, en qué consistía la relación intersubjetiva, cómo esta se daba y los conflictos que podrían surgir de esta.

El primer capítulo tenía como objetivo permitir adentrarnos en el estudio de la relación intersubjetiva con el propósito de dirigirse hacia relación alumno/profesor. Para esto se dividió el trabajo en cuatro secciones. La primera tenía como meta hacer un primer acercamiento al aprendizaje y a la idea del otro, dado de que estos son los conceptos base para el análisis de la relación alumno/profesor en la educación. El aprendizaje nos permitía acercarnos a la educación mientras que el concepto del “otro” permitía acercarnos a la relación intersubjetiva. Así, de la primera sección se aclara que el aprendizaje se encuentra estrechamente afín con el relacionarse con otros, por lo que en la siguiente sección se aborda el asunto de la relación con los otros o relación intersubjetiva, en el cual se busca comprender de dónde surge esta relación y cómo se da.

A lo largo de esta segunda sección se determina que la relación intersubjetiva surge desde la intencionalidad de la conciencia, que se manifiesta en la mirada, la cual no consiste en la mera acción de ver como acto biológico, sino que consiste en captar, mediante la conciencia, las cosas y los asuntos del mundo. Sin embargo, resulta que la intencionalidad de la conciencia termina por establecer un tipo particular de relación, una en donde se objetiva y clasifica al mundo. La conciencia somete los mundos ajenos y se apropia de ellos mediante la determinación de estos. Al determinar o clasificar hace ese contenido abordable, comprensible, pero con el problema que deja de lado aquello que esa cosa no

representa, aquello que la conciencia no cree que represente, es decir, no es capaz de ver al objeto como algo en sí mismo, solo es capaz de verlo en relación consigo mismo.

Habiendo visto lo anterior, en este tercer apartado se continua con el estudio de los conceptos clave de la mirada: la intencionalidad y el principio de razón suficiente. Esto debido a que el asunto se vuelve crítico cuando ya no son los objetos los que son determinados por la conciencia, sino que cuando son las otras subjetividades, pues esto implica que existe cierta pugna por determinar al otro, de apropiarse del mundo del otro. Al mirar al otro, como un-otro, surge el conflicto de que ambas conciencias buscan determinar al otro, simplificándolo y reduciéndolo a un nombre o un concepto. Al mirar al otro de esta forma que, en principio, otorga la intencionalidad, termina por generar distancias entre las subjetividades. Ante este conflicto se busca saber de dónde surge esta forma de darse la conciencia, de manifestarse esta intencionalidad. Precizando que aquello que se encuentra a la base de esta conciencia intencional corresponde al principio de razón suficiente, el cual señala que todo fenómeno puede explicarse mediante razones suficientes, siendo el sustento que tiene la conciencia para conocer las cosas del mundo. Sin embargo, aparece un problema y es que el principio de razón suficiente solo alcanza a abarcar una parte de la realidad de los objetos, correspondiente al discurso que instauramos sobre ellos. Esto quiere decir que mediante este principio solo podemos conocer aquella parte de los asuntos del mundo que nos incumben y que podemos determinar. No es posible conocer algo que no sea explicable mediante razones suficientes de modo que, si bien sirve como forma de abarcar el mundo, solo logra abarcar una parte de este, escapándose aquel mundo ajeno de nuestras determinaciones.

Así se llega a la última sección del capítulo desde donde se propone indagar el problema de la mirada bajo el análisis Sartreano en la educación. Debido a que, si el otro posee un rol fundamental en el aprendizaje (como se estableció en la primera sección) y sabemos que la relación con los otros es llevada a cabo por la mirada y, a su vez, tenemos que esta elabora una forma particular de relacionarse con el mundo y todo lo que hay en este, siendo insuficiente para captar los contenidos del mundo y por lo tanto insuficiente a la hora de aprender, entonces, la educación se verá comprometida por esta forma de entender la mirada y, en particular, esta forma de entender las relaciones intersubjetivas. En esta última sección se emplea el uso de la etimología para poder acercar el término de educación a algo abordable, algo de lo cual se pueda hacer un estudio, es así como, teniendo a la vista su etimología resulta que el concepto de educación se encuentra

