

ÉTICAS DEL CUIDADO Y APRENDIZAJES PARALELOS: TRADICIONES Y
PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CIUDADANÍA

CARLOS ESTEBAN FERNÁNDEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2015

ÉTICAS DEL CUIDADO Y APRENDIZAJES PARALELOS: TRADICIONES Y
PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CIUDADANÍA

CARLOS ESTEBAN FERNÁNDEZ GÓMEZ

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía y Letras

Asesor

SANTIAGO ROJAS MESA

Licenciado en Filosofía y Letras – Candidato a Magister en Estética

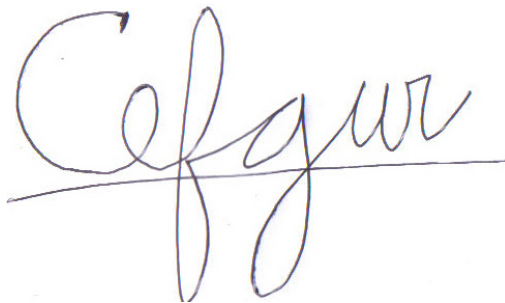
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS
MEDELLÍN
2015

Medellín, Agosto 6 de 2015

Carlos Esteban Fernández Gómez

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cefgwr', written over a horizontal line.

A los justos que, día a día, nos muestran formas de salvar el mundo

AGRADECIMIENTOS

Recuerdo escuchar a Edward Posada que, desde mis primeros meses en la Facultad de Filosofía, nos presentaba la escritura como un ejercicio espiritual, como un cultivo del cuidado de sí mismo. He mantenido presentes esos consejos en este largo andar para que –a pesar del agotamiento y los dolores de espalda causados por muchas horas de lecturas y escritura– el asombro y las pasiones se mantengan firmes. Quiero comenzar agradeciéndole a él por haberme invitado a comprender la filosofía como una forma de vida.

El agradecimiento a Santiago Rojas, asesor y amigo, por sus siempre generosas palabras, comentarios y correcciones es enorme. A pesar de las presiones del tiempo y de la amplitud de los temas siempre estuvo abierto a la crítica rigurosa y al diálogo para construir juntos este proyecto. Así mismo, quiero resaltar a algunos de mis profesores: Tarsicio Valencia, Iván Darío Carmona, Luis Fernando Fernández, Lucila García, Raúl López, Ramón Maya, Claudia Avendaño, Libia Restrepo, Inés Posada, Samir Dasuki, Johman Carvajal. Ellos, auténticos maestros, me han acompañado emocional e intelectualmente a transformarme a mí mismo. Desde su cordialidad me han abierto mundos en los que vale la pena habitar.

A mis amigos y amigas –los de *toda la vida*, los de los bares, los de *La Grulla de Hermes*– por las conversaciones extensas, por el ejercicio mayéutico compartido, por los momentos de retos y consejos, por los licores. A Sara Arango, por los sueños que hemos construido.

Finalmente, una gratitud incalculable e impronunciable con mi hogar. Con Pólux y Niebla, mis perros, que fueron compañías fieles en el proceso de escritura. Con Niña –la perra de mi niñez y juventud– que, después de casi 18 años de complicidad, falleció mientras yo comenzaba este proceso. Con Oliva, quien con cafés y conversaciones me ha mantenido despierto y atento. Con Maruja, por sus silencios colaboradores. Con Sara, mi hermana, por compartir una amistad sin competencia en la que nos hemos contagiado mutuamente de disciplina y de la alegría del conocer. Y, por supuesto, con mis padres que han sido el mejor de los testimonios de alegría, serenidad y coherencia con una vida decente y digna, ocupándose siempre por el cuidado de los demás.

Me siento honrado de haber caminado con todos ustedes.

CONTENIDO

RESUMEN	8
PRÓLOGO: CONSTRUYENDO MÁQUINAS DE GOLDBERG.....	9
PRIMERA PARTE: VIDA FILOSÓFICA Y EDUCACIÓN: SIENDO DISCÍPULO	17
1. La filosofía como forma de vida.....	17
1.1. En búsqueda de la sabiduría antigua.....	18
1.2. Entre formas de amor y filosofía.....	20
1.3. Del cultivo de sí y las tecnologías del yo	23
1.4. La filosofía viva.....	30
2. Filosofía, academia y vida.....	37
2.1. De la academización de la filosofía a la actualización de unos ejercicios espirituales.....	37
2.2. La transformación entre maestros y discípulos	41
3. Testimonios de vidas filosóficas.....	49
3.1. Michel Onfray – Comunidad filosófica y educación libertaria	49
3.2. Héctor Abad Gómez – Cultivando tolerancia, paz y no violencia	58
SEGUNDA PARTE: ÉTICAS, SOCIEDADES Y EDUCACIONES: SIENDO CIUDADANO	69
1. Historias de agitaciones: democracia	73
1.1. La metamorfosis y crisis de una idea.....	73
1.2. Libertad de expresión, liberalismo y democracia.....	79
2. Aspiraciones de justicia y dignidad.....	84
2.1. Sobre justicias y obligaciones morales.....	84
2.2. El camino de la cordialidad	102
2.3. Sociedades para construir vidas decentes.....	110
3. Ideas sobre la ciudadanía: pasado y presente	116
3.1. Ciudadanías, formación y filosofía.....	116
3.2. Propuestas, críticas y anotaciones de la ciudadanía global	122

