



UNIVERSIDAD DE CHILE.
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES.
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA.

HACIA EL ENCUENTRO CON EL OTRO, LA OTRA.
Una reflexión y propuesta ética acerca de las relaciones humanas dentro del
marco de la experiencia educativa cotidiana contemporánea.

Tesina para optar al Grado de Licenciado en Filosofía.
Seminario de Grado:
Filosofía y Educación: Concepciones de infancia.

Alumno: Ángel Hugo Sasso Quiñones.

Profesora Guía: Olga Grau Duhart.

Santiago de Chile, 2009.

*A mi núcleo íntimo: mi madre y mi padre, hermanas, sobrinas y sobrinos.
Y mi compañera de vida, Gabriela.*

Índice.

Introducción _____	4.
El malestar de la educación: una crisis y negación de la convivencia.	
Capítulo I _____	12.
Experiencia y Educación: Visiones de la enseñanza desde John Dewey.	
• <i>Principales características de la Escuela Tradicional</i> _____	13.
• <i>La escuela Progresista o escuela Nueva</i> _____	15.
• <i>El Educador en la escuela Progresista o escuela Nueva</i> _____	17.
Capítulo II _____	19.
La misteriosa instancia de enseñar y aprender.	
• <i>Una reflexión histórica filosófica de la relación Educador Educado</i> _____	19.
• <i>El Eros de la enseñanza</i> _____	30.
Capítulo III _____	38.
Ser sujeto ante otro sujeto.	
• <i>Teoría de la acción comunicativa inter subjetiva, desde Humberto Giannini</i> _____	38.
• <i>Transmisión y experiencia moral, desde Cornu y Giannini.</i> _____	41.
Consideraciones finales _____	52.
Bosquejo de una propuesta ética educacional a partir de la reivindicación del educador, la enseñanza filosófica y la escuela.	
Bibliografía _____	59.

Introducción.

El malestar de la educación: una crisis y negación de la convivencia.

Si miramos hacia los espacios públicos que permiten la convivencia dentro de una sociedad, espacios y tiempos que se vivencian a través de una colectividad compartida, que son comunes para todos nosotros, nos podemos dar cuenta de que hemos perdido progresivamente dichos espacios de convivencia, sean estos al parecer tan cotidianos tales como los paseos por la tarde; las plazas, muchas de ellas ahora privatizadas; las sobremesas; las fiestas familiares, ahora realizadas solo en ocasiones especiales que resultan muchas veces por pretextos ajenos, como lo son por ejemplo un partido de fútbol, etc. ¡Se nos ha llenado la vida de no lugares! Hemos estado suprimiendo nuestros propios espacios que eran propicios para el reconocimiento y el diálogo interpersonal. Y es mediante las desapariciones de dichos espacios que hemos ido perdiendo a la vez la posibilidad de la conversación, e inclusive, yendo al extremo mismo, hemos perdido hasta la posibilidad y habitualidad del saludo, de saludar a un desconocido. Basta percatarnos del sentimiento de incomodidad que ocurre generalmente al subirnos a un ascensor, el silencio indiferente y culposo entre quienes están dentro de él, muchas veces evitándonos mutuamente la mirada por tener que coexistir breve y estrechamente en un espacio físico reducido; aquí se evita el saludo y la conversación. Lo mismo ocurre en un vagón del metro, en su hora punta, donde en un metro cuadrado del vagón se encuentran tres personas apretujadas esperando ansiosas llegar pronto a su destino, todas ellas en su mayoría embriagadas por un silencio y una molestia que son cómplices de la indiferencia mutua, desde el momento que sumisas por la propia indiferencia, se transgreden recíprocamente la intimidad e integridad de cada uno. Se ha instaurado la costumbre del desentendimiento del otro, un olvido del reconocimiento: *si no te conozco, no te hablo, y me eres indiferente.*

En el mundo contemporáneo que habitamos, asistimos a un desfase paradójico. Por un lado se hace evidente una circulación de mensajes, mercancías y personas sin precedentes, en que se ha doblado la mano al tiempo y al espacio; Y por otro lado, siguen aconteciendo grandes conflictos de convivencia entre quienes comparten un mismo territorio, o incluso, pertenecen a una misma nación. En todos los continentes encontramos ejemplos en que el yo y el otro están desestabilizados o en una relación conflictiva. La dificultad y necesidad de construir un nosotros se hace patente al tomar en cuenta por ejemplo el llamado conflicto de los pueblos originarios, entre ellos el pueblo Mapuche, en donde ocurre el no reconocimiento por parte de la nación

chilena de los terrenos heredados ancestralmente, junto con los valores, las costumbres y la autonomía como comunidad, de un pueblo Mapuche que busca rescatar, constatar y perdurar su propia identidad como pueblo originario. Prácticamente lo mismo sucede con el fundamentalismo étnico defendido por los Vascos, en contra de la nación española, o bien el conflicto bélico en Medio Oriente, entre israelitas y palestinos, en donde diferencias históricas religiosas, políticas y territoriales han llevado a dicho conflicto perdurar aún hasta nuestros días, sin vislumbrar una pronta salida, ejemplificando de este modo el desconocimiento, la desestabilización, la indiferencia y el desencuentro entre un nosotros y los otros, anteriormente mencionado. Podríamos seguir mencionando largamente otros acontecimientos similares, pero me parece que con dichos ejemplos basta para entender a lo que me refiero.

En resumidas cuentas, todo lo mencionado anteriormente radica en el sentimiento generalizado de la desconfianza generado por la promulgación de la reclusión del mundo interno, íntimo y privado de cada uno, siendo la desconfianza lo propio de las relaciones interpersonales de nuestro tiempo. Se ha perdido la fé en el otro. El otro, quien es mi vecino, mi prójimo, es un extraño del cual me dispongo hacia él en una actitud defensiva, de resguardo, al considerarlo como un posible agente agresor que puede vulnerar mi intimidad, mi integridad. El otro resulta ser un enemigo. Toda esta idea o percepción se ve reforzada por la desbordante sobre información proporcionada a través de los medios de comunicación, que sacan a la luz y resaltan continuamente diversos hechos de discriminación: social, sexual, étnica; abusos de poder político, religioso, laboral, educacional; casos de violencia intrafamiliar: maltrato infantil, femicidio, violaciones; actos delictuales, riñas, asesinatos, etc. Vivimos en la era de la información, del recambio constante, del culto a la imagen y la sobrevalorización de la competencia, en donde la agresión, sea ésta implícita o explícita, en conjunto con el exitismo resultan ser los principios de acción de esta especie de darwinismo social en que estamos inmersos, sobreviviendo y supuestamente prevaleciendo de este modo sólo aquellos que aceptan y aprenden a adaptarse y desenvolverse en estas dinámicas de relaciones individualistas e indiferentes respecto del otro.

El cada vez más difícil quebramiento del silencio incómodo, la negación y resguardo defensivo en cuanto disponibilidad hacia el otro, y la no interacción en confianza además de la convivencia superficial y voraz manejada por el culto a la imagen y la competencia, lo que a su vez genera los respectivos juicios y valorizaciones previas y generalmente negativas entre

sujetos, predominan en las relaciones humanas contemporáneas, puesto que tienen que desenvolverse dentro de un espacio cada vez más reducido en cuanto posibilidades de instancias y experiencias auténticamente con - vivenciales, espacios que han sido desvalorizados en favor de la preferencia hacia la paradójica “seguridad” que ofrece la desconfianza¹, sin percatarnos que los mismos espacios comunes son *El Lugar* para llevar a cabo la experiencia común del con - vivir o vivir - con, entendida esta última como la posibilidad experiencial de un estar y un aprehender a saber ser y estar con los otros y las otras: el prójimo.

Frente al panorama planteado, junto con comprender que estamos situados en un periodo lleno de constantes cambios culturales en cuanto integración o fusiones multiculturales, además de cambios políticos y económicos, que enfrentan y condicionan continuamente nuestra sociedad contemporánea, creo necesaria una observación introspectiva, de manera reflexiva y crítica respecto del modelo de sociedad que habitamos y construimos constantemente, observando detenidamente sus consecuencias propiamente éticas que son configuradas desde sus cimientos, es decir, desde la instancia configuradora de los sujetos que forman y conforman una sociedad: esta instancia es la educación. Quizás en un análisis profundo de ella podremos vislumbrar las causas del fenómeno de la desconfianza con vivencial que nos aqueja.

Ahora bien, podríamos indagar en algunas razones teóricas filosóficas que podrían explicar, de una manera u otra, esta crisis de la convivencia:

Como nos dice Vera Waksman en uno de sus ensayos², estamos inmersos en una crisis de lo público, que en otras palabras se puede entender como la crisis de convivencia humana, de la ciudadanía, y de la sociedad en el momento de la interrelación. Dentro del horizonte común que resulta ser esta crisis de lo público, se enmarca una crisis en la educación, tema que abordará en gran parte esta tesina en la medida que, según creo yo, se deba considerar a la educación como una de las instancias que son base para la formación y la construcción ciudadana y cultural de la sociedad.

La crisis de la educación, enmarcada dentro de la crisis de lo público, ha generado la percepción de un malestar en la educación misma, un malestar que proviene de las formas relacionales impuestas por la modernidad.

¹ Tomemos como ejemplo la exacerbada protección de las viviendas en el mundo contemporáneo, caracterizadas como un fuerte de la intimidad, protegidas por muros, rejas y alarmas de seguridad que actúan como medidas de separación y resguardo desconfiado ante la posibilidad potencial de transgresión del otro.

² *El malestar en la educación: variaciones alrededor del maestro y el discípulo*. Ensayo escrito por Vera Waksman.

Estas formas relacionales, brevemente descritas, se fundamentan y caracterizan por:

- El posicionamiento del individuo, en donde se reconoce el aspecto narcisista y egoísta de individuo, al entenderse a sí mismo como átomo independiente del mundo circundante. Este posicionamiento fue configurado por la solitaria y enclaustrada omnipotencia del yo pienso cartesiano, del cual fundamentó el solipsismo individualista, provocando una exageración del idealismo subjetivo, según el cual el sujeto pensante no puede afirmar ninguna existencia, salvo la suya propia. Esta concepción del individualismo conduce en un plano práctico a un atomismo social, en el que cada uno se ocupa de sí y la cosa pública pierde interés. Esto mismo genera el individualismo insolidario.
- Dicho posicionamiento de la individualidad, se fundamenta además en la aparición de la división y relación dual entre sujeto y objeto, en donde surge el sujeto transformador y el objeto transformado. Una de sus plasmaciones a nivel educativo es el sujeto profesor que transforma a los objetos alumnos, sacándoles de su “ignorancia”. El individualismo se entiende aquí como un sujeto que se es conocedor de ciertas verdades, de las cuales sabe que él y solo él puede depositarlas en un objeto sujeto carente de dichas verdades.
- Primacía de la razón instrumental. La racionalidad medios - fin, cálculo – beneficio, parece haberse apoderado de la diversidad de formas inter relacionales de convivencia humana. *El otro ya no es un fin en sí mismo, sino un medio para la realización del único fin que es el yo de cada uno.*³ Ésta dinámica relacional se ve reflejada en la ya mencionada sobrevalorización de la competencia existente hoy en día. Por otro lado, la relación transformadora de un sujeto con un objeto sujeto (pensemos en términos de un educador con un educado) se produce a través de una racionalidad instrumental tecnocrática que supone su posesión en los sujetos, entendiendo de este modo el conocimiento, el aprendizaje y los sujetos mismos como medios para alcanzar ciertos fines. Por lo tanto, la razón instrumentalista crea en todas sus proyecciones el carácter propio de las sociedades contemporáneas, esta es, la de estar inmersas bajo la dinámica de la competencia traducido en la búsqueda de la eficacia y el control, bajo lo que entendemos por el comercio, es decir mercado, el consumo de la información, y hasta en nuestras propias interacciones de vida, sean éstas laborales, educacionales, familiares, etc. De este modo, la sociedad se rige por el parámetro de la eficacia, en donde sitúa el valor

³ Ibíd., página 1.

de los medios y de las técnicas por encima de los principios básicos de convivencia, en tanto democracia e igualdad. Con ello se desprende que el predominio de la razón instrumental (basada en la relación funcional entre medios y fines) configura el paradigma tecnocrático que domina a las sociedades contemporáneas, paradigma que se define por una aparente convicción de verdad objetivista, donde los sujetos que tratan de acceder a dicha verdad representan una actitud de neutralidad científica en los diversos cuestionamientos y planteamientos. Viene igualmente caracterizado este paradigma por una concepción estrictamente funcional y jerarquizada de sociedad y la gestión educacional.

- Además podemos distinguir cierto influjo del creciente relativismo extremo o neutralismo, junto con el sentimiento y acción nihilista propia de la época postmoderna, en donde se piensa que no hay criterios para establecer qué es racionalmente mejor o peor.
- Junto con lo anterior, vemos *la exacerbada búsqueda de la diferencia y de lo diferenciado, en lo teórico por parte de los pensadores europeos contemporáneos, en donde se distancian de cualquier expresión que llegara a semejarse a una experiencia de vida o a una manifestación directa de la sensibilidad.*⁴ Trayendo como consecuencia la despreocupación y abandono de la experiencia moral, radicándose algunas de las reflexiones éticas en lo propiamente teórico, como por ejemplo en el lenguaje, o en la búsqueda de la pregunta por el bien, etc. Podemos percatarnos de esto en las distintas reflexiones filosóficas, sean éticas y/o epistemológicas, que fueron propias de la época moderna, en donde muchas de ellas se fundamentaron en base al predominio de la razón por sobre los sentimientos, la sensibilidad y lo sensorial. Cabe de este modo nombrar, a modo de ejemplos, sin desvalorizar sus invaluables aportes filosóficos, los estudios éticos de Immanuel Kant, o bien los estudios de Baruch Espinoza, entre otros.
- El abandono del punto de vista subjetivo, en el contexto teórico, por parte del estructuralismo, en donde se contempla la realidad como un producto de estructuras sociales, negando de este modo el papel activo de los sujetos y la transformación social. De este modo, la voluntad transformadora de un maestro, padre, o estudiante quedan absorbidas por las estructuras sociales de las que forman parte. Del mismo modo, algunos

⁴ Observación hecha por Humberto Giannini, en su libro *La metafísica eres tú*. Editorial Catalonia. Página 16.

posmodernistas (la genealogía de Foucault, la reconstrucción de Derrida, entre otros) han cuestionado la modernidad y el concepto del sujeto y las perspectivas transformadoras, subrayando que las utopías y promesas de un mundo mejor o más democrático esconden voluntades de poder implícitos y explícitos que configuran rituales de poder institucionales, además de conflictos políticos sociales tales como guerras, campos de concentración, estados dictatoriales, etc.

Ante estos fundamentos, brevemente expuestos, que podrían ayudar a pensar la actual crisis de lo público, y por ende, la misma crisis de la educación y su malestar, en donde la educación contemporánea es vista con un fin formador represivo más que liberador e integrador, cabe preguntar:

¿Se puede hacer frente a esta crisis de lo público, y por ende a este malestar de la educación? ¿Qué caminos se podrían transitar, bajo el sol de la meditación, para intentar vislumbrar alguna posible salida respecto del permanente desencuentro entre un yo y un otro, entre un nosotros y los otros, desencuentro que nos hemos habituado a experimentar? ¿Hacia dónde debemos dirigir la mirada para intentar buscar una solución? ¿Es posible alguna solución?

Sin la intención pretenciosa de encontrar una salida concreta y definitiva a nuestro problema, tarea imposible aún de llevar a cabo por la complejidad de la misma, me aventuro a decir que si me parece posible que se pueda vislumbrar un camino inicial hacia la búsqueda de respuestas a dichas preguntas sobre la crisis de la convivencia, y por ende, crisis de la educación, dirigiendo y detallando la mirada hacia una meditación de la escuela, es decir, una reflexión sobre la experiencia cotidiana de la educación contemporánea. Esta mirada reflexiva hacia la convivencia y la educación contemporánea, en cuanto cuestionamiento crítico propositivo, es el inicio de mi pensar respecto de lo que propiamente nos acontece como sujetos con experiencia con vivencial educativa y ciudadana, abriendo de este modo nuevos admisibles caminos comprensivos sobre lo que nos aqueja, en tanto problemas, que son propios de nuestro tiempo.