estrechamente ligado al de relación con otros. De modo que el problema de la mirada Sartreana para la educación consiste en que, al ser la educación una relación intersubjetiva, esta se encuentra comprometida con la intencionalidad de la conciencia y, por lo tanto, con el principio de razón suficiente. Implicando que esta relación surgirá desde la objetivación donde se limitarán los contenidos a aprender y además se abrirá la posibilidad de la jerarquización, pues, esta pugna por apropiarse del mundo del otro implica un posicionarse con respecto al otro, generando así distancias y limitando las libertades del otro. Finalmente, teniendo a la vista estos conflictos, es que se hace necesario plantear un análisis de la relación misma, que consiste en la relación del alumno y el profesor debido a que estos actores son los que aparecen cotidianamente cuando se habla de educación, pero desde el área en que esta relación aparece, es decir, es forzoso situar el análisis de la relación intersubjetiva en la educación. De esta forma el primer capítulo cuyo objetivo era permitir adentrarnos en el estudio de la relación intersubjetiva con el propósito de dirigirse hacia relación alumno/profesor se logró, consiguiendo continuar el segundo capítulo desde los conceptos de alumno y profesor.

Habiendo estudiado los fundamentos de las relaciones intersubjetivas y como ya apareció el concepto de alumno/ profesor, resultaba necesario dirigir el estudio hacia aquello en donde aparecían estos conceptos, es decir, hacía falta introducirse en el área de la educación. Es así como el segundo capítulo tenía como objetivo analizar esta forma de entender la educación como relación intersubjetiva desde el explicar cómo es que surgían estos conceptos de alumno y profesor y qué implicancias tenían, pues en el capítulo anterior solo se señaló que se daban en la educación mas no se adentró a explicar la existencia de estos conceptos, se trató sobre el surgimiento de las relaciones intersubjetivas, pero no de esa relación, alumno/profesor, en particular. Para esto se comenzó determinando ciertos parámetros en el estudio, se señaló que el capítulo consistiría en un análisis de la educación y, por lo tanto, del alumno/profesor, basado en el trabajo de Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante*. Como a esas alturas aún eran ambiguos los conceptos de alumno y profesor fue necesario empezar estudiando el área desde donde surgían estos conceptos. Es así como el capítulo comienza buscando responder a la pregunta de ¿Qué entendemos por educación? Pues, como se había visto en el capítulo pasado, existía cierta relación entre el concepto de educación y los conceptos alumno/profesor. De modo que la primera parte del segundo capítulo se centró en evidenciar cual era la correspondencia entre educación y los conceptos de alumno y

profesor. Desde donde se pudo concluir que la educación era en gran medida una relación intersubjetiva en la que se buscaba el aprendizaje. Sin embargo, bajo la lectura de Rancière, esto poseía ciertos problemas debido a que la relación que se proponía en la educación institucional era de carácter asimétrica, existía una tendencia de hacer del profesor un explicador, el cual se encargaba de otorgarle los contenidos a sus alumnos. El explicador se posicionaba como garante de los contenidos que sus alumnos aprendían siendo además un examinador encargado de evaluar si sus alumnos aprendían o no. De modo que, este profesor, se erguía como un ente necesario para aprender en la educación. Se les negaba a los alumnos su propia capacidad de aprender, enseñándoles que requieren de un explicador para conocer el mundo, es decir, los atontaban, los hacían parecer incompetentes de su propio conocer. Ante esta problemática el autor había propuesto la emancipación intelectual como una forma de superar estos problemas. Problemas que, según vimos, eran más profundos que el simple hecho de estar subordinado a un-otro para aprender, pues aprender mediante un-otro implicaba que el contenido recibido solo era aquello que ese otro nos quería y podía otorgar, es decir, era un conocimiento muy limitado debido a la mediación que traía consigo. Por lo tanto, el asunto no solo tenía que ver con una pérdida en la capacidad de aprender por cuenta propia, sino que también se veían comprometidos los contenidos mismos que se aprenden. El aprendizaje es insuficiente cuando los otros nos lo transmiten, cuando se encuentra mediado por otros.

Del análisis del primer apartado se pasó al segundo cuya meta consistía en evaluar si acaso la emancipación intelectual propuesta era capaz de subsanar estos problemas vistos en la educación. En donde se resolvió que esta propuesta de emancipación intelectual era en cierto modo insuficiente a la hora de solucionar los problemas de la educación. Por una parte, su alcance era muy débil, siendo una cantidad reducida los que lograban emanciparse, además esta emancipación no era algo que se podría enseñar, sino que consistía en saberse igualmente capaz de aprender sin necesidad de un explicador, por lo tanto, era un trabajo introspectivo. De modo que tampoco podía surgir como un sistema educativo. De hecho, el propio Rancière da cuenta de esa imposibilidad de institucionalizarla. Sin embargo, a pesar de estos límites, la emancipación intelectual sirve como forma de pensar que el problema se encuentra en la forma en cómo se relacionan este alumno y este profesor. Pues, la emancipación pone el foco en el individuo que se emancipa, sin embargo, si se quiere solucionar el problema de la educación como relación es necesario ir a la relación misma y encontrar en ella la solución.