3.3. Derecho a la ciudad y al territorio a partir de ciudadanías activas	129
4. Cartografías y procesos educativos	138
4.1. Ciudad, educación y ciudadanía cordial	138
4.2. Pequeña cartografía social de la educación contemporánea.....	146
4.3. Viejas perspectivas para nuevas circunstancias.....	156
4.4. Caminos entre la academia y la calle.....	163
TERCERA PARTE: OTROS APRENDIZAJES: SIENDO MEDIADOR.....	171
1. De la experiencia estética y su actualización: caminando hacia la vida cotidiana	174
1.1. Historia de la “experiencia estética”	174
1.2. Nuevos caminos de la experiencia estética.....	183
2. Los puentes entre museos y educación: buscando otros espacios para los aprendizajes	190
2.1. Proceso histórico de los museos	192
2.2. El museo como espacio para el asombro.....	204
2.3. El rol del curador y el educador en el museo	207
2.4. De la educación tóxica y otros modelos	211
3. Nuevos entornos de aprendizaje: expandiendo la educación desde la tecnología.....	222
3.1. Educaciones, tiempo libre y ocio.....	222
3.2. Educación expandida y aprendizajes paralelos	228
3.3. Retos de los entornos digitales	235
3.4. Testimonios exitosos de creatividad y aprendizaje	240
4. Interconexiones e impulsos: refrescando los espacios desde la complicidad.....	247
LISTA DE REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	260

RESUMEN

A través del camino de la complejidad y del análisis histórico-genealógico, con miras a una perspectiva interdisciplinaria, se comienza un amplio recorrido alrededor de una pregunta central: ¿cuáles son los horizontes para unas educaciones contextualizadas en el siglo XXI que le apunten a la coherencia con la complejidad de la condición humana y la sencilla tarea de vivir juntos?

Lo que a lo largo de estas páginas hemos querido plantear y defender es que el horizonte que marca ese cambio de paradigmas para la educación ha de estar en *las éticas del cuidado y los aprendizajes paralelos*. Allí hay formas renovadas y vivas para comprender la filosofía, hay cultivo espiritual e invitaciones a una educación libertaria con miras a la paz y la no violencia; pero, a la vez, hay fomento de la autonomía y del pensamiento crítico, de la aspiración por democracias auténticas, justicias dignas y decentes, ciudadanías activas y educaciones coherentes; y, finalmente, existe la posibilidad de unas experiencias que nos pongan en contacto con la amplitud y abundancia de la vida cotidiana que, tanto en espacios institucionalizados como en entornos informales, incitan y provocan construcción de comunidad, acceso libre a la información y aprendizajes plurales a partir de interpretaciones múltiples que se mantienen en permanente revisión.

Esa sencilla tarea del vivir juntos siempre es utópica, pero no por apuntarle a una meta imposible o falsa, sino porque sus circunstancias siempre pueden ser mejores; siempre podemos forjar, día a día, un buen vivir global y compartido más intenso, sostenible y equilibrado. El estilo y el espíritu de estas reflexiones resuenan con ese mismo derecho – que a la vez es responsabilidad– de creer y caminar hacia las utopías.

PALABRAS CLAVE: Cuidado de sí, Educaciones alternativas, Democracia participativa, Justicia cordial, Ciudadanía activa.

PRÓLOGO

CONSTRUYENDO MÁQUINAS DE GOLDBERG

Alrededor de los años 30 del siglo XX el caricaturista estadounidense Rube Goldberg ideaba unos dibujos de dispositivos que su personaje, el profesor Lucifer Gorgonzola Butts, imaginaba. Estas eran las *Máquinas de Goldberg*: unos aparatos excesivamente complicados que realizan una tarea bastante simple. Unos años más tarde estas ingeniosas creaciones comenzarían a tener resonancias en países como España, a través de *Los Grandes Inventos del TBO*, pero con un carácter mucho más acertado desde su dimensión técnica. Finalmente –a partir de los 80’s hasta hoy– varias universidades norteamericanas comenzaron a hacer competiciones de estas máquinas para fomentar la creatividad, el ingenio, el buen humor y el trabajo en equipo entre sus estudiantes.

Pero ¿y qué tiene que ver esto con lo que aquí nos convoca? ¿No es este un texto sobre filosofía, ciudadanía y educación? Pues bien, lo que en estas páginas hemos realizado no es una máquina de Goldberg entendida en su concepción tradicional, como aquella construcción absurda –y contra todo impulso del sentido común– para cumplir una tarea simple; una tarea que no debería implicar complicaciones ni dificultades. En cambio, lo que sí tratamos de realizar es una máquina de Goldberg entendida como aquella construcción colectiva que representa los muchos parámetros, factores y circunstancias que pueden afectar la realización de la más sencilla de las tareas. Entre lo simple y lo sencillo hay un abismo de distancia. Lo que estamos intentando realizar aquí es una máquina de Goldberg para caminar hacia la compleja pero sencilla tarea de vivir juntos. Esta es una metáfora que nos acompañará constantemente; es la imagen que nos sirve para no perdernos en el mapa.

Nos encaminamos en este proyecto enmarcados en un horizonte conceptual y metodológico propio de la complejidad en la cual Edgar Morin –filósofo y sociólogo francés nacido en 1921– propone un *pensamiento complejo* que se mueve entre lo uno y lo

múltiple, no permitiendo ser resumido a un discurso simple. En la teoría de la complejidad, la realidad no se manifiesta a través de eventos claramente separados y completamente aislados uno de otro; la realidad es cambiante, móvil e implica resonancias multidimensionales. Allí hay un interés por lo que está entrelazado y tejido en común; por las redes.

La teoría de la complejidad está inspirada en el surgimiento de las teorías de la información y la cibernética provenientes de científicos alrededor de los cuarenta y cincuenta del siglo XX. De allí surgen la *complejidad restringida* que solo entiende como sistemas complejos aquellos que empíricamente se presentan en una multiplicidad de procesos interrelacionados, interdependientes y retroactivamente asociados englobando, a partir de la idea de *Ciencias de la Complejidad*, la concepción fractalista o la teoría del caos (cf. Morin, “Complejidad” 87). Es una perspectiva para estudiar científicamente fenómenos inciertos pero sin un corte epistemológico con la ciencia clásica, es decir, con sus formas de conocimiento, principios y fundamentos. Esta es la complejidad descomplejizada que no se interroga epistemológicamente y, por tanto, no reconoce que cualquier sistema es complejo en su naturaleza misma.