Ahora bien, en cuanto a nuestra meditación de la educación contemporánea, cabe reafirmar que debemos primero destacar la primacía de la escuela en la configuración de las relaciones interpersonales, presentes y futuras, de los sujetos que con-viven en una sociedad. Al pensar en la escuela, sabemos que en gran medida nuestros proyectos actuales, nuestras formas de acoger el mundo y a los otros que encontramos en el mundo, funden sus raíces en el suelo de aquella experiencia común. La escuela es el lugar donde nos domesticamos, porque es el refugio

cotidiano en donde nosotros mismos pasamos y hemos pasado gran parte de nuestras vidas. La escuela es el lugar donde se está y se aprehende a estar, el aprehender estar es un saber estar en y con el mundo y los otros, lo que implica un profundo compromiso ético con la vida, con los otros, y con uno mismo. Es éste saber estar que está hoy en día siendo puesto en cuestión, ante el desencuentro conflictivo entre un nosotros y los otros, mencionados al principio de esta introducción. Es por ello que hoy se habla de la crisis de la escuela, de la inseguridad hacia ella de su real potencia para inaugurar y crear nuevos mundos, inseguridad que se ve reflejada en la imposibilidad de desplegarse plenamente como espacio íntimo donde se forja la inauguración y creación de nuestro particular estar en y con el mundo, en que lo relevante sea el encuentro de uno ante el otro. La realidad cotidiana educacional actual pareciera ser distinta, debido a que el despliegue de la escuela tiene que ver más bien con la formación de sujetos con saberes técnicos aptos para una sociedad que es sustentada primariamente por aspectos económicos de mercado y dominada por intereses y grupos de poderes sociopolíticos que promueven el statu quo de la diferencias y las posiciones propias que se encuentran dentro de la sociedad contemporánea, que es eminentemente jerarquizada precisamente por dichas bases sustentadoras de la sociedad. Ante esto en la escuela se ha producido el descuido del encuentro y aprendizaje ético con vivencial inicial, y más aún, siendo causa de lo anterior, el descuido del diálogo y del reflexionar propiamente tal.

La tarea será entonces situarnos en la experiencia donde acontecen los sujetos, en la construcción de un espacio común colectivo de enseñanza aprendizaje donde se gesta el acceso a la cultura, se abren mundos, se recrean mundos, se cuestionan mundos, desde el choque de subjetividades: allí donde acontece el **hecho dramático de la convivencia**, es decir, situarnos allí donde acontece el acto propiamente moral. De este modo es que el presente trabajo de investigación corresponde a una observación y análisis ético filosófico de las relaciones inter subjetivas llevadas a cabo en el ámbito cotidiano de las escuelas contemporáneas, ámbito que como ya he dicho, nos acercará a comprender el actual desencuentro con el otro, y el posible camino hacia el encuentro con el otro.

Para comprender el malestar en la educación actual llevado dentro de un horizonte común que resulta ser la crisis de lo público o la negación en masa del otro, es decir, la crisis de las relaciones entre sujetos que conviven y conforman la sociedad contemporánea, indagaremos y revelaremos, dentro del primer capítulo, las principales características del actual modelo de

Educación Tradicional, contrastándolas con una propuesta educativa denominada Escuela Nueva, de la cual algunas características de esta Escuela Nueva me ayudarán como fundamento respecto de una propia visión y propuesta de las relaciones interpersonales dentro de una escuela forjadora de la reflexión y el encuentro. Dicho panorama será caracterizado principalmente a partir de las reflexiones del filósofo John Dewey.

Luego, en el segundo capítulo, indagaré y meditaré, histórica y filosóficamente, los principales caracteres de la interrelación entre educador y educado, tales como el poder, la confianza, la pasión, la subversión y la traición, estableciendo de este modo dos tipos de interrelación: **relación inhibitoria formadora, y una relación liberadora constructora.** Junto con ello, se reflexionará sobre la seducción en la enseñanza; cómo actúa Eros en ella, es decir, cómo el educador seduce al educado con el aprendizaje y la reflexión en su cotidiana tarea de enseñar, teniendo presente de ante mano la siguiente pregunta ¿Es posible enseñar/transmitir el gusto o el deseo por aprender y/o reflexionar? En este segundo capítulo tomo como referencia algunas reflexiones hechas por G. Steiner, Lyotard, Rancière y Vera Waksman.

A continuación, en el tercer capítulo expondré la teoría ética de la acción comunicativa inter subjetiva, analizando sus principales características, que componen lo que entenderemos por experiencia moral. Todas estas ideas serán expuestas sobre la base de las meditaciones hechas por el filósofo Humberto Giannini. Junto con ello, se planteará el concepto de transmisión dada por Laurence Cornu. Ambos planteamientos vistos como fundamentos me permitirán exponer las bases de una posible ética educativa que considere y reivindique el papel del educador y de la educación misma como liberador del intelecto más que como un formador del mismo, a partir de una nueva configuración y comprensión de la experiencia moral, entendida como experiencia de la comunicación y la transmisión.

A partir de dichas reflexiones, en mis consideraciones finales examinaré brevemente y de manera general, desde mi perspectiva, el rol de la enseñanza filosófica en el actual sistema de educación tradicional, además de exponer sus potenciales posibilidades como instancia creadora de reflexión ética que permitan, a través de la recuperación del diálogo recíproco, una comprensión integradora de las relaciones inter subjetivas, tanto por parte del educador como del educado. Dicha comprensión mencionada anteriormente me permitirá, desde la experiencia común propia del aula de clases, proponer una ética educacional que se caracterizaría principalmente por ser una instancia de aprendizaje ético basado en el ejercicio de la reflexión

dialógica y en el reconocimiento de la reciprocidad. Esta propuesta ética educacional podría promover instancias reflexivas propicias para la formación de actitud hábito crítico cuestionador en los estudiantes, facilitando de este modo instancias que son productoras, entendidas éstas como iniciadoras y constructivas de comunidades democráticas fundamentadas en el ejercicio reflexivo de interrelaciones éticas recíprocas.

Con la reivindicación de la enseñanza filosófica como instancia creadora de reflexión y estimulación de actitud y hábito reflexivo, me permitiría fundamentar proyectivamente una ética educacional de la acción comunicativa planteada anteriormente.

De este modo, y en resumidas cuentas, el propósito general de este trabajo es lograr una re significación ético pedagógica de la escuela, a partir del análisis de las actuales interacciones entre los educadores y los educados, todo esto en miras de ser dicha re significación un aporte progresivo como posible propuesta inicial para solucionar la actual crisis de las relaciones humanas, dirigiéndolas éstas mismas, desde los primeros periodos de educación y enseñanza, hacia la conformación de sujetos reflexivos con sentido democrático, a partir precisamente de un diálogo reflexivo en comunidad, que permita pensar y experimentar en conjunto instancias de reconocimiento e integración ética recíproca.

Capítulo I.

Experiencia y Educación: Visiones de la enseñanza desde John Dewey.

John Dewey, en su libro “Experiencia y educación”, nos plantea la necesidad de hacer frente al descontento respecto a la educación tradicional establecida, y para ello, nos ofrece una alternativa de la cual él denomina Escuela progresista.

A grandes rasgos, la escuela progresista se caracteriza por permitir el desarrollo desde dentro de los alumnos, basado en las dotes naturales de éstos mismos. En cambio, la educación o escuela tradicional se caracteriza por permitir la formación desde fuera, es decir, desde un lugar externo, *transformando la educación en un proceso adecuado para vencer las inclinaciones naturales, y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo presión externa.*⁵

La intención de esta nueva alternativa educacional denominada progresista o escuela nueva, es introducir un nuevo orden educacional, que estaría basado en un replanteamiento de la

⁵ *Experiencia y Educación*, escrito por John Dewey. Editorial Losada S.A., Buenos Aires. 1960. Páginas 11 y 12.

enseñanza y sus métodos, de los modos de enseñanza del maestro y las direcciones de las escuelas, modificaciones que permitirían nuevos caminos de acción y aprendizaje para sus alumnos, en contraste a los métodos de enseñanza ya establecidos.

Teniendo en cuenta el propósito de la educación Progresista, a continuación, pasaré a describir la educación Tradicional ya establecida, educación que nos interesa en estos momentos para comprender cómo sus características coinciden en su mayoría con el panorama general de la educación actual, además de ser ella como institución, la que instaura interrelaciones éticas cotidianas implícitamente represivas, que fundamentan el desencuentro de los sujetos de una sociedad, entre el nosotros y el otro, anteriormente señalados.

Principales características de la Escuela Tradicional.

Para Dewey, La escuela Tradicional está orientada bajo tres aspectos de formación:

Las materias de enseñanza. Consisten en un conjunto de información y destrezas que han sido elaboradas en el pasado. El quehacer de la escuela es transmitirlos a las nuevas generaciones.

Modelos y normas de conductas. Consiste en la educación moral, es decir, en la formación de hábitos de acción en conformidad con las reglas y modelos.

La norma general de organización escolar. Consiste en las relaciones de los alumnos entre si y los maestros, incluyendo además las reglas propias de una institución educativa: horarios predeterminados, sistemas de clasificación, de evaluación, de orden en clases, etc.

Estos tres aspectos de formación determinan los fines y métodos de la instrucción y la disciplina impuesta externamente. El principal objetivo de los tres puntos anteriormente mencionados es preparar al joven alumno para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, *por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destrezas que presentan las materias e instrucción.*⁶

Los contenidos de estos tres aspectos (de las materias, normas de conducta, y reglas institucionales) son por lo general contenidos ya establecidos, provenientes del pasado (transmisión generacional), que permiten la formación y el mantenimiento de los hábitos y las costumbres, propias de cada sociedad. Dichos contenidos, son previamente validados y poseen la propiedad de in cuestionables. La importancia otorgada a la enseñanza del pasado (y el desprecio de la experiencia en la vida presente) tiene como base la suposición de que el futuro sería muy

⁶ *Ibíd.*, Página.13.

parecido al pasado, y por eso mismo la importancia de su enseñanza, sin considerar que en las sociedades el cambio es una regla, y no una excepción. En cuanto a las materias de estudio de las escuelas tradicionales, éstas se caracterizan por ser materias ya seleccionadas y organizadas sobre la base de juicio de los adultos, respecto de lo que habría de ser útil para el joven. Dicho material se encuentra colocado fuera de la experiencia vital del que aprende (educado). Además, éstas se enseñan y aprenden aisladamente, segregadamente, es decir, se exponen de manera desconectada con la experiencia real del individuo joven.

Es a partir de lo dicho en el párrafo anterior que el esquema tradicional de educación es considerado en esencia una **imposición externa** (desde arriba y desde fuera) de modelos, materias y métodos adultos maduros hacia aquellos jóvenes que se están desarrollando lentamente hacia la madurez.

Los maestros son los órganos mediante los cuales los alumnos son puestos en relación efectiva con las materias de enseñanza. Los maestros comunican (transmiten) el conocimiento y las destrezas, a la vez que imponen reglas de conductas. En esta escuela **el maestro es la autoridad que impone.**

Para la escuela tradicional, aprender significa adquirir lo que ya está incorporado en los libros y en las cabezas de los maestros adultos maduros. En este sentido, la enseñanza es pensada de manera **estática**, es decir, se enseña un producto acabado (con referencia a lo establecido en el pasado). Es así que en vez de fomentar el desarrollo intelectual y moral del joven, la escuela tradicional, más bien lo limita.

La educación tradicional es limitante desde el momento en que, en primer lugar, la experiencia educativa que imponen los adultos pasa a estar más allá del alcance de las experiencias y capacidades de los jóvenes; la diferencia de experiencias vividas entre un adulto y un joven representa una situación que impide una participación activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña; y en segundo lugar, la educación tradicional presta poca atención a los factores internos del joven, y presta a la vez mucha atención a las condiciones externas. Esto debido a que la escuela tradicional supone suficiente el ambiente escolar determinado por condiciones externas, para la formación de los alumnos, dejando de este modo de lado los propósitos y los factores internos (intereses personales, ambiente social, etc.) de los alumnos.

Esta disposición de la educación tradicional hace que los educadores no asuman responsabilidad de crear o buscar las condiciones objetivas propicias para crear un ambiente adecuado en la enseñanza del alumno.

Todo esto conlleva a la formación de una **actitud**, por lo general, de **docilidad, pasividad, receptividad y obediencia indiscutida por parte del alumno**, frente a las materias que le son entregadas. Esto debido a las limitaciones de libertades externas físicas (ejemplo: sala de clases, sillas y bancos fijos, horarios establecidos, etc.), y la actitud limitadora (correctiva) y de imposición (de conocimientos establecidos e in cuestionados) del maestro respecto al alumno. Estas limitaciones consecuentemente recaen también en el despliegue de las libertades internas (inteligencia), generando de este modo **la actitud acrítica, areflexiva de los alumnos** frente a los posibles problemas de su vida personal y social.

Con ello podemos concluir que el mayor fracaso de la escuela tradicional es no asegurar la activa cooperación del alumno en la formación de propósitos. Esto debido a que la escuela tradicional no tiene en consideración la real importancia de la formación de actitudes duraderas como herramientas para enfrentar nuevos problemas.

De este modo, la educación tradicional se puede resumir a partir de dos palabras: ***el silencio y la quietud***, en donde ambas *resultan ser virtudes*. Esto hace que la escuela tradicional posea un carácter antisocial, y la defina en esencia, como una escuela limitadora del pensar (en donde la transmisión de conocimientos resulta ser una imposición de los mismos por su carácter in cuestionable, generando la actitud pasiva de los alumnos, ajenos a la crítica) y una escuela jerárquica de relaciones (a partir de la relación del educador con los estudiantes, en donde el educador posee el elemento de poder (conocimiento) y su respectiva legitimidad en cuanto controlador de conductas sobre los estudiantes).⁷

La escuela Progresista o escuela Nueva.

Como una alternativa, y no oposición a la escuela tradicional, Dewey nos presenta la Escuela nueva o progresista.

La escuela progresista, fundamentada en la conexión entre educación y la experiencia vital de los involucrados en una sala de clases, se caracteriza principalmente por **promover la actividad libre de los alumnos**, que en vez de someterse a la imposición del maestro, cultivan y

⁷ *Ibíd.*, ver Capítulo V “La naturaleza de la libertad”. Página. 80.

expresan sus individualidades de manera conjunta por medio de un aprendizaje por experiencia. En este sentido, la enseñanza se aplica mediante la experiencia que posee aprendizaje, y no mediante textos o maestros.

El aprender en la escuela nueva es **movedizo**, sobre la base experiencial de conocimientos de un mundo sometido a cambios. En este sentido, la educación progresista, forjada sobre la base de una filosofía de la experiencia, está obligada a estructurar y adoptar una teoría inteligente, que estimule la libre inteligencia de los involucrados.

En cuanto a los hechos del pasado, la escuela nueva o progresista los recoge para convertirlos en un instrumento potente para tratar eficazmente los problemas de la experiencia presente y ulterior (futuras) de los enseñados. De este modo, el pasado es tomado como medio y no como fin (característica propia de la escuela tradicional).

Es así que la nueva escuela surge como alternativa porque se cree que en ella la consulta mutua y las convicciones logradas por persuasión hacen posible una mejor cualidad de experiencia, que aquellas que utilizan la imposición (escuelas tradicionales).

En las escuelas nuevas, la fuente del control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social, a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad sobre el control. En otras palabras, **el control reside en la participación de todos** en el trabajo que se realiza. En este caso, el control social dependerá de las actividades o experiencias que el maestro proponga al grupo, para generar experiencias valiosas, que sustentan la atención de todos en favor del estímulo intelectual individual y el orden social dado por la propia actividad.

Las escuelas progresistas promueven la búsqueda de condiciones que generan fuentes de problemas en el presente, debido a que son los problemas (vistas como dificultades por superar) los que activan el pensar en los alumnos.

Resumiendo el carácter principal de la educación progresista, es que *la unidad fundamental de esta nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación ente los procesos de experiencia real y la educación*⁸. Y es a partir de esta unión, donde surge el verdadero aprendizaje.

⁸ *Ibíd.*, Página 16.

El Educador en la escuela Progresista o escuela Nueva.

Entre los principales deberes y responsabilidades del educador, dentro de esta escuela nueva, y teniendo en cuenta a la experiencia como base de esta educación, cabe mencionar que el educador:

- Debe guiar el ejercicio de la inteligencia del alumno de manera recíproca (dando y recibiendo), ofreciendo de este modo herramientas que le permitan al alumno configurar un plan de acción para concretar su propósito. En este sentido, el educador ayuda a la libertad del alumno.
- Debe estructurar un plan que este basado en las capacidades y necesidades de la serie particular de individuos que está tratando; y al mismo tiempo debe imponer condiciones que ofrezcan la materia de estudio o contenido para experiencias sean inmediatamente agradables y provoquen experiencias futuras deseables para los alumnos, incitando de este modo a la actividad (reflexiva). Dicho plan debe ser flexible para el libre juego de la individualidad de la experiencia, y al mismo tiempo debe ser firme para dar la dirección hacia un continuo desarrollo de las capacidades del alumno.
- Debido a su mayor madurez de experiencia, el educador debe evaluar cada experiencia del joven, y ver en qué dirección marcha la experiencia. Debe actuar como guía. *El educador debe usar su mayor discernimiento para ayudar (guiar) a organizar las condiciones de experiencias del joven.*⁹ Esto constituye el primer modo de dirigir las experiencias sin imposición.
- El educador debe determinar aquel ambiente que interactuará con las capacidades y necesidades existentes de los enseñados (alumnos), para así crear una experiencia valiosa. *De este modo, la responsabilidad de seleccionar las condiciones objetivas que posee el educador, lleva consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo dado.*¹⁰ Por otro lado, el educador debe estar alerta de los factores internos del alumno, para ver qué actitudes y tendencias habituales se están creando en el joven “inmaduro”, y ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Esto constituye el segundo modo para dirigir las experiencias sin imposición.

⁹ *Ibíd.*, Páginas. 41 - 42.