Así en el tercer apartado del capítulo se propone indagar una forma de entender la relación alumno/profesor fuera de esa jerarquía impuesta pero dentro de la institución, debido a que esta seguirá existiendo. Además, resulta que las instituciones educativas son un lugar de encuentro entre subjetividades, lo cual abre la posibilidad de hallar ahí un espacio común que permita el desarrollo de esta igualdad en el aprendizaje. Se elabora un análisis con respecto a la institución educativa para poder entender de qué forma esta puede ser un punto clave para alcanzar la emancipación intelectual y así poder entender qué relación podría darse en esta institución. Se llega a la conclusión de que si bien la institución educativa puede ser un punto de encuentro entre subjetividades esta siempre se encuentra supeditada a un fin, toda institución tiene un fin y, en tanto tal, no es posible la práctica del libre aprendizaje. Sin embargo, esto también implica que el alumno y el profesor siempre existirán como parte de la educación, pudiendo centrarnos completamente en ellos en vez de su entorno. No se trata, entonces, de desbaratar la educación como institución, sino que, considerando que la institución se encuentra arraigada en la educación y que a su vez esta tiene que ver con la relación intersubjetiva, es posible elaborar un análisis centrado solo en ese principio de la educación que es el encuentro intersubjetivo y, en particular, solo en la mirada. Es decir, para poder solucionar el asunto de la emancipación intelectual es posible prescindir de la institución educativa entendiéndola tanto como problema como solución. Podemos no considerarla en el análisis y centrarnos solo en la mirada, la cual se establece en la forma de cómo se despliega la educación, la educación inicia de la relación intersubjetiva y esta comienza con la mirada, si se cambia la mirada se cambia la forma en cómo se entiende la educación. El asunto es que la mirada que se da principalmente en esta educación planteada por Rancière consiste en la mirada calculante, la cual tiene como base el principio de razón suficiente. De modo que el paso a seguir consiste en estudiar otra mirada, cuya característica principal debe ser que no se encuentre fundamentada en el principio de razón suficiente. Es necesario una mirada que cambie ese paradigma y establezca otra forma de abarcar el mundo, sin objetivación y sin determinación. He aquí donde se menciona la mirada contemplativa como una posible solución al conflicto. De esta manera, el objetivo del segundo capítulo, el cual consistía en analizar la educación entendida como relación, centrándose en el esclarecimiento de los conceptos de alumno/profesor y sus implicancias, se logra completar y se avanza en la última parte del estudio que corresponde a un análisis de la mirada contemplativa.

Es así como se logra llegar al último capítulo que busca una solución a los problemas en la educación mediante análisis de la mirada calculante en contraposición a la mirada contemplativa, siendo esta última abordada en profundidad y explicando de qué modo nos podía ayudar a solucionar los conflictos propuestos en la educación. El propósito del primer apartado era explicar en qué consistía la mirada contemplativa y cuál era su diferencia con la calculante. Así, se revisó que el gran aporte de la mirada contemplativa consistía en que no solo se desmarcaba de la mirada calculante, sino que era diametralmente opuesta. Mientras que mediante el mirar calculante nuestra relación con el mundo era de dominación, objetivación, determinación, reducción y distanciamiento. Con la mirada contemplativa, todas esas cosas desaparecían, al igual que sus implicancias, quedándonos con una relación sin distancia con las cosas, desde donde se puede experimentar una dimensión oculta del mundo, otorgándonos así un conocimiento y una forma de relacionarnos nueva.