La *complejidad generalizada* se dirige, entonces, a ese aspecto epistemológico, a la organización del conocimiento mismo. Aquí nos encontramos con una invitación al paradigma de la dispersión y la complejidad que, desde los principios de distinción y conjunción, enfrente al paradigma de la simplificación que ha controlado en gran medida el conocimiento a partir del principio de reducción y de disyunción/separación.

Como el hermetismo del párrafo anterior no es lo que nos interesa en estas páginas, diremos que en la *complejidad generalizada* no hay una propuesta por la antigua fórmula de “el todo es más que la suma de sus partes” sino una en la que el todo es más y es menos que la suma de sus partes. Aparecen cualidades y propiedades nuevas debido a la organización de las partes en el todo pero, a la vez, otras cualidades y propiedades de las partes parecen desaparecer por esa misma organización. “A partir de este momento, la noción de organización se vuelve capital ya que es mediante la organización de las partes en un todo que aparecen las cualidades emergentes y desaparecen las cualidades inhibidas.” (Morin, “Complejidad” 90).

A partir de esta organización se generan sistemas auto-organizados en los que se asocian cosmos –lo ordenado– y caos –que no se refiere al desorden sino a lo abierto– y, para comprenderlos, necesitamos cultivarnos tanto en el análisis como en la síntesis, en separar y unir; ambos son necesarios para el conocimiento. Es por eso que a lo largo de esta expedición hemos elegido mostrar los desarrollos históricos de problemas como el cuidado de sí, la democracia, la experiencia estética, entre otros: para señalar su complejidad. No habitamos solos; las preguntas nos invitan al diálogo, a la conversación de la humanidad consigo misma; las respuestas cambiantes nos dan cuenta de nuestra abundancia y pluralidad. A través de estos abordajes históricos buscamos la posibilidad de construir respuestas más pertinentes a problemas más complejos sin dejar de lado sus perpetuas metamorfosis.

“La complejidad es un cierto número de principios que ayuda al espíritu autónomo a conocer.” (Morin, “Complejidad” 110) Motivados por estos horizontes, elegimos este camino que –a través de *Máquinas de Goldberg*– nos permite sostener las convicciones en la que debemos trabajar para construir un *futuro viable* en donde palabras como democracia, equidad, justicia social, paz y armonía en la triada yo-otro-mundo sean claves para una sostenibilidad y equilibrio tanto en nuestras comunidades y naciones como a escala global.

Creemos que la educación es nuestro principal aliado, es la fuerza del futuro, pues constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar este urgente e importante cambio de paradigmas. Tendremos que comprenderla desde una concepción expandida en la que la auto-organización con ciudadanías críticas y activas fomente la cordialidad, la noviolencia y la coherencia profunda entre nuestras declaraciones y actuaciones. Para comprender estos horizontes se hace necesaria la interdisciplinariedad; la complejidad se hace invisible en el recorte disciplinario y cerrado de lo real. De este modo, las páginas que siguen se suman a un proceso que apunta hacia un pensamiento interdisciplinario y mestizo que conjugue la política y la ciudad con el filosofar, las artes-ciencias y el activismo social.

Es una exploración alrededor de una educación abierta, democrática y libertaria desde el cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que –de forma contextualizada– fomenta el pensamiento crítico, creativo y curioso. Es por eso que nuestra intención no está

dirigida a la construcción de un plan curricular específico sino al análisis de algunas tradiciones y propuestas de la educación y de las ciudadanías conscientes, dispuestas a pensar las circunstancias sociales que habitamos y compartimos.

Seguimos las palabras inspiradoras del filósofo estadounidense Richard Rorty, quien afirma –en sus *Escritos filosóficos*– que toda investigación debe arrojarnos a hacer de nosotros más felices, permitiéndonos afrontar con más éxito el entorno físico y la convivencia; no a la ilusión platónica de ponernos en contacto con el Ser, el Bien, la Verdad, la Belleza o la Realidad. En uno de sus más famosos libros, *Contingencia, ironía y solidaridad*, Rorty plantea la imaginación como la capacidad humana con el poder de crear nuevas perspectivas del mundo. Esa es la puerta para una sociedad “poetizada” en donde los grandes horizontes a alcanzar no son lo objetivo y lo verdadero –que tradicionalmente nos han dirigido hacia lo unívoco– sino una pluralidad de perspectivas que desde la justicia y la no-crueldad nos encaminen hacia la solidaridad junto con el reconocimiento y respeto del otro. Allí es cuando el otro se convierte en “uno de nosotros”.

Al enfrentar la navegación por este amplio océano –sin que de repente se transforme en un monstruo terrorífico sino que se mantenga como el más amplio de los caminos abiertos– tendremos siempre a la mano buenas herramientas: cartas náuticas y mapas estelares, el sextante y un buen catalejo; nos acompañaran a lo largo de todo el camino, entre líneas y de forma transversal, discursos y convicciones compartidas con Morin.