¹⁰ *Ibíd.*, Página. 44.

- En lo que respecta a las materias de estudio, el educador es responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tengan una oportunidad de contribuir con algo y en que las actividades en que todos participen sean el principal sostén del control. Como las materias de estudio no poseen un valor educativo inherente, la tarea del educador es estar atento y promover las adaptaciones de los materiales de estudios a las necesidades y capacidades del individuo, que en cada caso, bajo las condiciones objetivas e internas, son particulares.
- El maestro educador ejerce un control justo y equitativo, en atención a los intereses del grupo, y no como una exhibición de poder. En este caso, los jóvenes están dispuestos a recibir sugerencias de otros, si su conducta añade algo de valor experimentado a lo que están haciendo. En este caso, el educador debe aplicar su saber y experiencia, sin imponer control exterior.
- El educador es quien capacita al alumno para que éste pueda resolver los problemas del presente y del futuro. En este caso, el educador requiere examinar el pasado para comprender la naturaleza de los problemas del presente y del futuro de sus alumnos.
- Con lo último se concluye que es el educador quien debe ser capaz de guiar (preparar) al alumno para que éste sea capaz de extraer en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente, de manera que lo prepara para hacer la misma cosa en las experiencias futuras.

Tomemos en cuenta que la enseñanza en la escuela nueva radica precisamente en favorecer las experiencias individuales que conllevan procesos de aprendizaje común, en donde el educador, en resumidas cuentas, adquiere un papel facilitador en vez de reprimidor imponente. La interrelación entre el educador y el educado, sea en la escuela tradicional, o sea en la escuela nueva, amerita meditar más profundamente las posibles dinámicas propias de dichas interrelaciones que pudiesen explicar y fundamentar el panorama actual de las interrelaciones contemporáneas, entendiendo que si nos abocamos a una meditación concienzuda sobre la interrelación educador y educando, podríamos llegar a comprender las experiencias cotidianas y comunes que constituyen propiamente un aprendizaje ético. De este modo, una meditación de esta interrelación tan propia en la escuela, se deberá hacer a partir de una indagación de sus

raíces históricas filosóficas que a lo largo de siglos han ido configurando constitutivamente los caracteres propios de dicha inter relación. Reflexionar sobre los caracteres que definen la interrelación educador educado, desde su aspecto ético relacional, será el tema que corresponderá indagar en el siguiente capítulo.

Capítulo II.

La misteriosa instancia de enseñar y aprender.

Una reflexión histórica filosófica de la relación Educador Educado.

Al describir las dinámicas de interrelación dentro de la educación tradicional, caracterizadas por la imposición de conocimientos ya establecidos que, de una u otra forma, determinan la pasividad, receptividad y la actitud acrítica de los alumnos, pareciera que dichas características fuesen precisamente los caminos recorridos por la educación contemporánea. Esta descripción tradicional de la educación contemporánea me conlleva a reflexionar un ámbito mucho más íntimo en donde se lleva a cabo el aprendizaje, un ámbito que si se es tomado en cuenta y analizado en sus múltiples dimensiones de acción, nos pudiese abrir caminos posibles para enfrentar este malestar generalizado de la educación: el ámbito al que me refiero es el de la relación entre profesor y alumno, maestro y discípulo, educador y educado. Según mi consideración, es en el análisis de esta relación donde puedo distinguir y, por ahora nombrar, dos posibles estructuras o dinámicas de relación bien diferenciadas entre sí: una **relación inhibitoria formadora**, propia de la educación tradicional, y una **relación liberadora constructora**, propia de una educación nueva y emancipadora.

Con el propósito de ejemplificar y así comprender estas posibles estructuras o dinámicas de la relación entre educador y educado mencionadas anteriormente, a continuación abordaré en primera instancia los planteamientos de Rancière, planteamientos que coinciden en parte con la visión de John Dewey respecto de la educación tradicional, luego se expondrán algunas idea de Vera Waksman con respecto a la visión de una educación privada, mediante planteamientos rousseauianos, y a la vez la visión de una educación pública, a partir de una mirada nietzscheana. Por último abordaré el planteamiento de George Steiner, respecto a su visión

histórica filosófica que identifican los caracteres de la inter relación en cuestión (maestro – discípulo, educador – educado).

Unos de los estudiosos de la relación maestro discípulo es **Jacques Rancière**, que plantea una original propuesta en su libro *“El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”*. En dicho texto, Rancière realiza una crítica al modo tradicional de educar y enseñar en las instituciones educativas modernas (al igual que John Dewey). Según esta tradición educativa, el método óptimo de enseñanza es por medio de la explicación; es decir, el acto esencial del maestro profesor es explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los jóvenes e ignorantes. Enseñar resulta ser, al mismo tiempo, transmisión de conocimientos según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo. Según nos relata Rancière, éste orden explicador de la enseñanza moderna posee una lógica que comporta el principio de una regresión al infinito: En otras palabras, la reproducción de razones sobre ciertas problemáticas en cuestión no tiene por qué finalizar. Ésta regresión es regulada por el maestro explicador, quien es el único capacitado para frenar dicha regresión de reproducción de razones. La preparación del maestro explicador ha sido la adquisición de conocimientos necesarios, para ser luego explicados a aquellos que son ignorantes de esos conocimientos (sus propios estudiantes). En cuanto a la relación entre maestro y discípulo, esta tradición explicadora sustenta las bases facilitadoras para el dominio de las voluntades e inteligencias del maestro explicador hacia el estudiante. Éste dominio trae como consecuencia el atontamiento de los estudiantes, por su falta de ejercicio reflexivo ante los contenidos educativos expuestos para su enseñanza. Ahora bien, éste atontamiento¹¹, que es producto precisamente del afán explicativo del maestro por “explicar” limitadamente los contenidos de enseñanza según su propio criterio, **inhibe** la capacidad de aprendizaje autónomo y de reflexión propia e inherente en cada uno de nosotros.

La original propuesta de Rancière es opuesta a la tradición explicadora: Según nos cuenta Rancière, resulta necesario invertir la lógica del sistema explicador para permitir la reflexión y el aprendizaje. En otras palabras, resulta necesario no permitir más la subordinación de las voluntades e inteligencias de los estudiantes, sino que solamente permitir, hasta cierto punto, la

¹¹ Este atontamiento del alumno entendido por Rancière, es semejante a la actitud pasiva, receptiva y de obediencia adquirida por los alumnos en la escuela tradicional, entendida por Dewey. Ambos reconocen la incapacidad del alumno de tomar iniciativa reflexiva frente a los problemas que se le presentan; incapacidad que es producto a las condiciones educacionales que los mismos alumnos son sometidos. Dichas condiciones son las que hemos ido caracterizando en la Escuela tradicional.

subordinación de las voluntades, puesto que nuestras inteligencias (capacidades autodidactas de aprender y reflexionar), son inherentes en todos nosotros, desde el momento que aprendemos nuestra propia lengua materna. Si todos pudimos aprender nuestra lengua materna respectiva, todos tenemos la posibilidad abierta, debido a que estamos capacitados, de comprender por nosotros mismos un tema determinado, sin la necesidad de una explicación ajena a la que nosotros mismos nos pudiésemos dar. Esto nos conlleva a pensar en el principio de igualdad de inteligencias supuesto por Rancière, al cual tiene en cuenta la confianza firme de nuestras propias capacidades y potencialidades intelectuales.

En contraposición al maestro explicador o maestro atontador de los estudiantes (estudiantes que pasan a ser receptivos, pasivos de los contenidos educativos enseñados), está el maestro al cual Rancière llama el “maestro ignorante”. El maestro ignorante, en vez de subordinar la voluntad e inteligencia de sus estudiantes a su propia voluntad e inteligencia, permite, bajo el criterio de la igualdad de inteligencias, la liberación de ella misma por parte de los estudiantes, a través de la emancipación intelectual que los propios estudiantes debiesen llevar a cabo. El maestro ignorante en ningún caso transmite, enseña o explica sus conocimientos adquiridos, más bien lo que hace es enseñar a emancipar a los estudiantes, es decir, enseña y obliga a que ellos usen su propia inteligencia para comprender y resolver contenidos y problemas determinados. En otras palabras, el maestro ignorante enseña al estudiante a tomar conciencia de su propia capacidad intelectual, para que de este modo, el estudiante pueda decidir posteriormente su propio uso.

Por otro lado, en el mismo documento llamado “El malestar en la educación”, **Vera Waksman** nos plantea lucidamente dos visiones de la relación maestro – discípulo, que creo pertinentes revisar brevemente.

La primera visión la extrae de los escritos de Rousseau. Para Rousseau, según nos cuenta Waksman, la relación maestro – discípulo se puede dar en dos ámbitos:

- a) En una Educación Privada: Para lograr la instauración de un orden político justo, que garantice la libertad ciudadana en una sociedad distorsionada y en crisis, la educación aconsejable resulta ser la privada. En esta educación, el maestro resulta ser un preceptor individual de su discípulo. El maestro tiene la misión de conducir a su discípulo para que preserve su naturaleza bondadosa y para que conquiste su propia libertad mediante la entrega

de sus conocimientos graduados al propio discípulo, para que posteriormente éste último pueda integrarse como hombre libre a la sociedad corrompida.

- b) En una Educación Pública: El maestro actúa como el mediador necesario (como el legislador) para acceder a la libertad, posible sólo dentro del orden justo y la obediencia a la ley. En este caso, el maestro es formador de ciudadanos libres para que, a través de la voluntad general, logren el bien común. Para lograr formar ciudadanos libres, el maestro forma y potencia todas las habilidades y virtuosismos de sus discípulos, con la finalidad de que obedezcan la voluntad general.

La segunda visión planteada por Vera Waksman proviene del escrito Nietzscheano *Consideraciones intempestivas. Schopenhauer como educador*. En la citada obra, Nietzsche le atribuye a la **educación una función liberadora**. La liberación debiera concluir con un encuentro consigo mismo. Para Nietzsche, el educador o genio filosófico debe cumplir tres requisitos previos: Primero, debe tener ausencia de educación sabia o erudita, es decir, conocimientos prefijados y establecidos; Segundo, Debe tener ninguna estrechez patriótica, para mantener imparcial su reflexión; y Tercero, Debe tener ninguna coacción a ganarse el pan, es decir, ningún fin de lucro. Resumido en una palabra, el genio filosófico o educador debe estar en plena libertad y siempre libertad. Luego Nietzsche diferencia al profesor del filósofo: el primero se caracteriza por su capacidad de acumular saber: la cantidad y tener siempre algo que enseñar es lo que realmente importa, por lo tanto, el profesor resulta ser un funcionario de la institución educativa; En cambio, el filósofo es libre de su relación con la institución educativa. Su relación con los discípulos no está atada por dicha institución, no le es obligación enseñar. En este último caso, Nietzsche no cree en el acceso igualitario a la educación filosófica; no existe para él la verdadera educación masiva; ésta es más bien elitista, sólo es posible para aquellos que poseen un espíritu libre de las ataduras de las tradiciones. En cuanto al verdadero maestro (Zarathustra), éste no busca ni espera la atención de sus discípulos; él es pleno derroche de sí mismo para los espíritus libres, pues entrega y recibe si controlar dicho derroche, sin pedir nada a cambio (ni reconocimiento, ni agradecimiento). El encuentro del maestro con los “discípulos” de espíritus libres no es forzado ni anticipado, es libre, casi accidental. Su enseñanza no es transmisión ni formación, no tiene deudas ni pruebas que pasar, pues el itinerario de enseñanza lo traza quien aprende, quien busca **el estallido de su propia subjetividad y su propia formación**.

Y por último, el filósofo **George Steiner**, quien en uno de sus libros llamado *Lecciones de los maestros*, nos muestra otra visión particular de la relación maestro discípulo; Visión que por lo demás resulta claramente característica de la institución educacional moderna. Steiner saca a la luz el pensamiento de Michel Foucault, quien analiza con el prisma del poder la relación en cuestión: según nos cuenta Steiner, Foucault piensa que el ejercicio de la enseñanza podría verse desde las relaciones, ocultas o abiertas, de fuerza y poder que se llevan a cabo entre maestros y discípulos. El maestro posee un poder psicológico, social y físico respecto del estudiante; del mismo modo, el maestro profesor tiene la capacidad de recompensar, castigar, excluir y promover las acciones del estudiantado. El saber transmitido por el maestro, en este caso, tal como es definido por un sistema pedagógico, resulta ser formas de poder totalitarias. Con ello podemos ver la semejanza de este planteamiento con lo descrito por Dewey y Rancière, al caracterizar la educación tradicional como una imposición de conocimientos ya establecidos, resaltando de este modo la jerarquización de voluntades, del maestro por sobre el estudiante.

Además de esto último, cabe rescatar, volviendo a Steiner, las tres posibles estructuras de relaciones maestro y discípulos:

- a) Maestros dominadores que han destruido a sus discípulos, sobre un plan psicológico, de sometimiento a exigencias desbocadas y absurdas.
- b) Discípulos, alumnos, estudiantes que han subvertido, traicionado, dominado y arruinado a sus maestros, según sus propios intereses.
- c) Relación de intercambio educativo entre maestro y discípulos, generado en un ambiente de confianza recíproca. El maestro aprende de su discípulo tanto como él enseña.

Estas tres estructuras de relaciones propuestas por Steiner, nos ayudan sin duda a aclarar las posibles dinámicas que se dan en la interrelación de un educador y un educado dentro de la educación contemporánea, sobretodo si lo pensamos desde el ámbito de relaciones de poder. Ahora bien, desde un aspecto histórico filosófico, Steiner nos revela algunos caracteres implícitos que resultan claves para intentar comprender más profundamente los elementos propios que definen la interrelación en cuestión.

La *profesión del profesor*, que en nuestros tiempos abarca todos los matices inimaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de vocación, conlleva en su quehacer propio la misteriosa tarea de enseñar, de transmitir infinitas formas de enseñanza casi

innumerables: elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica. Es el educador quien tiene la posibilidad de acercarse y alejarse al misterio mismo que engloba a la transmisión.

El misterio de la transmisión, la instrucción hablada y representada, por medio de la palabra o de la demostración ejemplar, es evidentemente tan antigua como la humanidad. No puede haber, según nos plantea Steiner, ningún *sistema familiar ni social, por aislado que esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizaje consumado*.¹² De hecho la enseñanza, en lo que se refiere al magisterio y al discipulazgo, desde sus orígenes ha estado fundada en la experiencia y el culto religioso. *En principio las lecciones eran de los sacerdotes. El paso de la filosofía presocrática y clásica fue casi imperceptible*.¹³

Ahora bien, nuestras imágenes del maestro educador y del discípulo educado, tal como lo conocemos, poseen sus raíces heredadas desde el nacimiento mismo, según tenemos vagos registros, de nuestra propia cultura occidental. Es mediante la oralidad, en los albores de nuestra civilización, en donde la palabra hablada es parte integrante del acto propio de enseñanza. El maestro habla al discípulo; aquí el ideal de la verdad viva es un ideal de oralidad, de alocución y respuesta cara a cara entre el maestro y el discípulo. En la antigua Grecia, el orfismo y el arte del rapsoda, con sus correspondientes ritos y enseñanzas, pasan a constituir las primeras instrucciones filosóficas cosmológicas de este tiempo. Es en esta antigüedad clásica donde aparecen los primeros misteriosos maestros primigenios, que en muchas ocasiones eran itinerantes, con por ejemplo Anaximandro, Anaxágoras, Jenofónes e Ión de Quíos, luego Empédocles, Pitágoras, Parménides, entre otros. Es mediante el arte de la oralidad, y unos pocos fragmentos de sus textos filosóficos poéticos rescatados hasta ahora, donde se fundan las primeras comunidades iniciadas de adeptos y discípulos, conformando así las primeras prácticas didácticas conocidas de nuestra civilización occidental. Posteriormente en la Antigua Grecia aparecieron los sofistas, quienes habitualmente caracterizados peyorativamente a lo largo de nuestra historia, articularon las primeras dinámicas relacionales entre educador y educado, que hasta aún hoy en día siguen en pie. Los sofistas son reconocidos por su capacidad para ponerse en cualquiera de las dos partes de un conflicto argumentativo, con idéntico y artificioso brío retórico, un virtuosismo lógico sin sustancia ni referencia moral. La sofística designa ostentación verbal y el interesado juego de la elocuencia ensayada. Junto con ello, los sofistas instauraron

¹² *Lecciones de los maestros*. Escrito por George Steiner. Ediciones Siruela. Fondo de Cultura Económica. 2004. Página 17.

¹³ *Ibíd.*, Página 171.

progresivamente la lectura de escritos en voz alta a sus alumnos, en lo que podemos suponer como clases magistrales y seminarios, tanto de los autores clásicos como de sus propios escritos. Del mismo modo, fue a través de los sofistas que se empezó además a instaurar la enseñanza como actividad remunerada. Estos hechos conllevaron diversas burlas hacia los sofistas, debido a que no se estaba de acuerdo a que ellos le otorgaran autoridad a un saber libresco, es decir, que depositaran una confianza de enseñanza en la autoridad escrita por sobre la práctica del diálogo y el saber oral, además de cobrar por la enseñanza, actividad de carácter eminentemente divino, en cuanto que se consideraba que quienes poseían el don de la sabiduría, era porque les fue otorgada por los dioses, por lo que comerciar con la sabiduría, es decir, convertirla en objeto de cambio, resultaba ser una ofensa moral y divina.