De esta nueva forma de relacionarnos con las cosas es que surgió la necesidad de explicar cómo es que se podía acceder a la mirada contemplativa y de qué modo esta repercutía en nuestra relación con el mundo y con el aprendizaje. Así, el segundo apartado tenía como meta explicar en detalle la mirada contemplativa, la forma en cómo se puede poner en práctica y de qué manera esto confluye en el aprendizaje. Asimismo, se descubre que esta nueva forma de relacionarnos con el mundo, mediante la mirada contemplativa, también repercute en las relaciones intersubjetivas que ocurren en este. Pudiendo así pensar en una relación alumno/profesor cuyos problemas de asimetría y dependencia no estén presentes y que, por el contrario, promulgue una cierta igualdad de capacidad intelectual, junto con esto, una independencia en el aprendizaje, que podría significar la negación de los roles establecidos en la educación, pudiendo pensar igualmente una cierta emancipación intelectual dentro de la institucionalidad. A lo cual se le suma unos nuevos contenidos y una forma de aprender sobre el mundo. La mirada contemplativa permitía aprender cosas que eran ignoradas por la mirada calculante y, a su vez, establecía otra forma de relacionarse intersubjetivamente, pudiendo afectar directamente en la educación.

Se llega al último apartado del capítulo tercero cuyo objetivo consistió en señalar de qué forma la mirada contemplativa podía solucionar los problemas de la relación alumno/profesor que acarrea debido a su mirar calculante. De esta manera, se señalaron cinco asuntos en los que la mirada contemplativa subsanaba ciertas deficiencias que la

relación mediante la mirada calculante dejaba en la educación. Siendo lo más destacable el hecho de que para hacer de la mirada contemplativa una solución era necesario permitirnos ver contemplativamente, ese era el primer paso y el fundamento de todas las demás soluciones, en el fondo, si nos permitimos mirar contemplativamente podremos comprender en qué medida esta es una solución al conflicto de la asimetría intelectual, de la jerarquía en la relación alumno/profesor, de la deficiencia de los contenidos que eran abarcados por la mirada calculante, etc. Así, se pudo concluir que la mirada contemplativa ofrecía varias soluciones a los problemas de la relación alumno/profesor en la educación y que por lo tanto se logró el objetivo propuesto.

Lo último a señalar es que existe un asunto con la mirada contemplativa que corresponde a su carácter efímero, la mirada contemplativa no posee la misma duración que la mirada calculante. No podemos estar en un estado de contemplación por tiempos prolongados lo que implica que gran parte de nuestro tiempo nos encontraremos empleando la mirada calculante, lo cual no significará un problema siempre y cuando nos permitamos una instancia para la contemplación. Hay que entender a la contemplación como una forma de complementar a la mirada calculante, pero a su vez dando cuenta de que ninguna de las dos se posiciona como superior a la otra. Ambas deben darse para poder lograr un conocimiento más rico mundo, más íntegro. Ninguna mirada reemplaza a la otra, es su convivir en armonía lo que permite experimentar este mundo con integridad.

La educación es un asunto más que trascendental en nuestra vida, se encuentra arraigado en nuestro desarrollo mismo. Deseo que este trabajo no sea considerado solamente como un trabajo de investigación de la educación, sino que, también quiero hacer de este una invitación a hacer las cosas distintas, de pensar la educación desde distintas áreas y desde una mirada multidisciplinaria. Del mismo modo que Rancière hace un análisis filosófico-político de la educación, uno podría hacerlo desde la ética, la estética, la fenomenología, el lenguaje, etc. No existe límite para la investigación, poder elaborar un análisis estético-fenomenológico de la educación implica que también se puede elaborar un estudio estético-político o estético-ético o fenomenológico-político. En fin, espero que este trabajo permita evidenciar que es posible desarrollar una propuesta filosófica en educación desde una mirada interdisciplinar y que, además, esta forma de estudio permite enriquecer aún más el contenido de la investigación, las propuestas y las soluciones.

Bibliografía

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Bello, E. (1981). La idea de intencionalidad en Husserl y Sartre. *Anales de la Universidad de Murcia. Filosofía y Ciencias de la Educación*, vol. 39, n. 1-4 (1980-81), 20.
Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/23660/1/N%c2%ba%201%20La%20idea%20de%20intencionalidad%20en%20Husserl%20y%20Sartre.pdf>
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Alfaguara.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Heidegger, M. (1976). *El origen de la obra de arte*. Santiago: Departamento de Estudios Humanísticos.
- Leibniz, G. (1981). *Monadología*. (J. Velarde, Trad.) Oviedo: Clasicos el Basilisco.
- Ortega, J. (1957). *El hombre y la gente*. Madrid: Alianza.
- Platón. (1988). *Diálogos IV*. Madrid: Gredos.
- Rancière, J. (1988). *Escuela, producción, igualdad*. (V. Waksman, Trad.) Edilig, Fondation Diderot: Horlieu.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. (N. Estrach, Trad.) Barcelona: Laertes.
- Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid: Trotta .