Así, el conocimiento lo comprendemos como una interpretación constante. Eliminar todo tipo de afectividad –como muchos han querido a través de una educación que termina siendo adoctrinamiento y domesticación– no nos salvará. La curiosidad y las pasiones son fruto de nuestra capacidad investigativa filosófica y científica; corazón y razón se necesitan mutuamente y, después de todo, sus fronteras son bastante difusas. La educación debe, por tanto, consagrarse a identificar la fuente de errores, ilusiones y cegueras, pero nunca para generar un manual de comportamiento sino para fomentar unos pensamientos críticos en constante construcción. “Es un deber capital de la educación armar a todos para el combate vital a favor de la lucidez.” (Morin, *Los siete saberes* 46)

Por otra parte, nos enfrentamos fuertemente con la pretensión de que el conocimiento deba ser compartimentado y fragmentado, impidiendo así la visualización de los panoramas complejos, siendo obstáculos para el reconocimiento de influencias recíprocas entre las partes y el todo. En el conocimiento serán más importantes las preguntas y problemas generados que las respuestas especializadas, separadas y herméticas, pues hacen cada vez más ardua su contextualización. Las preguntas nos dan apertura de mundo, nos mantienen en constante movimiento, nos previenen de un estancamiento intelectual y espiritual al nunca cerrarse. Hay que situar tanto datos como información procesada en su contexto –complementando siempre lo cuantitativo con lo cualitativo– para que, así, adquieran sentidos y eviten fomentar unas inteligencias ciegas, inconscientes e irresponsables. Por lo tanto buscamos el análisis pertinente de las sociedades a partir de sus dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas, tejidas conjuntamente a lo biológico, psíquico, social, afectivo y racional del ser humano.

De este modo, otra de las herramientas que nos servirá para la navegación son los esfuerzos por recuperar el vínculo profundo y las fronteras difusas entre conocimientos que, comúnmente, aparecen dispersos entre las ciencias de la naturaleza, sociales y humanas, así como en la literatura, la filosofía y las artes. A través de esos acercamientos –que nos permiten ver cualidades y propiedades tanto emergentes como inhibidas según la organización– es que podemos comprender la complejidad de la condición humana compuesta por la autonomía individual, la participación comunitaria y el sentido de pertenencia a la especie humana.

Una tercera convicción que se podrá percibir a lo largo de todas las páginas es la necesidad de una vida global compartida, la historia de una era planetaria profundamente interconectada y con el llamado urgente a una solidaridad que no se limite a las fronteras de Estados y continentes. “Este planeta pide un pensamiento policéntrico capaz de un universalismo no abstracto sino consciente de la *unidad-diversidad* de la condición humana; un pensamiento policéntrico, alimentado con las culturas del mundo. Educar para este pensamiento es la finalidad de la educación del futuro que en la era planetaria debe trabajar a favor de la identidad y la conciencia terrestre.” (Morin, *Los siete saberes* 85). Es

la convicción de concebir a la humanidad entera como una comunidad planetaria con una consciencia cósmica con la búsqueda de construir sociedades más justas, decentes y dignas.

Para encaminarnos hacia ese buen vivir global y compartido –y marcados por las elecciones de vida que nos han arrojado a *creer* en la educación como fuerza transformadora de futuros– perseguimos constantemente las posibilidades de ligarnos a una educación por y para la paz a partir del aprendizaje y la enseñanza auto-organizada –que parta de las mismas comunidades para resolver problemas concretos de su cotidianidad– con miras a conseguir comprender y reconocer las causas y los síntomas de injusticias inadmisibles como racismos, xenofobias, intolerancias contra elecciones de diversidad sexual y de género, crímenes medioambientales y demás amenazas contra la sostenibilidad y el equilibrio de nuestra biósfera, nuestro ecosistema global.

Y, finalmente, nuestra cuarta herramienta ha de ser la entereza intelectual y espiritual –que son dos expresiones de una misma experiencia vital– de asumir lo incierto, de reconocer que el conocimiento es la navegación a través de un océano de incertidumbres con unos cuantos archipiélagos de certezas provisionales. Debe permanecer el asombro y la investigación ligados a una coherencia con el cuidado de sí, de los otros y del mundo "Morin propugnó una totalidad «abierta» y un pensamiento «planetario». La última posibilidad que queda es la de una revisión y crítica constantes; lo único que puede evitar el dogmatismo, la reificación y la tendencia a la inmutabilidad." (Ferrater Mora 2464).

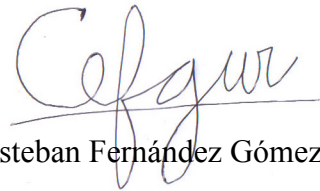
En este itinerario nos detuvimos en tres grandes puertos que nos presentaban escenarios de relación, vínculos y resonancias entre la educación con la ética, la política y la estética. En la primera estación, titulada *Vida filosófica y educación: siendo discípulo*, realizamos una pequeña exploración sobre la filosofía como forma de vida. Allí buscamos algunas de las ideas antiguas sobre la sabiduría y encontramos la *epimeléia*, las actividades del cuidado de sí, los procesos de los que todos debemos ocuparnos, día y noche, a lo largo de toda la vida, para cuidar de nuestro espíritu. Luego nos aventuramos por la turbulenta relación entre filosofía, academia y vida, realizando algunos recorridos históricos por la transformación de los usos de la filosofía y por las modificaciones que ha tenido la relación entre maestros

y discípulos. Para terminar el recorrido por este escenario llegamos a un momento de reposo para relatar dos testimonios que, con los lentes de una vida filosófica comprometida y coherente, nos sirven como puntos de referencia para cartografiar las posibilidades y amenazas de nuestra contemporaneidad.

Posteriormente, en la segunda parada titulada *Éticas, sociedades y educaciones: siendo ciudadano*, abordamos otra turbulenta historia, la de la democracia y sus crisis, enmarcando a esta propuesta en la necesidad inminente de construirse día a día, generación tras generación. Luego caminamos a través de diferentes formas de aproximarse a la justicia para llegar a una senda que le apunta a la cordialidad y a sociedades decentes y dignas en las que el amor ocupa un lugar importante. En una tercera sección nos detuvimos en algunas ideas sobre la ciudadanía como concepto cambiante y sus vínculos con temas como la justicia global, la economía y el derecho a la ciudad y al territorio. Antes de abandonar esta estación caminamos por sus calles y corredores dibujando algunas de las características más relevantes dentro del mapa de la educación que reconocemos en la sociedad contemporánea, tanto con sus sombras como con sus luces.