Cabe reconocer, por otro lado, que la enseñanza retórica de los sofistas, permitió formar a sus alumnos en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle, llevándolos implícitamente a reivindicar a los rapsodas antiguos, predecesores de ellos, lo cual también podríamos observar y distinguir la dualidad de las habilidades enseñadas por los retóricos sofistas, enseñanza que se funda sobre la base de lectura de escritos y ejercicios retóricos, que permitirían ambos de esta forma el diálogo y el saber oral. De este modo, podríamos concluir, como nos dice Steiner, que los sofistas, de una manera u otra, *sientan las bases de nuestras convenciones en la pedagogía sistemática, en el análisis hermenéutico y gramatical, en la cita textual.*¹⁴

Finalmente, Steiner nos muestra dos figuras históricas que redefinieron la enseñanza y los caracteres de la interrelación maestro y discípulo, educador y educado. Una figura filosófica: Sócrates, y una figura religiosa: Jesús de Nazaret.

Sócrates, quien al igual que Jesús no dejó nada escrito sobre sus enseñanzas, fue considerado por sus contemporáneos como un sofista eminente. Su interrelación con sus discípulos, como por ejemplo Protágoras y Georgias, fue siempre ambigua, entre el respeto y la ironía, con constantes estrategias de sospecha.

Su más reconocida frase, expuesta por Platón: *Εν οἶδα οτι ουδεν οἶδα, es decir, sólo sé que no sé nada*, conforma, al igual que el maestro ignorante de Ranciére, la disposición del maestro hacia el discípulo, en el sentido de que el maestro brinda un horizonte de posibilidades comunes para todos quienes pretendan buscar una verdad, una reflexión, en virtud de la contemplación, de la meditación. La técnica de preguntas y respuestas, basadas en la refutación,

¹⁴ *Ibíd.*, Página 22.

no transmite conocimiento en un sentido ordinario, de traspaso, didáctico, sino que más bien pretende provocar en el que responde (el educado) un proceso de incertidumbre, una indagación que ahonda hasta convertirse en una auto indagación. En este sentido, *la enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar*¹⁵, al igual que la enseñanza del maestro ignorante de Ranciére, quien da paso a una enseñanza autodidacta y auto reflexiva. La sabiduría de Sócrates consiste únicamente en la clara percepción que tiene de su propia ignorancia, y a partir de ello, alcanzar posibles verdades mediante el **diálogo meditativo**. Pero este alcanzar ciertas verdades sería mejor entenderlas como un descubrimiento de ellas, descubrimiento que equivale a recuperación. Entendiendo que el conocimiento es recuerdo, desde Sócrates la enseñanza es una recuperación por uno mismo del conocimiento latente dentro de uno mismo.

Por otro lado, las enseñanzas de Jesús fueron el fundamento del nuevo testamento del cristianismo, todas ellas transmitidas oralmente mediante la elección de doce discípulos, de los cuales llevando dicha transmisión a la escritura, nos revelan las enseñanzas a través de parábolas de la vida y obra de su maestro Jesús.

A diferencia de Sócrates, en donde sus discípulos llegan a él atraídos por su sabiduría, George Steiner nos dice que en la figura del maestro galileo se muestra que es él quien elige y recluta a sus discípulos, doce elegidos privilegiados para conocer y expandir la palabra viva.

La relación entre los discípulos de Jesús pareciera tener una cierta carga de rivalidad. Cada uno ansía ser el favorito del Maestro. En los Evangelios se insinúa el fallido amor de Judas por su Maestro, su deseo de ser distinguido por él. Judas se ha visto obligado a presenciar la decisión de Jesús de manifestar su amor a aquel que la tradición dará el nombre de Juan, por sobre Pedro, el protector de la iglesia. Ante esta elección, podemos vislumbrar que algo crudamente humano se abre paso en Judas, esto es un sentimiento que ronda entre la desilusión y los celos. El sentimiento de celos y desilusión, provoca la traición de Judas hacia su maestro, entregándolo hacia su muerte. En este sentido, podemos constatar un componente propio de estas interrelaciones de un maestro con sus discípulos: el de la traición. Judas abandona por medio de la traición a su maestro Jesús. Del mismo modo Pedro traiciona a Jesús, negándolo tres veces. Lo mismo ocurre cuando Platón traiciona a su maestro Sócrates ausentándose de su muerte, abandonando la lealtad hacia su maestro, después superándolo, posteriormente en sus reflexiones filosóficas, debatiéndolo, oponiéndose, contrastándolo y apartándose de él.

¹⁵ *Ibíd.*, Página 34.

He aquí entonces las principales características propias de esta interrelación maestro discípulo, vistas, si se quiere como un proceso dentro de la interrelación: la seducción, la conquista, la lealtad o fidelidad, la confianza, la decepción, la traición o rebelión, la rivalidad y superación. A su vez, estos son los caminos que el discípulo puede tomar en relación con su maestro, según nos dice Steiner: *fidelidad o insurgencia, de sucesión o exclusión*.¹⁶

Estas mismas características y caminos podemos distinguirlas en la conocida relación del filósofo fenomenológico Husserl con su discípulo Heidegger, quien posteriormente este último abandona los planteamientos de su maestro, matándolo en el abandono de su enseñanza, superándolo en el esplendor de su filosofar.

Ahora bien, meditemos un poco en algunas de las características mencionadas. En toda interrelación maestro discípulo, en donde se crean lazos de apertura, lazos de espera recíproca de uno u otro, es decir, espera de respuesta tanto del maestro al discípulo como del discípulo al maestro, se da aquello que podríamos nombrar como llamar la atención del otro. El discípulo dirige su atención al maestro por lo que éste produce en él, mediante la palabra o la acción, sean de manera implícita o explícita, denominando aquél provocar del maestro como un talante aprehensivo de la enseñanza. El tormento del discípulo resulta ser su anhelo de aceptación y confianza por parte del maestro; el tormentoso deseo de llamar la atención y complacer al maestro. El gran temor del discípulo es el posible rechazo de su maestro. Por parte del maestro, este temor en parte se suprime, pues bien él puede esperar la respuesta, y por lo tanto la adhesión y lealtad de sus discípulos, como vemos en Sócrates, o bien, él puede elegir a sus privilegiados discípulos, como es en el caso de los discípulos de Jesús, o bien Zarathustra, en Nietzsche.

Al educador muchas veces se le considera como aquél revelador iluminador, aquél que ilumina al alumno, éste último, aquél sujeto sin luz. Frente a esto, según hemos observado, el educado puede tomar diversos caminos frente a su relación con el educador: puede ser fiel a la autoridad del maestro e imitar y transmitir sus enseñanzas, como por ejemplo los apóstoles de Jesús, o bien puede traicionar y rebelarse a su maestro, como bien ejemplificamos con Sócrates y Platón, con Husserl y Heidegger. Ahora bien, cabe preguntarnos, ¿Qué finalidad debiese tener la enseñanza, entendida desde la interrelación educador educado? ¿Qué es aquello que ilumina el maestro al educado? Y a fin de cuentas ¿Qué define a un auténtico maestro y a un auténtico discípulo?

¹⁶ *Ibíd.*, Página 155.

Primero que todo, debemos aceptar que, como nos dice Steiner, *el discípulo debe todo al maestro excepto su genio*.¹⁷ El discípulo tiene en sí mismo, aquel potencial de aprendizaje que descansa para ser despertado, del mismo modo como se despertó en su maestro, primero siendo éste discípulo de otro maestro. Ante esto me aventuro a decir que la auténtica enseñanza es una vocación, es consecuencia de una citación, un llamado y una interpelación de aquella genialidad que fecunda lo trascendente y que en potencia existe en cada uno de nosotros, esperando desplegarse. Ante esto, la enseñanza auténtica pasa a ser una empresa terriblemente peligrosa, puesto que el maestro vivo toma en sus manos lo más íntimo de sus alumnos, la materia frágil e incendiaria de sus posibilidades trascendentes. Accede a lo que concebimos como el alma y las raíces del ser: lo que nosotros ya somos y podremos ser. De este modo, al igual que como piensa Steiner, *enseñar bien es ser cómplices de una posibilidad trascendente*¹⁸, es, como nos dice Vera Waksman desde la visión nietzscheana, la posibilidad del estallido de la propia subjetividad y de la propia formación del discípulo, del educado.

Para llevar a cabo dicha trascendencia, ocurre primero una donación del educador al alumno, que puede ser implícita o explícita, esta es la donación suprema de la confianza. Es la confianza lo que logra remover y activar el potencial de los educados, es lo que permite el trascender hacia lo que se desea llegar a ser. Por lo tanto, la confianza toma un rol protagónico en la enseñanza misma, y del mismo modo, toma un carácter complejo por parte de los maestros, pues la pregunta y a la vez tarea de hoy en día resulta ser cómo generar la confianza en los educados, como hacer que ellos confíen en sus capacidades de trascendencia, de auto creación de identidad, de sujeto reflexivo, que vive y sabe vivir, sabe ser y estar en la vida, consigo mismo y con los otros. Esa es la gran problemática y dualidad de donación de la confianza, su entrega y sus posibilidades, y esta problemática se ve aún más reforzada con el panorama de la educación actual, entendida desde el parámetro de la educación tradicional, explicadora, imponente, repetitiva, castigadora y autoritaria.

Sigamos meditando sobre la confianza. Sobre ella podríamos pensar que los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, que ayudan a trascender el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la inter relación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta entre ellos

¹⁷ *Ibíd.*, Página 84.

¹⁸ *Ibíd.*, Página 172.

mismos y sus discípulos, son los auténticos maestros educadores. Ahora bien, la donación de confianza conlleva una pérdida por parte del maestro, una pérdida que constituye su real papel como maestro. A la pérdida que me refiero es a la de autoridad, no entendida esta por medio de relaciones de poder, sino que entendida como autoridad de sabiduría que debe ser superado. Esta pérdida debiese ser la meta ideal de todo educador: ser superado, en trascendencia, en sabiduría, por sus discípulos, a la vez que éstos, cada uno, se supera a sí mismo buscando la propia trascendencia dentro de una constancia autónoma, aprendida o bien solamente iniciada por el maestro.

Por lo tanto, este despertar correspondería en una primera instancia en enseñar a despertar dudas en los propios alumnos, es decir, educar, enseñar para la disconformidad correctora. Con ello me atrevo a decir que el auténtico discipulazgo debiese concluir en la crítica y rechazo de su maestro, es decir, en trascender al maestro, puesto que el maestro enseña/desperta en el discípulo el cuestionar propio de toda su reflexión que le servirá en la marcha por el camino de su propia vida. La posibilidad de seguir adelante por sí mismo, producido por el despertar, es lo que constituye a un verdadero discípulo, quien es y sólo puede ser aquel que quiere aprender a seguirse a sí mismo. Aquí podemos ver la constitución de la traición misma, forjada a partir de la donación de confianza, en donde el discípulo debiese huir, una vez despertado y desplegado sus potencialidades, en búsqueda de la marcha en su vida, para así rescatar su propia identidad como sujeto reflexionador y constructor de mundos posibles. Frente a ello, el verdadero educador educa/enseña para su propia pérdida, para su propia muerte, para ser refutado, criticado y trascendido.

Ahora bien, si recapitulamos todas las visiones en torno a la relación maestro discípulos, o educador educado, que hemos visto hasta ahora, podemos reafirmar la distinción que hemos hecho anteriormente, al plantear dos tipos posibles de estructuras o dinámicas de inter relación: **relaciones inhibitorias formadoras y relaciones liberadoras constructoras.**

Relación inhibitoria formadora. En este tipo de interrelación la enseñanza se fundamenta en la transmisión de conocimientos y normas pre establecidas, enmarcadas dentro de una jerarquización determinada, además de contenidos prefijados y explicativos, sin acceso por parte de los discípulos al cuestionar ni al dialogar, ocurriendo de este modo la imposición educativa formativa del maestro al discípulo. En este modelo podemos distinguir al maestro que enseña en la escuela tradicional, descrito por Dewey, al maestro explicador atontador descrito por Rancière;

La educación privada y pública, descrito por Waksman; A la vez también podemos distinguir el poder del maestro sobre el discípulo (Foucault), la estructura a) de maestros dominadores, a la vez del carácter de la enseñanza dada por Jesús, planteadas por Steiner. En cada una de estas visiones el maestro es el poseedor de un conocimiento y/o una revelación determinada. El rol principal del maestro educador, como mencioné anteriormente, es entregar (imponer) y disponer dicho conocimiento faltante a sus discípulos, para su propia formación, produciendo de este modo una enseñanza sin reflexión, incuestionable, jerarquizada y tecnicista con énfasis lógico formal, normativa y uniforme. Cada una de estas visiones posee distintos propósitos en cuanto a la finalidad de su enseñanza.

Relación liberadora constructora. En este tipo de interrelación no existe una transmisión monológica ni imposición de conocimientos. Esta relación la podemos distinguir en el maestro ignorante emancipador expuesto por Rancière: La educación nietzscheana vista como liberación, descrita por Vera Waksman; también podemos distinguir la estructura c) de relación de intercambio educativo entre maestro y discípulos, además de la descripción de la enseñanza socrática, en su principio **sólo sé que no sé nada**, ambos planteados por Steiner, y por último, al maestro de la escuela nueva progresiva planteada por Dewey. En todos estos casos, el maestro le otorga la libertad y la posibilidad de trascendencia a sus discípulos para que busquen y desarrollen por sí mismos sus capacidades investigativas e intelectuales, sus verdades y realidades. En este grupo, la Enseñanza no depende de un maestro conocedor de contenidos, ni de conocimientos tradicionales preestablecidos, sino que depende de la iniciativa propia de los propios discípulos para aprender y reflexionar a través del diálogo y la propia reflexión generada en el diálogo, gracias a la libertad de emancipación fomentada en parte por los maestros.

El Eros de la enseñanza.

Teniendo en cuenta estas visiones y sus diversas interpretaciones respecto de las dinámicas y sus respectivos caracteres que definen las interrelaciones de un maestro con sus discípulos, o de un educador con un educado, creo pertinente plantear algunas aristas faltantes en dichos análisis, y que resulta radical, en un sentido práctico, a lo que se refiere al análisis de la enseñanza filosófica en particular.

Las aristas faltantes tiene que ver con las siguientes preguntas: ¿Cómo es que el maestro, sea éste con un fin formador o liberador, puede producir el deseo de aprender y reflexionar

filosóficamente a sus discípulos? Planteado de otra forma ¿Puede realmente el maestro generar la actitud filosófica en sus discípulos?, ¿Puede el maestro inculcar el deseo de filosofar? Según mi consideración, estas preguntas son radicales para la filosofía y su enseñanza, junto con la enseñanza de otras asignaturas en general, puesto que, conociendo hipotéticamente la posibilidad de engendrar el deseo por filosofar a los estudiantes, recién a partir de la certidumbre de esto último se podrían proponer diversos métodos pedagógicos y filosóficos para una optimización de la enseñanza filosófica, según sea su finalidad.

Antes de entrar al detalle de estas preguntas debemos reconocer el poder seductor del maestro. Tomemos como ejemplo la imagen de Sócrates maestro quien nos derivará a una tipología del seductor, descripción en parte hechas por J. f. Lyotard.¹⁹ Sócrates junto a su discípulo Alcibíades, casi al final del *Banquete* de Platón, desarrollan un diálogo que ejemplifica el poder seductor del maestro. Estando Alcibíades ebrio, está convencido de que el maestro está enamorado de él, puesto que, según cuenta la historia, al filósofo se le veía buscar asiduamente la compañía de jóvenes de buen parecido. Es ante este sentimiento que Alcibíades, con su deseo de lograr que Sócrates le diga absolutamente todo lo que sabe, le propone un intercambio: concederle sus favores, su belleza corporal a cambio de la belleza de la sabiduría de Sócrates. Alcibíades quiere cambiar lo visible, su belleza, por lo invisible, la sabiduría de Sócrates. Ante esta oferta, Sócrates no está seguro de corresponder. El intercambio no es llevado a cabo, produciendo en Alcibíades frustración y resignación. Pero lo que no se percata Alcibíades es la postura de Sócrates, quien le revela que la oferta que él le ha hecho, una apuesta, resulta ser riesgosa, pues el mismo maestro considera y declara no estar seguro de la sabiduría que pretende su discípulo, por lo tanto, el intercambio propuesto por su discípulo podría quedar caduco ante esta revelación. Lo que no se percata Alcibíades es respecto a lo intransable que resulta ser la sabiduría, en donde ella no puede ser objeto de intercambio, porque jamás está segura de sí misma. En este hecho se invierten los roles, del ser en primera instancia Sócrates el amante, pasa a ser luego su discípulo el amante de Sócrates, no en el aspecto carnal, sino que más bien en el aspecto intelectual, en donde Alcibíades se consume de deseo por la sabiduría de su maestro, percatándose que el ofrecimiento de sus favores no lograron lo deseado por él: la sabiduría de Sócrates.