Y, para terminar este recorrido, llegamos a un último puerto, *Otros aprendizajes: siendo mediador*, en donde se pretendió darle voz a las reflexiones que han surgido alrededor de los otros entornos para el aprendizaje. Para esto, primero visitamos las puertas de la experiencia estética y sus tradiciones, buscando una actualización que nos permitiera acercarnos a la vida cotidiana y sus resonancias con el encuentro educativo. Luego continuamos con un recorrido por los puentes entre los museos y la educación, inspeccionando las condiciones históricas de su formación, sus posibilidades de ser casa de encuentro para todas las musas y el rol que cumplen los personajes que la habitan. En un tercer momento, nos encaminamos a los nuevos entornos para el aprendizaje haciendo un pequeño mapeo de algunas experiencias creativas y exitosas que no son otra cosa más que síntomas claros de la necesidad de reelaborar algunos conceptos de la educación. Y, finalmente, exploramos las interconexiones e impulsos que desde estos lugares para el aprendizaje paralelo podremos encontrar para los entornos tradicionales, completando así el comienzo de un diálogo que puede sacar lo mejor de cada uno.

Concluimos este itinerario y completamos nuestra *Máquina de Goldberg*, no por ausencia de más herramientas y discursos que representen elementos fundamentales sino porque ya hemos recorrido un amplio y complejo camino para acercarnos un poco más a la comprensión de la sencilla tarea que nos reclamaba desde el comienzo: vivir juntos. Esa tarea que es siempre utópica, pero no por apuntarle a una meta imposible o falsa, sino porque sus circunstancias siempre pueden ser mejores; siempre podemos forjar, día a día, un buen vivir global y compartido más intenso, sostenible y equilibrado. El estilo y el espíritu de las siguientes páginas resuenan con ese mismo derecho –que a la vez es responsabilidad– de creer y caminar hacia las utopías.



Carlos Esteban Fernández Gómez

Medellín, agosto de 2015

PRIMERA PARTE

VIDA FILOSÓFICA Y EDUCACIÓN: SIENDO DISCÍPULO

1. La filosofía como forma de vida

Nadie por ser joven vacile en filosofar ni por hallarse viejo de filosofar se fatigue. Pues nadie está demasiado adelantado ni retardado para lo que concierne a la salud de su alma. El que dice que aún no le llegó la hora de filosofar o que ya le ha pasado es como quien dice que no se le presenta o que ya no hay tiempo para la felicidad. De modo que deben filosofar tanto el joven como el viejo: el uno para que, envejeciendo, se rejuvenezca en bienes por el recuerdo agradecido de los pasados, el otro para ser a un tiempo joven y maduro por su serenidad ante el futuro. (Epicuro ctd García Gual 141)

Esta podría ser, fácilmente, la primera frase en la que uno escuche esa extraña palabra, “filosofar”, y sospecho que estaría comenzando por buen camino. Pertenece a la muy famosa y leída *Carta a Meneceo*, de Epicuro de Samos, filósofo del siglo IV a. C. en donde afirmaba que no hay que simular filosofar sino filosofar auténticamente. Lo que parece perseguir es la forma de poner nuestra alma, espíritu, existencia, en movimiento; no nos lanza respuestas, solo algunos pocos rayos de luz que buscan despertar un poco de inquietud. Un par de siglos después, en el nacimiento del Imperio Romano, Plinio el Viejo aconsejaba a un amigo que se tomara unos minutos del día, varias semanas o un par de meses para retirarse dentro de sí mismo y permanecer allí. La invitación era a un ocio activo: a estudiar, leer y vivir conscientemente. A través de las palabras que encontramos en la filosofía greco-latina hallaremos provocaciones para reflexionar sobre la vida misma desde diferentes perspectivas. Los estoicos propondrán una meditación sobre los reveses de la fortuna mientras que los epicúreos explorarán los límites entre la búsqueda de los placeres y la evasión de los dolores.

Es en este contexto que se enmarcan las siguientes páginas en las que se realizará una pequeña exploración sobre la filosofía como forma de vida para luego pasar a la turbulenta relación entre filosofía, academia y vida para, finalmente, llegar a un puerto de reposo para relatar dos testimonios que, con los lentes de una vida filosófica comprometida y coherente, nos sirven como puntos de referencia para cartografiar nuestra contemporaneidad.

Ya Ortega y Gasset nos decía que “La filosofía es, antes, filosofar, y filosofar es, indiscutiblemente, vivir – como lo es correr, enamorarse, jugar golf, indignarse en política y ser dama de sociedad. Son modos y formas de vivir” (Ortega y Gasset 405). Estos pensamientos resuenan junto con las voces que, desde la noche de los tiempos, nos llegan de las tierras de Homero, Virgilio y sus sabidurías. Son voces suaves, casi murmullos, y sin duda tendremos que prestar mucha atención para escuchar sus reflexiones sobre el cuidado de sí, de los otros, del mundo y de lo sagrado.

1.1. En búsqueda de la sabiduría antigua

Pierre Hadot comienza el prólogo de su texto *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* recordando el primer gran impacto que, cursando bachillerato, recibió de la filosofía que realmente lo conmovió. “Filosofar no supone construir un sistema, sino dedicarse, una vez decidido, a mirar con sencillez dentro y alrededor de uno mismo” (Bergson ctd Hadot 17). Es con ese primer horizonte que comienza la vida intelectual de Hadot, luego marcada por el estudio del pensamiento antiguo y su influencia en la literatura latina. Propone que la literatura de este período plantea una formación del propio espíritu, pero no se queda allí. Hadot trabaja a Sócrates y Marco Aurelio, pero también figuras como las del moderno Michelet y su búsqueda por una armonía interior, o como Goethe que canaliza estas mismas propuestas a través de la poesía e incluso –y más inesperadamente– reflexiona sobre Wittgenstein y su *Tractatus*, planteando que hace un ejercicio espiritual al toparse con los límites del lenguaje pues la filosofía surge justamente de esas experiencias que trascienden toda expresión.

Hablará abiertamente de *ejercicios espirituales*, aunque es consciente de que ese “espirituales” sea un adjetivo con mala reputación. Los otros calificativos no serán suficientes; no son ejercicios físicos, del alma, éticos, intelectuales o del pensamiento. En los ejercicios espirituales hay una mezcla de pensamiento, imaginación, sensibilidad, cambio de visión del mundo y metamorfosis de la personalidad; buscan situarnos en la perspectiva del Todo. Solo el “espirituales”, a su consideración –y a la mía– logra expresar todo lo que esta tradición reúne.

¡Emprende el vuelo cada día! Al menos durante un momento, por breve que sea, mientras resulte intenso. Cada día debe practicarse un «ejercicio espiritual» –solo o en compañía de alguien que, por su parte, aspire a mejorar–. [...] Son muchos quienes se vuelcan por completo en la militancia política, en los preparativos de la revolución social. Pero escasos, muy escasos, los que como preparativo revolucionario optan por hacerse hombres dignos. (Friedmann ctd Hadot 23)

Es de este modo que podemos hablar de aquella filosofía socrática hija de Poros y Penia, de los dioses de la oportunidad y la pobreza. El filósofo es el privado de la sabiduría pero en permanente búsqueda para procurársela; es el identificado con el dios Eros. La filosofía es la búsqueda inacabable por la sabiduría y el reconocimiento de sí mismo en medio de esa falta, de esa ausencia; en esa vaga definición casi todas las tendencias han estado de acuerdo. La denuncia de Hadot es por el olvido de la misma idea de la sabiduría. Afirmará: “La sabiduría era una forma de vida que traía aparejada la serenidad del espíritu (*ataraxia*), la libertad interior (*autarkeia*) y la consciencia cósmica.” (237)

Por una parte, entonces, diremos que la filosofía puede entenderse como la terapéutica que cura la angustia, es la búsqueda de la serenidad del espíritu, de la *ataraxia*. Epicuro dice en la *Carta a Pítocles* que “El único fruto a extraer del conocimiento de los fenómenos celestes es la paz del alma” (ctd Hadot 237). Así, queda claro que esta filosofía terapéutica no busca eliminar el conocimiento ni las exploraciones, por el contrario, las necesita y por eso las potencia para lograr encontrar, a través de esas actividades y del asombro, la posibilidad de forjar la firmeza, la rectitud del juicio y, después de todo, el

cuidado de sí mismo a partir de una preparación para la vida, no como espera de un momento sino en tanto constante cultivo para estar a la altura de él. Por otra parte, la *autarkeia* es la dimensión de la filosofía que le apunta a alcanzar la independencia, la libertad interior, cosa que parecen fomentar las diferentes escuelas y tendencias filosóficas antiguas a través de múltiples estrategias. Y, finalmente, la consciencia cósmica que tanto estoicismo como epicureísmo plantean a través de la relación del yo con la infinitud de la naturaleza universal para buscar la grandeza del alma. Metrodoro, discípulo de Epicuro, dice: “Recuerda que, por más que seas mortal y solo dispongas de una vida limitada, te has elevado mediante la contemplación de la naturaleza hasta la infinitud del espacio y del tiempo, y que has visto la totalidad del pasado y del futuro.” (ctd Hadot 238)

1.2. Entre formas de amor y filosofía

Pero, sin duda alguna, Eros no representa la única de las formas del amor en que podemos encontrar una identificación para la filosofía. El profesor colombiano Gonzalo Soto Posada, de reconocimiento internacional por sus amplios estudios de la filosofía medieval y una fascinación como la de pocos hacia las etimologías, nos lleva de la mano en una expansión de esta idea de la filosofía como forma de vida.

Comienza haciendo unos apuntes en torno a las formas del amor: *êros*, *philia* y *âgapê*. El *êros* con una manía llena de enamoramiento, deseo, incitación, atracción y gozo. Es quizás Platón (427-347 a. C), en el *Fedro*, quien describe con exaltación poética esta manía erótica de la filosofía. La otra categoría es la *philia* que, a partir del testimonio de Cicerón (106 - 43 a. C.), evidencia otra faceta del filosofar: amistad con las cosas divinas y humanas, con las causas en que se fundan. La amistad que potencia, que saca lo mejor de cada quien, que reta. La filosofía es así una forma de saber y una forma de vivir. Y, finalmente, el *âgapê* es la resemantización cristiana del *êros* y de la *philia*. Soto dice que André Comte-Sponville lo captó muy bien: “es el amor que da, sin tener por eso necesidad de recibir... es el amor sin medida, sin apego, sin pertenencia... es el amor desprendido de sí mismo y de todo... Es la benevolencia sin concupiscencia... el que da y se abandona... el

amor sin posesión y sin carencia” (ctd Soto, “La filosofía” 554). Aquí Agustín de Hipona – entre los siglos IV y V d. C.– es el paradigma más claro, dice el profesor colombiano: si filosofar es amar la sabiduría y si la sabiduría es Dios, entonces filosofar es amar a Dios y, por tanto, al otro.

Pienso que estas tres categorías, lejos de excluirse, se incluyen. Si en la casa del ser caben todos los entes, por encima de la dicotomía destructiva, en la casa de la filosofía caben todos los amores: *erôs*, *philia* y *ágapê*. [...] He traído a cuento estas tres significaciones del amor en relación con la filosofía para hacer hincapié en la filosofía como una forma de amar y, con ello, de vivir. (Soto, “La filosofía” 554)

Estas reflexiones en torno a las formas del amor –¡que podrán alimentar muchos territorios!– las vinculamos ahora a ese amor por la sabiduría, al filosofar como actividad, como vida. Es bajo estas ideas que continuamos el camino junto a Soto para llegar a tres formas del filosofar en búsqueda de esa sabiduría antigua presentada por Hadot, aquella que invita a cultivarse a sí mismo a partir de la *ataraxia*, la *autarqueia* y la consciencia cósmica: filosofía como *catharsis*, filosofía como *ellampsis* y filosofía como *henosis*. Estas formas no se refieren exclusivamente a unas concepciones abstractas, sino a prácticas y actividades que se pretenden poner en marcha en la vida cotidiana.