¹⁹ Sobre la imagen de Sócrates seductor, ver primer capítulo de *¿Por qué filosofar?*, escrito por Jean Francois Lyotard. Editorial Paidós.

Ante la descripción del papel seductor de Sócrates, en donde él seduce con su sabiduría, sabiendo al mismo la inseguridad de ella misma, esta presencia y ausencia de la misma, dejando atrapado y eclipsado a su discípulo Alcibíades, por el anhelo constante de la posible obtención de su sabiduría, puedo aventurarme a decir que el verdadero pulso de la enseñanza es la persuasión. Es en la persuasión, aunque sea del género más abstracto y teórico, como por ejemplo la demostración de un teorema matemático, o la enseñanza del contrapunto musical, en donde resulta inevitable un proceso de seducción, deseada o accidental, del maestro hacia su discípulo, e inversamente también. El maestro educador se dirige al intelecto, a la imaginación, al sistema nervioso, a la entraña misma de su discípulo oyente, ofreciéndole, persuadiéndolo por medio de la posibilidad, su propia posibilidad de trascendencia. Es por ello que el quehacer original del maestro, según mi consideración, es una irrupción hacia el otro, hacia sus discípulos, por medio de la persuasión, de la cual puede ser efectiva o no, con fines reprimidores (como por ejemplo la amenaza, en donde el miedo resulta ser un gran maestro) o bien con fines liberadores, activadores del potencial de trascendencia que esta en cada uno de nosotros

Entremos de lleno a la cuestión del deseo de filosofar, si es transferible o no. Pero antes de seguir con esta idea que afirmo: La posibilidad cierta de generar o inducir en un otro el deseo por filosofar, considero pertinente aclarar lo que es para mí filosofar, entendida ésta como una acción llevada a cabo tanto en la experiencia propiamente vivencial de cada uno, de nuestras vidas, como también una acción dentro de un marco educacional. Filosofar es un asombrarse ante lo que nos interpela como seres pensantes, sentimiento talante de la formulación de preguntas y búsquedas de respuestas que originan un cuestionar auténtico, cuestionar que se dirige hacia un acercamiento del sentido y de la comprensión de aquello que precisamente nos interpela de manera misteriosa. Esta interpelación en tanto problema, podría ser de carácter ético, epistemológico, ontológico, lógico formal, teleológico, sentimental, etc., en definitiva todo aquello que en la vida misma de una u otra forma nos toca, interpela. De este modo filosofar equivale al despliegue de la capacidad autónoma de cada uno para criticar, crear y a fin de cuentas reflexionar sobre diversas temáticas y problemáticas que nos aquejan directamente, es decir, problemáticas que despiertan mediante el asombro, el cuestionar creativo a partir del acercamiento que éstas tienen con nuestras propias experiencias cotidianas como seres pensantes, conjugándose a la vez con los propios intereses que cada uno de nosotros pudiese tener. Es así que la filosofía pasa a ser nuestro modo de comprender nuestro estar en el mundo y en la vida,

reflexión cotidiana forjadora de la construcción de nuestro propio camino vivencial. La filosofía por lo tanto es un acto de interpelación reflexiva que se expresa como un hacer en nuestra propia y particular cotidianidad vivencial, desde el momento en que como seres pensantes racionales y afectivos resolvemos nuestra existencia por medio de aquello que nos interpela, el mundo, la naturaleza, el otro, la vida misma, etc.

Ahora bien, cabe enfocarnos en la posibilidad abierta de inducir el deseo de reflexionar filosóficamente a otra persona, planteamiento por el cual intentaré a continuación abordar.

Según lo que nos narra **Lyotard** en su escrito *¿Por qué filosofar?*, el deseo posee las siguientes características que conforman su definición general:

- El deseo de algo no pone en relación una causa y un efecto, sino que es el movimiento de algo que va hacia lo otro como hacia lo que le falta a sí mismo.
- Lo otro (el objeto deseado) está presente en quien lo desea, y lo esta en forma de ausencia (carencia). Quien desea ya tiene lo que le falta, de otro modo no lo desearía, y no lo tiene, no lo conoce, puesto que de otro modo tampoco lo desearía.
- El deseo es al mismo tiempo ausencia y presencia. Existe en la medida que lo presente está ausente a sí mismo, o lo ausente presente.
- El deseo es dispersión y unificación. Es la relación que simultáneamente une y separa sus términos, los hace estar el uno en el otro y a la vez el uno fuera del otro.
- La posibilidad del deseo significa la presencia de una ausencia. Quizás toda la sabiduría consista en escuchar esta ausencia y en permanecer junto a ella.

En rasgos generales, según Lyotard, el deseo es algo que me falta a mí, es decir, es la ausencia de algo que se hace presente en el momento del recuerdo y la concientización del propio deseo.

¿Se puede realmente incitar, en otra persona, el deseo (la ausencia presente) de desear pensar filosóficamente? Como bien dije anteriormente, pienso que sí. Si bien no se le puede enseñar a una persona ser sabio (puesto que para ser sabio es necesario recorrer un camino extenso y a solas de reflexión, en donde la sabiduría, como bien Sócrates planteo a Alcibíades, nunca está segura de sí misma), creo que si es posible incitar inicialmente el deseo a reflexionar filosóficamente a cualquier persona. El favorecimiento que conlleva inducir el ejercicio reflexivo filosófico puede promover el logro de una actitud o hábito meditativo propio en las personas para que éstas enfrenten de manera reflexiva cualquier problemática, siendo esta aperturidad de la reflexión, el

paso inicial para encontrar cada uno nuevos caminos comprensivos, de manera que las conquistas de estos caminos se transforman en base o puerto para la continuación, casi como necesidad, de nuevas búsquedas comprensivas ante aquello que como asombro y cuestionamiento constantemente nos interpela. La reflexión hace una invitación a un recorrido (a transitarla) por el cual no hay regreso, pero si infinitos y cautivadores caminos de asombro, casi imposibles de negárseles. La idea de la posibilidad de inducir al otro a filosofar es también compartida por la filósofa Olga Grau, al decirnos que *el deseo puede ser creado, producido en un determinado momento, y en la medida que lo creo e invento, lo descubro, lo descubro en su particularidad. No está dado previamente, pero tampoco es la permanente y completa ausencia.*²⁰ Ahora bien, volviendo a la provocación misma del deseo de filosofar, me aventuro a afirmar que esta incitación si es posible dentro del margen establecido en la enseñanza filosófica. Este deseo se puede lograr teniendo en cuenta y potencializando dos asuntos importantes:

- a) El sentido que los contenidos o las problemáticas filosóficas planteadas tengan para quien se pretenda hacer filosofar.
- b) La ilusión de fortalecer y adquirir nuevos sentidos, por medio de reflexiones de dichas problemáticas filosóficas.

En alguna clase escuché una cierta vez que uno siempre, frente a un rumor o alguna conversación, escucha y capta lo que le interesa. Lo mismo cabe decir respecto al primer asunto planteado. Uno siempre reflexiona sobre un asunto que realmente le interesa, que le es pertinente a su vida, que tiene algún sentido concreto para su vida, que le permite la búsqueda de nuevas respuestas frente a un problema o tema en cuestión con un significado personal.

El sentido resulta radical para incitar el deseo por filosofar. Todo alumno o estudiante espontáneamente se le generará un deseo y una actitud filosófica frente a aquellas temáticas que tengan un sentido vital y radical para su vida misma, para aquello que le interesa y mueve intrínsecamente.

Plantearse la pregunta ¿Qué es el sentido? resulta una extensa y compleja tarea filosófica por realizar, pero primariamente podríamos aventurarnos a decir que sentido es la constatación de todo aquello que tiene y produce un significado trascendente para cada una de nuestras propias existencias (nuestros proyectos vitales). El sentido tiene relación con aquello que en algún grado

²⁰ *Otra vez el deseo: Para pensar la enseñanza de la filosofía.* Ensayo escrito por Olga Grau Duhart como presentación al foro: "Filosofía y Educación: la filosofía en el proyecto humano de educar" II Congreso Internacional de Filosofía. San Juan, Argentina. Julio 2007.

comprendemos, y nos es relevante para la orientación de nuestra propia existencia. Puesto que somos seres en constante cambio, tanto corporal como mentalmente, nuestros sentidos, las cosas que tienen un sentido para mí, se van constantemente llenando, vaciando o cambiando, o bien vamos encontrando nuevas cosas que brindan nuevos sentidos para mi vida. Mientras mayor sentido tenga algo para mí, mayor comprensión tengo respecto de aquello que me provoca sentido. De este modo, el sentido esta intrínsecamente conectado con lo que me interesa, con lo que me es necesario y relevante para mi subsistencia corporal y mental. Ahora bien, una manera de incitar al estudiante el deseo por filosofar es mediante la búsqueda y presentación de los temas pertinentes que realmente tengan un sentido relevante para los propios estudiantes. Todo tema que tenga un sentido para el estudiante, genera un interés, por lo tanto, un deseo, por pensarlo, por reflexionarlo. Por lo tanto me aventuro a decir que la reflexión se origina (además de por la presencia de una interpelación cuestionadora novedosa que puede como posibilidad asombrar) sobre algo que de cierta forma ya nos es familiar o cercano en cuanto experiencia vivida, es decir, reflexionamos intencionalmente sobre algo por el cual ya tenemos una cierta y mínima noción de sentido respecto de aquello que nuevamente nos interpela, buscando de este modo mediante la propia y particular reflexión, un intento en plenitud comprensiva sobre aquello que precisamente nos vuelve a interpelar en forma de cuestionamiento.

Es así que considerando al sentido como el facilitador de la reflexión, debemos tener en cuenta además dentro del marco educacional una necesaria preparación y disponibilidad del educador para distinguir las temáticas dispensadoras de sentidos, que sus mismos estudiantes poseen, para posteriormente, a partir de ello, fomentar una actitud o hábito filosófico meditativo constante. Del mismo modo, considero que el maestro educador tiene la posibilidad de presentar nuevas, atractivas y fecundas temáticas filosóficas a sus estudiantes, poniendo énfasis en la conexión que él debe llevar a cabo entre la temática a mostrar, y los intereses y sentidos expuestos por los estudiantes. Cabe pensar quizás a modo de ejemplo que el educador o profesor pudiera hacer filosofía mediante la transmisión novedosa de temáticas filosóficas no habladas directamente desde los textos de Aristóteles o Kant, sino más bien rescatando ciertos contenidos filosóficos importantes de dichos filósofos dirigiéndolos y presentándolos precisamente mediante una contextualización de sentidos experiencial y comprensiva propia de y para los educados estudiantes. De este modo, la adquisición del sentido de la filosofía podría aplicarse desde contenidos filosóficos que son llevados y transmitidos a contextos subjetivos propios de cada

edad y cada estudiante. Éste mismo camino es similarmente transitado por el Filósofo Matthew Lipman, quien ha revalorizando el diálogo como instancia reflexiva además de haber creado novelas filosóficas hechas para cada nivel y edad educativa, incentivando en sus novelas el aprendizaje ético, el razonamiento formal e informal, epistemológico, entre otros. Esta experiencia educativa revolucionaria realizada por Lipman lo ha llevado a ser considerado como el precursor de la Filosofía para niños.²¹

Por lo tanto, este planteamiento que expongo aquí se asemeja mucho a lo propuesto por John Dewey respecto al rol del educador en la escuela nueva o progresista, en donde se rescata el carácter individual y experiencial de la enseñanza de los educados. El educador de la escuela nueva, según ya hemos visto en el capítulo uno de esta tesina, debiese estructurar un plan que este basado en las capacidades y necesidades de la serie particular de individuos que está tratando; y al mismo tiempo debe imponer condiciones que ofrezcan la materia de estudio o contenido para experiencias sean inmediatamente agradables y provoquen experiencias futuras deseables para los alumnos, incitando de este modo a la actividad (reflexiva). Podría aventurarme a decir que es el educador quien debe crear las experiencias educativas presentes propicias para activar la trascendencia del sujeto educado.

Por otro lado, como bien plantea Rancière, con su descripción del maestro ignorante: “El maestro se dirige al estudiante desde lo que el estudiante sabe (sus intereses, las temáticas que tienen sentido para él), y no desde lo que ignora”. De este modo, el papel del maestro o educador de filosofía es establecer y presentar temáticas filosóficas afines y contextualizadas a los asuntos de real interés y sentido que los estudiantes posean y expongan, para permitir de esta forma el surgimiento espontáneo, sea tal vez por el ejercicio íntimo y constante de la reflexión particular, la conformación de un hábito aprehensivo meditativo como modo de enfrentar reflexivamente los problemas propios de la vida, constituyendo de este modo el acto propio de una reflexión filosófica como un acto cotidiano de comprensión experiencial. Posteriormente, luego de haber provocado la reflexión filosófica en el estudiante, el papel del maestro será estimular con técnicas pedagógicas la actitud filosófica constante, para que de este modo el filosofar no le sea extraño, y sea más bien un hábito, en su posterior desarrollo académico. Esta sería, desde mi parecer y vista de una manera preliminar, uno de los modos de transmitir a otra persona el deseo por filosofar.

²¹ Reseña de Matthew Lipman, ver http://es.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman.

Por último me quiero referir al papel del maestro en cuanto a la ilusión. Su papel, muy unido con su vocación, tiene que ver con el trabajo constante que él, como maestro, debiese realizar, en cuanto al fortalecimiento de temáticas filosóficas y producción de otras nuevas, para la fomentación de reflexiones personales afines a los sentidos comprensivos propios de cada estudiante o grupo de estudiantes. El maestro educador debe constantemente mantener de manera seductora la ilusión de los estudiantes, ilusión de encontrar siempre nuevos sentidos orientadores, adquiridos por medio de la reflexión filosófica. He aquí el poder seductor del maestro y su capacidad de persuasor que esta en constante juego. Ahora bien, la palabra ilusión la debemos entender en su dimensión positiva, como posibilidad prometedora de un acontecimiento o pensamiento, y no en su dimensión negativa, como engaño de los sentidos sensoriales. De este modo. La ilusión de una clase de filosofía, por parte de los estudiantes, radica en que ésta les brinde temáticas filosóficas afines a los temas de su interés personal, que tengan un sentido relevante en sus propias vidas; que le permita a través de ello, ejercitar espontáneamente la reflexión filosófica personal.

La ilusión, al igual que el deseo, está en constante presencia y ausencia, es en sí una expectativa que espera ser cumplida. Los estudiantes poseen cierta expectativa, cierta ilusión respecto de la clase y del maestro profesor. Está expectativa podrá finalmente resolverse como buena o mala, según como halla cumplido su papel el maestro educador. Del mismo modo, éste último también tiene una cierta expectativa o ilusión respecto de sus discípulos o estudiantes. La dificultad de mantener una ilusión positiva frente a la enseñanza radica hoy en día en la educación contemporánea, en su constante lucha con la rutina pedagógica y los inconvenientes laborales. Es por ello que por medio del mantenimiento positivo de la ilusión de la asignatura de filosofía, por parte del maestro y los discípulos, llego a encontrar otro modo complementario al primero (referente al sentido) para transmitir el deseo por filosofar, precisamente a través de las promesas e ilusiones de comprensión y apertura de sentidos, y más allá aún, la posibilidad de apertura a la trascendencia del sujeto estudiante, que hace y brinda la clase de filosofía y la propia reflexión personal y grupal.

Finalmente, bajo la afirmación de que si se puede enseñar o más bien transmitir el desear filosofar, teniendo en cuenta dichos asuntos, pienso que algún día se podrá liberar y emancipar el pensamiento joven de los estudiantes mediante un cambio práctico pedagógico que se sostenga en las virtudes de la reflexión, permitiendo de este modo y por medio del ejercicio meditativo, el re

posicionamiento de la enseñanza filosófica, como la base reflexiva necesaria para toda la educación contemporánea, entendida esta educación dentro del papel central que juega en la conformación de sujetos, y como instancia propicia de un posible aprendizaje ético que nos permita vislumbrar caminos que conduzcan al reconocimiento, a un encuentro y comprensión recíproca y a un saber estar, convivir, entre nosotros mismos, entre uno y el otro, la otra. He aquí la importancia de la educación la enseñanza filosófica para nuestro propósito.

Ahora bien, para encontrar dichos caminos que nos permitan de cierta forma reencontrarnos unos con otros en el con – vivir en cuanto tal, convivir, que como ya hemos dicho, está en crisis, al igual que la educación, expresado éste último en una sensación de malestar generalizado, necesitaremos sostenernos justificativamente sobre una meditación ética del con – vivir que nos permita, mediante su fundamentación ética, abrir instancias de aperturidad en cuanto reconocimiento y reciprocidad entre sujetos. Es así que a continuación entraremos en diálogo con Humberto Giannini y Laurence Cornu, quienes, a través de sus meditaciones, nos permitirán configurar una propuesta ética enfocada desde el aprendizaje y la enseñanza, radicalizada en la interacción de sujetos que participan propiamente en la dimensión educativa, éstos son, en la interacción entre sujetos educadores y sujetos educados.

Capítulo III.

Ser sujeto ante otro sujeto.

Teoría de la acción comunicativa inter subjetiva, desde Humberto Giannini.