En la forma de la *catharsis* la filosofía es entendida como medicina del alma. Recordemos las palabras de Epicuro cuando dice: “Vana es la palabra del filósofo que no remedia ningún sufrimiento del hombre. Porque así como no es útil la medicina si no suprime las enfermedades del cuerpo, así tampoco la filosofía si no suprime las enfermedades del alma” (ctd Soto, “La filosofía” 555); parece que encontramos aquí una pista de la sabiduría antigua: su carácter de *autarkeia*, de libertad interior. Vida permeada del pensamiento crítico y la coherencia para el cultivo del gobierno de sí mismo y la construcción de la autenticidad. Luego, en la filosofía como *ellampsis* –que se suele traducir por “iluminación” en tanto luz divina que ilumina las aflicciones que acechan al hombre en su miseria– encontramos una reflexión para enfrentar la pérdida de los bienes externos, la pérdida de los seres queridos y el daño de sí mismo por ofensas a la dignidad,

desgracias y dolores corporales. En esta forma de la filosofía no hay una búsqueda por ignorar estos sufrimientos sino la posibilidad vital de habitar el mundo con alegría sabiendo que ellos hacen parte inevitable de la experiencia íntima del existir. “Estas aflicciones afirman la vida, hacen de la filosofía un arte de vivir como gozo de sí, de los otros, de las cosas y de Dios, una síntesis entre lo necesario y lo contingente. Sin el dolor la existencia es vacía; su mutación en dolor sin dolor la hace plenitud vital en el devenir mismo del vivir.” (Soto, “La filosofía” 558-559). Tal vez en esta línea del filosofar, de la búsqueda por la sabiduría, encontramos la invitación a la *ataraxia*, a la serenidad del espíritu desde un camino fuertemente místico. Por último –pero en ningún caso menos importante– la forma de la filosofía como *henosis* nos propone una unión desde cuatro perspectivas. Por una parte está la unión con uno mismo en el recogimiento interior; la ética. Luego, la unión con los otros, es decir, el sí mismo como un Otro reconociéndose en la alteridad; la política. En tercer lugar, la unión con el mundo que refiere a la relación del sí mismo con las cosas permitiéndoles ser lo que son; las ciencias y disciplinas. Finalmente, la unión con lo sagrado, la experiencia de lo simbólico e inefable; la mística. Parece difícil no hallar en esta mirada una invitación a cultivar la profunda sabiduría de una consciencia cósmica ampliada.

El admirable profesor colombiano concluye trazando las íntimas relaciones entre filosofía y poesía, revelando su convicción: “En fin, desde esta tríada de *catharsis*, *ellampsis* y *henosis* la filosofía la pienso y vivo como un habitar poéticamente el mundo.” (Soto, “La filosofía” 561). Por eso es que valen la pena los poetas en tiempos de penuria; pero no por lo que escriben, sino por lo que representan. Filosofía y poesía son dos expresiones de la misma resistencia por las potencias humanas, en tanto ponen en movimiento nuestro espíritu y el de los otros. A través de ellas cuidamos, preguntamos y examinamos nuestra existencia y la de los otros. Realizamos lo que se conocía antiguamente como *epiméleia*, relacionado con el preocuparse y el ocuparse, con la inquietud y el cuidado. “Es que la *epiméleia* convierte la filosofía en literatura: cada uno debe escribir el poema de su vida y narrarlo como experiencia única e irrepetible, como experiencia de las situaciones límite, del pensamiento impensable e inefable en una ontología de lo impensado, de la finitud, del nosotros mismos, del presente en su

actualidad” (Soto, “La filosofía” 571). Nos encontramos con los procesos de los que todo hombre debe ocuparse, día y noche, a lo largo de toda su vida, para cuidar su propia alma.

Soto termina uno de sus textos expresando sentencias cortas, a la manera de la sabiduría antigua griega. Aquí reproduzco una selección de ellas: Haz de la filosofía una forma de saber y una forma de vivir; construye la filosofía como una obra de arte: saber vivir como arte de vivir; combina el placer del deber con el deber del placer; arriésgate a sacar agua de tu pozo en el ejercicio hermenéutico del filosofar: no seas notario de la tradición filosófica sino juez de ella; recuerda que la simbiosis *éros*, *philia* y *ágape* puede mover el acercamiento a la sabiduría; cuida de ti mismo, de los otros, de las cosas y de lo sacro; memoriza que la única necesidad es la contingencia; filosofa riendo porque reír hace que el filosofar ahuyente la melancolía; corre el riesgo de buscar la verdad, la bondad y la belleza preñado del sabio consejo de Agustín: busquemos como buscan los que aún han de encontrar y encontremos como encuentran los que aún han de buscar; lo fascinante y terrible de la filosofía es que nos pone cara a cara con las situaciones límite de la vida; si por una idea debes descuidarte a ti mismo, a los otros y a las cosas, descuida dicha idea; interioriza la sentencia de Marco Aurelio: modera tu imaginación, retén los movimientos de tu corazón, sofoca tus deseos y procura que tu alma sea dueña de sí; sírvete de Epicteto: en cada cosa que te acaezca, procura, volviendo sobre ti, averiguar qué poder tienes para servirte de ella; acuérdate del cuadrifármaco de Epicuro: dios no se ha de temer, la muerte es insensible, el bien es fácil de procurar, el mal fácil de soportar (cf. Soto, “La filosofía” 574-576).