El filósofo Humberto Giannini realiza un intenso análisis de la inter relaciones humanas en su libro *La metafísica eres tú*. En dicho libro nos expone cómo la interacción humana es en sí una experiencia moral, ética, en donde la comunicación (diálogo, conversación, discusión, etc.) entre subjetividades constituye lo propiamente ético en las relaciones humanas. Para ver cómo la interacción humana es en sí una experiencia moral, Giannini recurre al análisis de la comunicación en sí manifestada en el encuentro con el otro y la otra, es decir, en el encuentro entre subjetividades que entran en comunicación.

Para Giannini, en una interacción humana están presentes, en juego efectivo, las subjetividades (la tuya y la mía, entre el uno y el otro), con la intención declarada de actuar

concretamente en algún punto de este mundo que se objetiva (compartiéndolo), que se confirma como mundo, a partir de las mismas interacciones. El mundo propiamente humano, se va constituyendo y construyendo a partir de la palabra dirigida: que es la acción de ir al encuentro con el otro (interacción), en un mundo que ya era común para ambos, en virtud de un mundo transmitido, heredado, por las generaciones precedentes.

Esta construcción mutua de un mundo objetivado se da a partir de la interacción comunicativa. Humberto Giannini nos plantea las características esenciales de toda interacción comunicativa, las cuales yo nombraré algunas:

- La relación ínter subjetiva es *relación con el otro en cuanto reconocido como Otro*.²² Dicho encuentro con el otro, entendido como experiencia de un encuentro de uno ante otro, es comunicación: proposición y respuesta, entre seres que tienen el privilegio ontológico de ser **recíprocamente uno ante el otro**.²³ De este modo, se entiende que en una interacción comunicativa, se reconoce al otro y a la otra como un interlocutor válido.
- El fin de la acción comunicativa es promover una cierta respuesta, una reacción al sujeto a quien va dirigida la palabra. De este modo, la interrelación entre subjetividades expresado como interacción comunicativa, se desenvuelve a partir de: un emisor que propone (pone algo ante los ojos de alguien), cediendo de este modo la iniciativa al otro (receptor); luego el emisor espera una respuesta, una acción del otro sobre la base de un compromiso en una significación común “supuesto”; y posteriormente, ocurre la respuesta libre del receptor, quien al recibir la iniciativa de acción por parte del receptor, abre una posibilidad a su propia iniciativa, abre una *intervención propia en el mundo, una acción plena de su voluntad*.²⁴ Es **en esta condición del delicado equilibrio (comunicacional) en donde reside la reciprocidad ética del comunicar**.²⁵
- El ceder la iniciativa al otro, como base sostenedora de una interacción comunicativa, es reconocer al otro como otro, **como un interlocutor válido**²⁶ en cualquier interacción. El hecho de dirigirme a otro, de cederle la iniciativa (a la réplica, a la pregunta, a la

²² *La metafísica eres tú*, escrito por Humberto Giannini. Editorial Catalonia. Página 78.

²³ *Ibíd.*, Página 28.

²⁴ *Ibíd.*, Página 106.

²⁵ *Ibíd.*, Página 95.

²⁶ *Ibíd.*, Página 95.

interpelación, al silencio etc.) luego de proponer algo a alguien (poner algo ante los ojos del otro), constituye la validez de la interacción, y a su vez la reciprocidad ética de la misma.

- Toda comunicación misma posee primero, la ineliminable referencia al mundo (modi essendi) y segundo, los modos concretos de traer este mundo o algo de él, *ante los ojos del sujeto*.²⁷ A estos modos concretos de poner ante los ojos (hacer común, comunicar) Giannini los denomina Modos de significar (modi significando), que corresponde en esencia a la relación comunicativa concreta que ocurre entre sujetos en el mundo de las referencias objetivas.
- La acción comunicativa posee el carácter de evaluable, medible desde y por el logro o malogro de la finalidad presupuestada por toda acción.

El carácter evaluable de toda interacción humana es lo que constituye la eticidad misma de la vida, desde el momento en que constantemente, al comunicarnos, estamos evaluando por medio de interpretaciones el accionar del otro y la otra, es decir, mediante la comunicación (entre subjetividades), estamos en constante transgresión y quiebre de los pensamientos, de la subjetividad del otro, desde el instante que evaluamos y comparamos nuestras expectativas de accionar del otro y la otra con las reales intenciones de accionar del otro y la otra, intenciones, que de manera irreductible, se mantienen en ámbito íntimo de cada cual. El quiebre en toda interacción comunicativa resulta ser la constante discordancia y rectificación de significados (palabras en interacción) voluntades (acciones) e intenciones (sentidos) que cada uno contiene de manera subjetiva, en el momento que se expresan en una interacción comunicativa. Y es en este estado permanente de conflictos (quiebres) y de ajustes de tales significados en donde se constituye la eticidad de la vida humana.

La relación comunicacional evaluativa que establecemos con el otro y la otra se trata de una trascendencia al otro, dado en el propio encuentro comunicativo con el otro. Tal encuentro y reconocimiento se sostiene sobre la certeza “pre racional” de que *el otro es irreductible a mi subjetividad*²⁸, es decir que es un ser inobjetable. Esto último quiere decir que para cada cual resulta imposible conocer la subjetividad del otro, o en otras palabras, es imposible conocer

²⁷ Ibíd., Página 28.

²⁸ Ibíd., Página 78.

aquella intimidad resguardada del otro. En una interacción comunicativa, nosotros sólo podemos suponer, y no acceder, a los actos del otro, entendido estos actos como actos de conciencia, de ocurrencias, de estrategias que pasan en la conciencia del otro. *El otro sujeto es un ser que trasciende las posibilidades de directa aprehensión cognoscitiva*²⁹, que como comenté anteriormente, resulta inobjetable. Lo que nos queda a cada uno es predecir las posibilidades y eventuales respuestas del otro frente a mi petición de reciprocidad, de iniciativa de palabra, por medio de mis acciones que de alguna forma permiten abrir (y conocer sólo parcialmente) los actos y las acciones de mi interlocutor, del otro ante mí. Un camino que nos permite, desde la distancia, aproximarnos al otro, es el mundo, entendido éste como todo aquello que vamos haciendo en común, comunicándonos, en comunidad. El mundo resulta ser el lenguaje natural de aproximación, el camino hacia los otros, en donde surge un hecho esencialmente afectivo: *el sentimiento de no estar solo compartiendo las mismas cosas sino participando de los mismos significados*.³⁰

En resumen: significados, voluntad e intenciones (fín, sentido) trascienden la esfera de lo que se da: trascienden la fenomenidad del fenómeno. Lo que percibimos en el otro *es un cuerpo que se comunica y que se deja leer*³¹ (interpretar) por medio de la observación de sus acciones. Es de este modo que las acciones del otro nos revelan sus intenciones de manera parcial, al mismo tiempo que revela el carácter irreductible de su subjetividad. Sólo ante la presentación del otro ante uno, se puede entrever algo de esa subjetividad del otro, que se ha desbordado en sus acciones. En este sentido, el sujeto es un ser que se escapa y se trasciende incluso a sí mismo (en una multiplicidad de interpretaciones y modos de ser) a través de su interacción con el otro.

Transmisión y experiencia moral, desde Cornu y Giannini.

Por otro lado, están los planteamientos de **Laurence Cornu**, en su artículo “*Transmisión e institución del sujeto*”, en donde nos señala que por medio de la transmisión propiamente humana es donde ocurre la construcción de sujetos. Esta construcción ocurre en el “entre” emisor y receptor”, en el entre dos que entran en comunicación. Cornu nos dice que la transmisión es una

²⁹ *Ibíd.*, Página 93.

³⁰ *Ibíd.*, Página 93.

³¹ *Ibíd.*, Página 85.

modalidad de relación con el objeto transmitido, y una modalidad de relación con el otro sujeto (receptor), quien recibe la transmisión. Ambas modalidades ocurren de manera separada.

- a) El objeto que se transmite no es objeto definido de saber, por ejemplo, matemáticas, historia, etc., sino que es el modo como es transmitido dicho objeto. En otras palabras: Lo que hace transmisible el objeto entre un emisor y un receptor es la manera en que se haga (por ejemplo, con pasión o fastidio) dicha transmisión del objeto, por parte del emisor. Esta afirmación nos permite comprender que en cuanto a la enseñanza filosófica, es la actitud del educador quien permite una transmisión correcta o no de un objeto determinado de transmisión: en este caso, el deseo de filosofar. Es el educador quien tiene la facultad, por medio de una actitud adecuada, de generar las instancias para que la transmisión de un deseo de filosofar, de reflexionar (deseo entendido como una actitud de atrevimiento) pueda ser adquirido por parte de los estudiantes.
- b) En cuanto a la modalidad de relación con el otro sujeto, para Cornu transmitir es constituir y reconocer al otro como destinatario, concordando de este modo con lo expuesto por Giannini, quien nos dice que en toda interacción comunicativa ocurre el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, desde el momento de hablarle (transmitirle) algo. Reconocer al otro como sujeto destinatario, para Cornu, es, desde el momento que se transmite, instituir al otro como sujeto del conocer. Esta interacción entre sujetos se da en una relación de direccionamiento, yo hacia tú; relación en donde uno se presenta “como” sujeto cuando se dirige a otro, y uno mismo es presentado y planteado como sujeto cuando algún otro se dirige a uno de nosotros. De este modo, Cornu nos dice que no hay sujeto sin reconocimiento recíproco del otro, es decir, sin enunciación dirigida en la transmisión, sin relación de direccionamiento. Con ello se concluye que no hay sujeto sin palabra.

Del mismo modo que Giannini, Cornu reconoce el ámbito irreductible del otro, cuando el otro nos es presentado como una sombra insabida de sus intenciones conscientes.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Cornu, en dicho artículo, reconozco y afirmo que la relación entre un emisor, en este caso un maestro o profesor; el Objeto de transmisión, en este caso el deseo de filosofar; y el receptor o la persona a quien se le transmite dicho objeto, en este caso los discípulos o los estudiantes, se sustenta en el reconocimiento recíproco como sujetos hablantes, pensantes y subjetivos. Es entre ambos (yo – tú) en donde se produce la construcción

de sujetos. Dicha construcción de sujetos corresponde a lo que Cornu llama “transmisión de límites humanizantes”, lo cual quiere decir que al realizarse una transmisión, por un lado se está limitando el accionar del otro, pero por otro lado se está reconociendo la necesidad de renunciar al intento de modelar a un otro según nuestros propios sueños, puesto que a ese otro le corresponde en última instancia el acontecer de su devenir sujeto, el advenir de su subjetivación. Por lo tanto, podríamos decir que en la transmisión se hace entonces una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación, por lo cual nos permite constituirnos como sujetos.

Ahora bien, en lo que respecta a la comunicación y a la transmisión entendida como experiencia moral, cabe destacar que ésta es una experiencia del otro como querer distinto y eventualmente opuesto al mío. Es decir, la experiencia de la comunicación actúa como límite, en donde, como nos dice Humberto Giannini, *la experiencia del otro como otro, como subjetividad, es experiencia de mi propia experiencia suscitada por el otro en cuanto límite.*³² Es así que en dicha experiencia moral se desenvuelve la permanente trasgresión y conflicto (quiebre) antes mencionado, en donde surge la palabra como entidad resolutive de dicho quiebre. De este modo, surge el diálogo moral como resultado del quiebre, en donde se abre como proceso de la no reciprocidad dada en una interacción comunicativa quebrada. De este modo, *el diálogo moral se abre a cada instante como conflicto.*³³

Si meditemos un poco más sobre la experiencia moral en cuanto tal, ella se nos presenta como una experiencia común, que ocurre entre dos inter-subjetividades que se comunican y evalúan, constituyendo ambos una experiencia única en cuanto sujetos comparten sus subjetividades. Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter de evaluable de toda acción comunicativa, Giannini nos reafirma su tesis central: *Toda acción comunicativa comporta cierta experiencia moral, y toda experiencia moral comporta algún tipo de acción comunicativa.*³⁴ Esto conforma lo que Giannini denomina **La eticidad de la vida**. La experiencia moral, propiamente una experiencia común, cabe entenderla como experiencia del otro, con el otro, en donde, para ser experiencia moral y no una experiencia pervertida, no se puede dejar de suponer al otro como un sujeto igual

³² *Ibíd.*, Página 44.

³³ *Ibíd.*, Página 31.

³⁴ *Ibíd.*, Página 27.

que yo: *el otro es un sujeto como yo*.³⁵ A partir de esto se desprende que la comunicación es en sí y en todas sus manifestaciones una experiencia moral, y dicha experiencia moral nace esencialmente en la interacción comunicativa entre dos seres humanos, en donde surge la comprensión de un significado y (como inseparable, pero distinta de tal comprensión) la aprehensión de una referencia del mundo (S es P). Por lo tanto, el carácter de evaluable en la acción comunicativa, que a su vez es medido y juzgado como una evaluación moral, es el cumplimiento del significado que está comprometido en toda interacción comunicativa. En otras palabras, **lo medido es el cumplimiento de la exigencia de reciprocidad inherente al significado de esta interacción**. Lo evaluable pasa por la comprensión (en mayor o menor grado adquirido, de reciprocidad) del significado expresado en la interacción comunicativa por uno al otro, entre uno y el otro.

Por otro lado, en otro de sus libros³⁶, Humberto Giannini nos plantea que la experiencia moral, entendida como experiencia común, se desarrolla en el espacio civil, que es el espacio externo a mi subjetividad, lugar de todos y nadie, en donde se producen los encuentros con mi prójimo, dentro de un espacio abierto de posibilidades de encuentros ocasionales en el que transitamos, como sujetos comunicacionales, evaluándonos moralmente, en un espacio vulnerable y desprotegido en donde todo puede suceder. En este espacio civil, lugar donde se constituye lo propiamente moral de la interacción comunicativa entre dos sujetos, se expresan las orientaciones de las conductas de cada sujeto, quienes cada uno motivados por sus intensiones subjetivas, generan de este modo determinadas interrelaciones que exponen, desde sus propias intensiones, sus conductas para ser constantemente interpretadas y evaluadas. Es por ello, que Giannini nos dice que el espacio civil en cuanto tal, es el espacio en que se encuentra entramado por conexiones de sentido, intensiones, por indicaciones y marcas, que representan *la estructura de referencia de toda conducta posible*.³⁷ Ante esto, nos surge la experiencia común, ahora entendida como un modo específico de conocimiento en donde se expresan *los modos de saber a qué atenerse con las cosas y con el prójimo*.³⁸ La experiencia común, por lo tanto, es la experiencia que representa un cierto modo de conocer el mundo, las cosas y al prójimo, en cuanto que mediante esta experiencia compartida, transferimos, es decir, transmitimos, entendido desde

³⁵ *Ibíd.*, Página 90.

³⁶ Véase *La experiencia moral*, escrito por Humberto Giannini. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1992.

³⁷ *Ibíd.*, Página 41.

³⁸ *Ibíd.*, Página 48.

Laurence Cornu, y comunicamos nuestras intensiones y significaciones del mundo en acciones. En este sentido, *las palabras, los gestos, los ademanes y, en general, los significantes, son como la objetividad propia del espacio civil. En ellos y por ellos transita, se mantiene y se regula ese subsuelo de experiencias compartidas, la experiencia común: hipotética identidad de significados en la interacción de sujetos.*³⁹

De este modo, toda comunicación en cuanto tal deberá poder ingresar en el cause de la experiencia común, en tanto que a través de esta experiencia es que podemos reconocernos y entendernos, respecto de nuestras intenciones, significaciones y mundos subjetivos, que se traspasan y transfieren al otro por medio de la interacción comunicativa. Esto nos conlleva a concebir la posibilidad de confirmar que mi experiencia subjetiva, la experiencia personal de cada cual, es transmisible a, comunicable con, mi prójimo. Ello no quiere decir que la experiencia común permita el término de las diferencias, conflictos y lejanías entre sujetos, sino más bien que es mediante la experiencia común en donde se manifiesta lo propiamente moral, es decir, la eticidad de la vida, por medio de un conflicto siempre renovado, un anhelo de aclaración jamás hecho, producto de inter evaluaciones de nuestro actuar. De este modo, la experiencia moral, lo propiamente considerado y evaluado como bueno o malo de nuestras conductas, constituye el espacio civil que compartimos y creamos cada uno en su interacción con el prójimo, nuestros modos de habitar el mundo y nuestros modos de convivir con el otro y la otra. Esto nos conlleva a pensar que el campo propio de la ética, es decir, el campo en donde se constituye lo propiamente moral, es la propia experiencia, entendida como espacio civil, en donde cobija una colectividad de sujetos morales que interactúan interpretativamente. Esta experiencia civil configura nuestro saber moral, y por lo tanto, nuestra experiencia moral, desde el momento que constantemente nos encontramos evaluando nuestras acciones y las del prójimo, lo cual nos enseña experiencialmente un saber ganado en actos transitivos que se despliega en espacios de intercambio entre sujetos con distintas cargas, entiéndase éstas como motivos intencionales, transferencias de subjetividades, traspaso de intensiones y significaciones. Esto último es lo que llamamos experiencia moral como tal: la constante lectura, predicción e interpretación que hacemos de los signos del otro, de sus conductas y sus respectivas significaciones de sus acciones y de su comunicación hacia nosotros, lo cual nos permite, dentro del despliegue de conflictos

³⁹ *Ibíd.*, Página 50.

interpretativos, establecer campos comunes de significaciones, campos que nos permiten descifrarnos y entendernos moralmente.

La experiencia común, en cuanto moral, no es, sin más que la experiencia de acuerdo, que se logra mediante el diálogo. El dialogo moral, no es más que la búsqueda de criterios comunes para superar contradicciones referentes al actuar moral. Esto nos permite pensar, que *todo acto de dialogar es moralmente juzgable, y por lo tanto, que todo diálogo posee un carácter moral, lo cual, hace que la experiencia moral no pueda ser concebida sino como experiencia dialógica.*⁴⁰

Debemos percatarnos primero que para Giannini *toda acción comunicativa es dialogal por su naturaleza y sentido.*⁴¹ Ante este carácter propio de toda acción comunicativa, Giannini, en otro de sus libros⁴², nos describe el diálogo como aquello que representa un modo de enfrentar en común, problemas que emergen en medio de las dificultades de la vida cotidiana, lo cual corresponde a un alto en el quehacer rutinario, con la intención de volver a él, pero vivificado o hecho más efectivo justo en virtud de la conducta dialogante. En este sentido, el dialogo es visto como trasgresión válida de la vida cotidiana. Esta transgresión la debemos entender como *cualquier modo por el cual se suspende o se invalida temporalmente la rutina, en vistas, incluso, de la eficacia posterior de esa misma rutina, con miras de restablecer la normatividad dentro de normas más eficaces de convivencia.*⁴³ El diálogo es también considerado como un *drama*⁴⁴, que se entabla en medio de una rutina suspendida y a causa de puntos de vistas o intereses que se van explicitando, y van poniendo en tensión a las llamadas “partes del conflicto”: a los personajes del diálogo. En dicho drama que es el diálogo, los personajes (ínter subjetividades en relación) manifiestan los intereses de cada uno abiertamente en conflicto, en donde la heterogeneidad y contraposición funcional de los dialogantes (personajes) constituyen el mismo diálogo, entendiendo a la vez este diálogo como la instancia comunicacional de resolución del quiebre o de la no reciprocidad en la interacción comunicativa (ejemplos: el diálogo entre gobierno – oposición; civiles – militares; operarios – patronos; acreedores – deudores; etc.). Dicho diálogo esta regido por el principio de verdad, en donde se desea el diálogo para alcanzar, por su

⁴⁰ *Ibíd.*, Página 100.

⁴¹ *La metafísica eres tú*, escrito por Humberto Giannini. Editorial Catalonia. Página 135.

⁴² *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Escrito por Humberto Giannini. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1993.

⁴³ *Ibíd.*, Capítulo III, Páginas 71, 72 y 73.

⁴⁴ *Ibíd.*, Capítulo III, Página 73.

intermedio, una experiencia común entre los dialogantes, para que de este modo dicha experiencia en común se constituya en un criterio válido para zanjar dificultades, y así reanudar la rutina suspendida. En la fuerza resolutoria del diálogo consiste justamente su verdad. De este modo, resulta el diálogo ser el *fundamento de toda experiencia en común*.⁴⁵

El diálogo, entendido en *La metafísica eres tú*, como en casi toda experiencia ética, tiene un origen negativo, en donde empieza por la percepción de un defecto. Dicho defecto tiene relación con la no reciprocidad del otro en el momento del quiebre de una experiencia, en donde las significaciones supuestamente consabidas son desconocidas por parte de los actores subjetivos. Dicho quiebre, muchas veces entendido como producto de la voluntad ajena, crea un estado de vulnerabilidad frente al otro, estado característico de todo diálogo. Esta vulnerabilidad es la propensión de ser heridos por el accionar del otro. Ante este accionar del otro, somos vulnerables en el ser ante otro, quien, de manera recurrente, quedamos expuestos a su transgresión.

Debemos recordar que la experiencia moral (y por lo tanto toda acción comunicativa) tiene que ver con las acciones y significados que nos ligan a un prójimo, es decir, a aquellos que viven un tiempo común y un espacio compartido. De esta forma, el diálogo moral, como nos dice Giannini, *gira en torno a la ofensa*⁴⁶, desde el momento en que en la interacción comunicativa surge la transgresión del otro, transgresión de la reciprocidad implicada en toda acción comunicativa. Estas ofensas pueden suceder por: inadvertencia del otro, por omisión o ausencia, por simulación de reciprocidad, o por abuso sistemático del poder político. Es así que es este sentido, la ofensa se experimenta como degradación de la dignidad. Aquí debemos recordar la imposición militar en el gobierno desde 1973, en donde se produjo un quiebre de la vida cotidiana a partir de la negación del diálogo moral, un no reconocimiento del otro y negación de la reciprocidad.

Es así que en el diálogo moral, en tanto conflicto moral, aparece el enjuiciamiento, que actúa como resorte que va a hacer saltar el conflicto como proceso dialogal. El enjuiciamiento es una afirmación valorativa que uno hace del accionar del otro. Se caracteriza por ser in verificable e injustificable, por el sólo hecho de desconocerse la interioridad del otro, es decir, los actos de conciencia e intenciones del otro, que constituyen en sí el carácter inobjetable de la subjetividad del otro. Giannini nos dice que todos estamos constantemente predispuestos a enjuiciar a los

⁴⁵ *Ibíd.*, Capítulo III, Página 84.

⁴⁶ *La metafísica eres tú*. Escrito por Humberto Giannini. Editorial Catalonia. Página 137.

otros, por la necesidad intrínseca de comprender al otro, su interioridad, cuando nos vemos enfrentados a analizar las conductas de los otros según nuestras expectativas.

Del mismo modo, por el hecho de movernos y de actuar, estamos expuestos a interpretaciones de lo que hacemos, expuestos al rigor de una escala de valores que tienen los otros para medir nuestras acciones. Con ello se entiende que *toda acción nuestra es éticamente evaluable en relación a su incidencia positiva o negativa en la vida de otros seres humanos*.⁴⁷ Esta interpretación del otro, como *una acción concreta que uno hace sobre la base de una idea negativa que se tiene sobre el otro*⁴⁸, es lo que, en resumidas cuentas, es el enjuiciamiento. Es así que el diálogo moral, en su perspectiva conciliadora, se puede desenvolver en la excusa, entendida ésta como la forma externa de la justificación, en donde alguien declara o incluso muestra con un gesto asociado, no ser causa, al menos voluntaria, del daño o contratiempo que sufre otro sujeto.

Por otro lado, tenemos la justificación como otro modo de desenvolvimiento del diálogo moral. La justificación es la explicación o rectificación reflexiva de mis acciones frente a un enjuiciamiento de alguien otro. En otras palabras: *me justifico porque no me acepto tal como meramente aparezco a los otros en las acciones que cumpla*.⁴⁹ Aquí aparece un principio de transparencia pretendido por el emisor enjuiciado frente al otro, en donde el sujeto emisor justifica su accionar realizando una exposición plena de sí mismo, se muestra al otro tal cual es. Justificarse, en última instancia, es presentarse de manera real ante el otro, rehabilitando nuestro ser ante el otro. Ahora bien, dichas justificaciones, pueden ser honestas (transparentes) o bien inauténticas, exponiendo en estas últimas simplemente falsificaciones de las causas de su accionar. Por último, en lo que respecta a la justificación, y a la resolución del diálogo moral, *la condición fundamental del reencuentro con el otro es que el ofensor se justifique ante el ofendido*.⁵⁰ Aquí surge una de las características propias de todo diálogo moral: que dicho diálogo está regido por un principio de veracidad, que es la búsqueda de lo más conveniente para las partes, para así restablecer la concordia, a través del mismo diálogo. Por ello, aparece el diálogo moral como el posible camino de la reconciliación post quiebre, después de ocurrida la transgresión de la reciprocidad comunicativa.

⁴⁷ *Ibíd.*, Página 144.

⁴⁸ *Ibíd.*, Página 144.

⁴⁹ *Ibíd.*, Página 146.

⁵⁰ *Ibíd.*, Página 149.

Recapitulando un poco, si tomamos en cuenta este reconocimiento del otro como un igual a mí, como receptor de la comunicación, podemos comprender lo que Giannini nos plantea en cuanto aspecto fundamental de toda interacción comunicativa, ésta es que en ella se da el entregar o **ceder la iniciativa al otro** (iniciativa de respuesta), entendiendo al otro como sujeto receptor, sólo por el mismo hecho de hablarle. Este carácter del ceder la iniciativa al otro, es llevado a cabo mediante la palabra (escrita, oral, gestual). Desde el momento que se cede la iniciativa de respuesta (se inicia la interacción comunicativa), la palabra comunicada despierta la conciencia de los sujetos inter actantes, al recibir cada uno de ellos, desde el momento mismo de la comunicación, *la palabra de sus antecesores, que se expresan (interactúan) como impulsos e iniciativas para el seguimiento de palabras nacientes.*⁵¹ Con ello se entiende que el ceder la iniciativa pasa a ser una categoría propiamente ética de la acción comunicativa y de todo discurso humano. Tal reconocimiento del otro, abre y legitima todo proceso dialogal entre dos subjetividades, por el cual van generando y haciendo entre los dos, un espacio común o espacio ciudadano.

Por otro lado, cabe reconocer que la acción comunicativa se desenvuelve a través de significados comunes, denominados por Giannini como significados Con sabidos. Ellos son todos aquellos que dentro de una sociedad lingüística determinada, los hablantes de dicha sociedad no requieren de una explicitación de lo que significan determinadas acciones, otorgándoles a éstas acciones su significado por con sabido. (Por ejemplo, la acción de preguntar, negar, de ordenar, de rogar, etc.), Es una especie de acuerdo tácito supuesto, en donde el verbo realizativo de una acción por lo general esta implícito en el lenguaje hablado.

Ahora bien, dichos significados consabidos, en cuanto son defectuosamente expresados o mal interpretados o comprendidos, resulta una experiencia de quiebre entre subjetividades. Este quiebre, como ya he mencionado anteriormente, se da cuando se experimenta una desinteligencia, una comprensión parcial o nula del significado de la acción comunicativa realizado en común entre dos subjetividades. Con este quiebre comunicativo, de significación entre dos subjetividades, se produce la critica o el juicio, identificándose de este modo lo medible y evaluable moralmente en toda interacción comunicativa. En este sentido, el quiebre que se da en la interacción comunicativa es una experiencia moral, entendiendo su carácter moral como *la*

⁵¹ *Ibíd.*, Sobre la conciencia y su despertar por medio de la iniciativa a la palabra naciente, ver Capítulo V “La ética negativa”, sección 3 “Ciencia del mal y conciencia”, Páginas 43 y 44.

*experiencia de una defección de la voluntad ajena*⁵² (defección de comprensión parcial o nula de, en su mayoría, significados consabidos). Dicha experiencia moral, entendida como quiebre, hace nuevamente explícito los significados consabidos, determinando cómo debió ser la acción malograda y cuál debió ser su buen término. En otras palabras, se vuelve a explicitar aquello que en una comunidad histórica debería constituir el límite de una interacción determinada, posible de ser evaluada como correcta, como buena.

Si la interacción comunicativa se realiza con éxito, es decir, en conformidad con su significado (por ejemplo, si ofrezco algo a la venta, y la acción de mi interlocutor es correcta, haciendo lo que se debe (comprar), por el hecho de entender lo que es vender), se manifiesta la reciprocidad propia de toda acción comunicativa. Ahora bien, si dicha interacción ocurriese siempre así, ésta se convertiría en una relación rutinariamente correcta, normal, en donde los operadores de dicha acción difícilmente experimentarían sentimientos y emociones que son propias del bien moral. *El bien se convierte (convertitur) con el ser de la cosa.*⁵³ Es decir, los operadores de la acción comunicativa (uno y el otro), bajo la rutina de lo correcto, harían del bien moral un bien desapercibido, quizás relativizado. Y es por ello la necesaria intervención de la experiencia del mal en la acción comunicativa, entendida esta experiencia como *contingencia para la cual nunca estamos plenamente preparados*⁵⁴, desde el momento en que la experiencia de la defección del otro o del yo, la mala voluntad para cumplir lo que se debe ser y hacer, resulta ser una trasgresión a la reciprocidad debida, permitiendo de este modo que el bien moral tome su valor, es decir, sea tomado en cuenta como fin, en la medida que exista la contingencia de las acciones comunicativas no logradas que impidan su adquisición (adquisición del bien moral). En cuanto a la experiencia del mal, debemos entenderla desde el momento en que la experimentamos como *la no reciprocidad en la comunicación humana.*⁵⁵ Resulta ser un acontecimiento, una contingencia en donde estamos expuestos a la voluntad del prójimo, quien por medio de su iniciativa, resguarda, al igual que nosotros, la intimidad propia. Y es precisamente esta intimidad resguardada la que determina la iniciativa de cada cual; intimidad de la cual es fuente de nuestras acciones, y a la cual cada uno constantemente esta enjuiciando (prejuicios, opiniones,

⁵² *Ibíd.*, Página 30

⁵³ *Ibíd.*, Página 39.

⁵⁴ *Ibíd.*, Página 39.

⁵⁵ *Ibíd.*, Página 42.

comentarios, pelambre, etc.).⁵⁶ Es este resguardo o reclutamiento de la intimidad el rasgo conductual habitual de la convivencia cotidiana contemporánea, promoviendo de este modo el enjuiciamiento que expone y legitima la eventual ofensa al otro como modo de respuesta a la trasgresión y la incompreensión del otro, produciendo de este modo el cierre al diálogo resolutivo, y como consecuencia de esto, a la pérdida de la fé y de la confianza hacia del otro, mi prójimo. Ahora bien, esta no reciprocidad y su eventual enjuiciamiento puede hacer surgir, como ya hemos mencionado, a la ofensa, expresión propia de la comprensión parcial o nula de significados que llevan a un conflicto. Este sentimiento de ofensa y trasgresión constituyen la preocupación de la presente investigación ética.

Finalmente, podemos entender a lo que se refiere Giannini con el título de su libro *La metafísica eres tú*. Primero, que todos y cada uno de nosotros somos agentes éticos, por el sólo hecho de comunicarnos, es decir, por el sólo hecho de interactuar comunicacionalmente: **Nuestra comunicación es en sí construcción de experiencia ética. La eticidad se constituye en nuestra interrelación, en la comunicación de inter subjetividades.** Y Segundo, que en la medida que uno se reconoce y reconoce al otro como un interlocutor válido más, y lleva a cabo una acción comunicativa (conversar, dialogar, etc.), comunicación que es esencialmente ética, uno puede pasar a ser agente posibilitador y creador de experiencias éticas conformes a la sana convivencia, es decir, pasar a ser creador de espacios comunes dentro de lo que llamamos espacios ciudadanos, que permitan restablecer la vida en común frente a los quiebres propios de interrelación de la vida humana, y frente a los quiebres que pudiesen constituir una transgresión transversal de la convivencia humana, como la ocurrida a partir del golpe militar del año 1973. A partir de lo expuesto en su libro, Giannini nos dice y recuerda que cada uno de nosotros es metafísica, cada uno es ética, en la medida que la construye, a partir de la relación ínter subjetiva y comunicativa con el otro. De este modo, en una interacción comunicacional de carácter esencialmente moral, nos constituimos como sujetos ante el otro, que es también sujeto. Así somos sujetos ante otro sujeto.

⁵⁶ *Ibíd.* Sobre la intimidad resguardada y su enjuiciamiento, ver Capítulo V “La ética negativa”, sección 5 “El mal como contingencia”, Páginas 45 y 46.

Consideraciones finales.

Bosquejo de una propuesta ética educacional a partir de la reivindicación de la enseñanza filosófica y la escuela.

Hemos visto en el primer capítulo, a través de los planteamientos de John Dewey, un diagnóstico esclarecedor respecto de la escuela tradicional y el modo como se despliegan en ella las interacciones entre los educadores y los educados. Dicho análisis lo comparto en cuanto expresa claramente las actuales formas y dinámicas de interacción propias de la educación contemporánea. De una manera descriptiva, podemos caracterizar a la escuela tradicional, y por ende, contemporánea, como aquella que en cuanto a su interacción entre sujetos se desarrolla de manera jerarquizada, generando instancias de dominio en la interacción, en donde el educador como tal posee un poder, en este caso, conocimientos establecidos, por sobre sus educados. Este poder produce en los educados la docilidad, pasividad, receptividad y obediencia propias de su actuar como aprendiz dentro de la escuela cotidiana, frente a las materias que le son “enseñadas” (impuestas). Esta imposición, y por ello, negación del educado como sujeto válido de interacción, conlleva a generar muros establecedores de límites pensantes entre los propios sujetos que conforman interactivamente la escuela. Estos límites los podemos ver reflejados causalmente en la actitud acrítica, areflexiva de los educados, en cuanto son instruidos y por ello “educados” para obtener conocimientos en dirección a determinados fines, sin la apropiada actitud meditativa que le permita, como sujetos pensantes, tener la posibilidad de pensar y enfrentar meditativamente los problemas propios de la vida, que se presentan más allá del rango de la escuela. Frente a esto, podemos ver a la escuela contemporánea tradicional mediante dos conceptos claros que la definen en cuanto interacción: silencio y quietud. Del mismo modo, Ranciére nos describe la dinámica de interacción propia la escuela tradicional, expresada en el maestro explicador atontador, quien somete y domina el intelecto y las voluntades de sus alumnos, de los educados, bajo el prisma de la ignorancia que debe ser extraída mediante la explicación, negando por medio de la supresión, la capacidad reflexiva de los educados, y la voluntad de aprendizaje de los mismos.

En el capítulo dos, he distinguido dos estructuras o dinámicas de interrelación: La relación inhibitoria formadora, interacción propia del maestro dominador inmerso en la educación tradicional, y por lo tanto, de la enseñanza impositiva y jerarquizada, descrito por Dewey y Ranciére. Y la relación liberadora constructora, propuesta de relación caracterizada en primera

instancia por la escuela nueva o progresista de John Dewey, el maestro ignorante emancipador de Rancière, la educación nietzscheana vista como liberación descrita por Vera Waksman, y la estructura c) de relación de intercambio educativo entre maestro y discípulos, además de la descripción de la enseñanza socrática, en su principio **solo sé que sé nada**, planteados ambos por Steiner. En esta relación se expresa la libertad en tanto el maestro reconoce como interlocutor válido a sus alumnos, al otorgarles la posibilidad de que piensen libres por sí mismos, para que se cuestionen, busquen y desarrollen sus propias inquietudes y capacidades investigativas. En esta interacción, la enseñanza y el aprendizaje se construyen a partir de reconocimiento recíproco como sujetos pensantes entre educador y educado, en donde el educador le cede la iniciativa a sus educados, para que ellos mediten sobre lo que les acontece e inquieta, construyendo de este modo, mediante el meditar y su reconocimiento como tal, su propia trascendencia como sujetos pensantes que interactúan, a través de la experiencia horizontal de reciprocidad, de manera libre y prometedora.

Respecto del mismo capítulo dos, cabe por último reconocer, según mi consideración, que las características en cuanto proceso de interacción comunes en toda relación entre un educador y sus educados, conceptualizadas por Steiner como asombro, lealtad, devoción, traición, y seducción, entre otros, permiten de igual manera la posibilidad de inducir una actitud reflexiva o un deseo por filosofar a un otro, por medio del despliegue de la interacción misma, en tanto se proponga una seducción consciente por parte del educador hacia el educado, con herramientas metodológicas no imponentes, con el ejercicio del atrevimiento reflexivo llevado a cabo mediante la aperturidad del diálogo entendido éste como la instancia dirigida a la solución meditativa y compartida de un problema determinado, en donde dicho problema nos interpela y preocupa directamente. La valorización del diálogo permitirá también la valorización de la reflexión como nuestra forma de relación auténtica con el mundo, con el otro, con aquello que nos interpela desde el momento que somos seres pensantes. De este modo cabría pensar la emancipación reflexiva de los educados.

Ahora bien, sobre las caracterizaciones de la interrelación educador y educado, limitadas a dos estructuras o dinámicas de relación ya expuestas, además de caracterizar los rasgos fundamentales del proceso de interacción educador y educado, planteados por Steiner a través de una reflexión histórica filosófica, me permito despejar el camino para poder entender el rol crucial de la enseñanza filosófica en cuanto es ella quien resulta ser la instancia educativa

facilitadora del reconocimiento de la intersubjetividad en la interacción relacional del educador y los estudiantes. Es, según mi consideración, mediante el reconocimiento (por parte del educador) del estudiante como un otro, como un interlocutor válido, como un sujeto destinatario, reconociendo la reciprocidad en la comunicación, en donde se puede cimentar el primer paso para la incitación por el deseo de filosofar. Si el profesor reconoce que esta frente a otro, del cual tiene la posibilidad como potencia de desarrollar una actitud y quizás un hábito reflexivo filosófico, es a partir de éste reconocimiento, cuando cede la iniciativa al otro, que constituye la instancia acogedora propicia para que el alumno, dentro de una relación desjerarquizada con el educador, ponga en juego su imaginación y su capacidad reflexiva. Esta instancia recíproca, igualitaria, es, según mi entender, las posiciones horizontales, denominación hecha por la filósofa Olga Grau⁵⁷, a los espacios dialogantes caracterizados por igualdad de intervención de los participantes. En dichos espacios, cada uno de los participantes de una experiencia reflexiva en común puede intervenir y participar de igual manera, expresando sus propias experiencias y reflexiones personales, en favor al enriquecimiento de la diversidad reflexiva. Aquí volvemos a destacar el aspecto desjerarquizado de la interrelación con el otro, el posicionamiento horizontal de todos los participantes de una reflexión en común (educadores y estudiantes), en donde, en base a la reciprocidad y reconocimiento del otro, se crean las instancias para la reflexión personal. Podemos recordar aquí al maestro ignorante de Rancière, en donde también sigue una relación desjerarquizada entre maestro y estudiantes. En esta relación, denominada por mí como relación liberadora constructora, produce en primera instancia, la liberación de la imposición del otro, en cuanto que cada sujeto, sobre la base de una interrelación mutua, sin temor, puede reflexionar sin tener en cuenta los prejuicios de los otros, y en segunda instancia, sobre la base de la reciprocidad dada en una interrelación, se produce la construcción de sujetos (subjetividades), coincidiendo de este modo con lo que nos plantea Cornu, y con lo que nos plantea Olga Grau, cuando nos dice que *la permanente constitución de nuestra subjetividad se hace en tanto somos sujetos de comunicación con otros sujetos (otras subjetividades), que nos oyen respondiéndonos*.⁵⁸

Por otro lado, además cabe tener presente el sentido en el aprendizaje del educado como uno de los puntos importantes a considerar dentro de la posibilidad cierta de inducir el deseo de reflexionar en el otro, al promover de manera vital la disposición del educador para que esté

⁵⁷ Olga Grau. Idea expresada en *La alteridad en el pensar mismo*.

⁵⁸ *Ibíd.*, Página 3.

atento a las experiencias vivenciales productoras de sentidos de los educados, experiencias que son la base de la transmisión contextualizada de contenidos filosóficos que el profesor puede llevar a cabo reflexivamente. También recordemos a Cornu reconociendo el poder de la intención y la actitud en la transmisión de un objeto, en este caso, el deseo por filosofar, reflexionar, factor también preponderante al momento de intentar hacer efectivo el inducimiento del reflexionar. Junto con el sentido, también juega un papel importante la ilusión respecto de la enseñanza, en cuanto es la ilusión la que nos proporciona instancias generadoras de nuevos sentidos que sustenten nuevas búsquedas reflexivas sobre aquellas problemáticas que nos toca.

Resumiendo brevemente lo expresado hasta aquí: es en el reconocimiento de la construcción recíproca (maestro y estudiante) de nuestras subjetividades, por medio de una interacción comunicativa basada en el reconocimiento del otro como sujeto, como un otro o una otra interlocutor(a) válido(a), como un destinatario, el primer aspecto del cual todo educador, y en especial el educador de filosofía, debiese tener en cuenta desde el momento en que pretende inculcar el deseo, la actitud o hábito filosófico meditativo en los estudiantes. Es a partir de esta reciprocidad y horizontalidad en donde se pueden crear instancias reflexivas comunitarias.

Será entonces tarea del educador aproximarse a las intimidades de cada alumno, es decir, aproximarse las subjetividades, a lo irreductible, inobjetable, a la dimensión inaprehensible del otro o la otra, de cada estudiante, para que de este modo, le sea favorable poder producir instancias y experiencias reflexivas en común que posean sentido para los mismos estudiantes, y por lo tanto, tengan un interés productivo de reflexión (generadora de actitud filosófica o reflexiva).

Ahora bien, en cuanto reconozcamos el privilegio oculto del educador, este es, el de establecer las instancias propicias para permitir la experiencia común de reconocimiento mutuo entre sujetos, sobre la base de una interacción horizontal, es decir, recíproca en cuanto experiencia educativa, podremos encontrar posibles caminos que nos llevarán a establecer un aprendizaje propiamente ético, basado en la práctica educativa de la experiencia moral común en cuanto ejercicio de la reciprocidad y del reconocimiento mutuo como sujetos pensantes válidos, además del reconocimiento de la necesidad inculcar el meditar y el deseo de pensar lo que propiamente nos acontece y nos interpela. De este modo, el educador, según mi consideración, juega un papel importante en la creación de experiencias comunes, y por lo tanto, de experiencias de aprendizajes éticos mediante la reflexión, puesto que es a partir de dichos ejercicios de

reconocimiento recíproco donde va construyendo en lo más íntimo de sus educados, lazos de confianza, aquella confianza gastada y pérdida en nuestros tiempos. La reconstrucción de lazos de confianza eleva al educador en cuanto es él quien puede instaurar, desde su aula de clases, ejercicios de aprendizaje ético de reconocimiento mutuo. Ello nos permitirá recuperar en parte la confianza precisamente a través del aprendizaje ético que se da en la experiencia común del reconocimiento en el aula de clases. Acercarnos hacia el encuentro con el otro y la otra, nos permitirá reconocernos como subjetividades cercanas, en búsqueda del entendimiento y acuerdo moral, disminuyendo el accionar indiferente y agresivo, accionar, como hemos dicho en un principio, ha caracterizado y fundado la actual crisis de lo público.

Son por lo tanto la disposición dialogal horizontal y el ejercicio de la reflexión autónoma las características propias y esenciales de una propuesta ética educativa que de manera preliminar aquí expongo. Propuesta que nos hace destacar el importante rol de la filosofía y el hacer filosofar como la instancia que fundamenta dicha ética educacional, permitiéndonos de este modo dirigirnos hacia un auténtico encuentro con el otro y la otra a partir de la escuela en donde se despliegue las relaciones liberadoras constructoras.

Con todo lo anteriormente planteado, reconozco que lo propiamente ético expuesto hasta aquí tiene como base la consideración de la conformación del yo sujeto subjetivo a partir del otro y la relación con el otro sujeto subjetivo, inter relación ética llevada a cabo mediante la comunicación, que como ya nos reafirmó Giannini en el capítulo anterior, es propiamente experiencia moral. Uno empieza a configurarse como sujeto desde y con el otro a partir del momento mismo que nacemos, al ser recibidos por el primer gesto humano de un otro, por ejemplo la sonrisa de nuestra madre o padre o bien el gesto de un otro cualquiera. Compartiendo lo que nos dice Giannini *en cuanto a que si ese gesto que nos recibe en la vida es efectivamente el primero, recién después se vendría a pensar en un yo. Y yendo más aún, el mundo nace en relación al otro, del mismo modo que el mundo interno. Entonces la filosofía no empezaría con la ontología, sino que con la ética, con la experiencia que yo tengo con el otro, que es siempre una experiencia moral.*⁵⁹ En definitiva, somos la suma de muchos otros.

A modo de conclusión, me aventuro a decir que es mediante esta propuesta de enseñanza ética meditativa, en cuanto es fundamentada a través del ejercicio meditativo de interacciones

⁵⁹ Ideas extraídas de la entrevista realizada por Cristian Warnken a Humberto Giannini en el programa *La belleza de pensar*. Universidad Católica de Chile Televisión. 2008.

constructoras de reciprocidad, donde podremos entonces distinguir a la genuina enseñanza en cuanto tal, del cual consiste esencialmente en un intercambio recíproco de significaciones y experiencias éticas, en donde se permite desplegar la posibilidad para intercambiar lo mejor de cada uno de nosotros con lo mejor que hay en cada uno de nuestro prójimo. De este modo, a través de la enseñanza entendida como inculcación de reflexión y diálogo inmersos en la experimentación de vivencias morales, podremos despertar en nosotros mismos y en el otro, poderes y sueños que están más allá de lo que habitualmente concebimos, en relación a nuestra construcción como sujetos pensantes que conforman con vivencialmente una sociedad. Ante esto, pienso que los actos de enseñanza éticos reflexivos propuestos aquí resultarían doblemente enriquecedoras dentro de la experiencia común, por medio de en un ejercicio de reciprocidad, en donde el educador aprende del educado y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, al mismo tiempo que el educado aprende de su educador y es transformado en lo que se convierte, produciéndose de este modo una donación recíproca de experiencias comunes, de saberes con-vivenciales, que permitirían acercarnos, mediante una reflexión consiente y paciente de nuestras intenciones y conductas, hacia un encuentro originario y libre con el otro, con la otra.

Por último, ésta propuesta ética educacional, que es propiamente pre política desde el momento que realizo un juicio al estado ético actual del ser humano y busco además en una propuesta proyectiva (casi diríamos antropológica) un modo distinto de ser y estar del ser humano en el mundo, en experiencia y espacios en común, todo ello me permite reafirmar preliminarmente, además del genuino acercamiento hacia el encuentro con el otro y la otra, la reivindicación de la enseñanza filosófica, precisamente por su papel como instancia talante de la reflexión autónoma, instancia que promovería el diálogo ético de reconocimiento horizontal ya mencionado. Junto con ello, cabe reconocer la re significación ético pedagógica que poseería la escuela a partir de las interacciones liberadoras constructivas de quienes propiamente la conforman, destacando de este modo el surgimiento de sujetos reflexivos autónomos que construyen reflexivamente y en comunidad su propio contorno con vivencial, su propia sociedad, construida de manera recíproca, igualitaria y democrática, en integración y reconocimiento recíproco, conformando por lo tanto sujetos pensantes que saben construir y fomentar el encuentro con el otro, valorizando la búsqueda de espacios de conversación y diálogos sin trasgresión, recuperando los espacios en común perdidos, en donde se produce el encuentro y la confianza con el otro y la otra, encuentro que podría ser originado precisamente a partir de la

escuela Liberadora constructiva basada en la propuesta ética educacional de la reciprocidad, expuesta bosqueja mente a lo largo de esta tesina. De este modo, tanto la presente tesina como las reflexiones que propiamente la componen son una invitación abierta para cada quien que la lea y medite, sea éste educador (a) o bien un sujeto civil. Por lo tanto, esta invitación inicial y gratuita está dirigida para que transitemos reflexivamente hacia una mayor comprensión de nuestra propia experiencia cotidiana del convivir, transitar de por sí complejo desde el momento en que lo ético en cuanto experiencia moral de transgresión se manifiesta desde la interacción primaria en la escuela. Dicha necesaria invitación y transitar se expresarán por consecuencia con receptiva aperturidad para todo o toda quien se atreva y tenga la intención optimista de lograr cambios significativos hacia un originario y propio encuentro con vivencial con nuestro prójimo, con el otro y la otra. Es así que hecha la invitación, la posibilidad de integración y acción estará en cada uno de nosotros.

Bibliografía.

- *Seminario de grado 2009: Filosofía y educación.* Impartido por la profesora Olga Grau Duhart. Universidad de Chile.
- *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Capítulo primero: Una aventura intelectual. Escrito por Jacques Rancière, traducido por Núria Estrach. Editorial Laertes.
- *El malestar en la educación: variaciones alrededor del maestro y el discípulo.* Escrito por Vera Waksman.
- *¿Por qué filosofar?* Escrito por Jean Francois Lyotard. Editorial Paidós.
- *Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud.* Escrito por Laurence Cornu, traducido por Laura Lambert.
- *Lecciones de los maestros.* George Steiner Ediciones Siruela. Fondo de cultura Económica. 2004.
- *A la búsqueda del sentido.* Escrito por Cristóbal Holzapfel. Editorial Sudamericana.
- *Breve tratado de la ilusión.* Escrito por Julián Marías. Editorial Alianza.
- *La alteridad en el pensar propia.* Escrito por Olga Grau Duhart.
- *Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la filosofía.* Escrito por Olga Grau Duhart.
- *El pensar imaginativo. Generación de experiencias de creatividad reflexiva.* Escrito por Olga Grau Duhart.
- *Experiencia y Educación.* Escrito por John Dewey. Editorial Losada S.A., Buenos Aires. 1960.
- *La enseñanza media de la Filosofía en las actuales condiciones culturales y sociales de nuestros países.* Artículo ensayo escrito por Ricardo Navia. Uruguay, 2004.
- *La enseñanza de la filosofía en Francia en cuestión: notas desde Foucault, Derrida y Rancière.* Escrito por Patrice Vermeren. En Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Ediciones Novedades educativas.
- *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica.* Escrito por Alejandro Cerletti. Universidad de Buenos Aires. 2004.
- *La metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad.* Escrito por Humberto Giannini. Editorial Catalonia. Stgo. de Chile, 2007.

- *La experiencia moral*. Escrito por Humberto Giannini. Editorial Universitaria. 1992.
- *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Escrito por Humberto Giannini. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.1993.
- Reseña Matthew Lipman http://es.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman
- Real Academia Española. Diccionario. <http://www.rae.es/rae.html>
- Entrevista audio visual realizada por Cristian Warnken a Humberto Giannini en el programa *La belleza de pensar*. Universidad Católica de Chile Televisión. 2008. Éste es el primero de seis videos que dividen la entrevista:
<http://www.youtube.com/watch?v=rJcAakvkO4s>