1.3. Del cultivo de sí y las tecnologías del yo

Muy sonado y leído es el interesante intelectual francés Michel Foucault. En *Tecnologías del yo* –libro publicado en su madurez intelectual, en el año de 1988–, señala que sus preocupaciones han estado permanentemente en los pensamientos, deseos, sentimientos representados, impulsos y todo otro movimiento del alma. ¡Alma! Esa es la palabra clave en la que un Foucault entrado en años nos revela el interés difuminado detrás de los

admirables análisis del poder, la sexualidad y las instituciones: el conocimiento que los hombres han desarrollado acerca de sí mismos o, como él lo llamaría, una *ontología histórica de nosotros mismos*.

A lo largo de la historia de la filosofía se han ido escabullendo ciertas actitudes, ciertas actividades¹, y es entre ellas que encontramos las *tecnologías del yo* “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.” (Foucault 48). Bajo estos parámetros es clara la conexión –al menos de un horizonte común– con Pierre Hadot y Gonzalo Soto alrededor de sus miradas de la filosofía como forma de vida y sus re-lecturas sobre estas luces más débiles dentro de una injusta Gran Historia de la Filosofía². De la mano de Michel Foucault nos encontramos con un esquema que irá de las prácticas pitagóricas y socráticas, pasadas a través de los estoicos, transmitidas y re-interpretadas en el espíritu del cristianismo primitivo y presentes aquí, hoy, frente a nosotros para que las desarrollemos y practiquemos más que nunca. ¡Tenemos que actualizar las tradiciones!

Entre amantes y enemigos de Platón hay discusiones que analizan profundamente el *Alcibiades*, debatiendo sobre la originalidad o no del diálogo. Se mira con ojos críticos el porqué los neoplatónicos, entre los siglos IV y III a. C., lo ubicaron como el primer texto que debía estudiarse (cf. Foucault 55-56). No será este el lugar para entrar en esas discusiones pues nos llevarían por unas sendas lingüísticas e históricas que nos alejarían de nuestro panorama dirigido a la filosofía como forma de vida. En todo caso, en el diálogo se nos presenta a un Alcibiades que no se encuentra satisfecho con su estatuto, sus privilegios y herencia de nacimiento. Buscaba comenzar su vida pública y política de la mejor forma posible y es en este camino cuando el joven entra en contacto con un maestro andariego,

¹ En el capítulo 2 “Filosofía, academia y vida” haremos un recorrido por estos caminos.

² Entendiendo que la filosofía -así como todas las ramas del conocimiento- ha sido fuertemente manipulada en algunas circunstancias por las historias que *los vencedores* -falsos héroes- han necesitado construir. En este caso, el *logocentrismo* y los criterios de verdad han sido el horizonte de dominio sobre otros criterios -como lo ético o lo estético- a partir de los universales de lo bello, lo bueno y lo verdadero.

con Sócrates. Aquí comienza el juego político-erótico y, de ese modo, la sumisión de Alcibiades a la guía espiritual de Sócrates. “El cuidado de sí siempre se refiere a un estado político y erótico activo” (Foucault 58). Es en la intersección donde se encuentra el cuidado de sí en el diálogo platónico; disposición política potenciada por el amor filosófico³.

Las enseñanzas socráticas apuntan a que los hombres públicos deben educarse con maestros en sabiduría, justicia, templanza y valor. El joven que pretende ser político debe preocuparse por sí mismo y, así, buscar la virtud. Es en este diálogo que encontramos la frase *epimelēsthai seutou*, cuidado y preocupación de sí, expresando algo mucho más profundo que el solo *prestar atención*. “El cuidado de sí es el cuidado de la actividad y no el cuidado del alma como sustancia.” (Foucault 59). No es una preocupación por las posesiones sino por la salud del alma; no es una actitud, es una actividad real y constante; es consciencia sobre la existencia cotidiana y mundana de los hombres de carne y hueso.

El estudio del *Alcibiades* en la época helenística griega y romana –entre el siglo III a. C y II d. C.– genera ciertas consecuencias, por decirlo de alguna manera. En este período aparece una duda sobre cuándo ha de alejarse uno de la vida política para ocuparse de sí mismo. Se traza, por otra parte, un replanteamiento del factor pedagógico del cuidado de sí: Sócrates lo proponía como un asunto de la formación de los jóvenes, pero ahora, reconociendo su importancia y las dificultades que implica, ha de realizarse esta actividad como una obligación permanente que durará toda la vida. Finalmente surge la reflexión sobre la máxima délfica del “conócete a ti mismo”, que dominó y opacó a su complemento, “preocúpate de ti mismo”. Las escuelas helenísticas de filosofía –todas seguidoras de un aspecto diferente de Sócrates– proponen que debe entenderse el conocimiento como consecuencia de la preocupación. Epicúreos, Cínicos y Estoicos coincidían allí, bajo la influencia socrático-pitagórica de una filosofía que ha de guiar la forma en la que vivimos. “Este tema del cuidado de sí no era un consejo abstracto, sino una actividad extensa, una

³En la segunda parte realizaremos una exploración alrededor de estas relaciones y resonancias entre educación, ética y política.

red de obligaciones y servicios para el alma.” (Foucault 61). Se mantiene la misma idea platónica pero, ahora, con actividades puntuales recomendadas.

Las Escuelas enseñan a llevar una buena vida siempre y cuando se actúe disciplinadamente. En este punto se pasa de una epistemología platónica a una estética-ética helenística. De la mano de Foucault nos encontramos con unos epicúreos bajo la idea de “que era preferible recoger y memorizar los placeres pasados para extraer placer de los acontecimientos presentes” (76), mientras que –paralelamente– estaban los estoicos, escuela a la que Foucault da prioridad resaltando tres tecnologías del yo –técnicas aplicadas al espíritu– presentes en ellos: *la escritura, el examen de consciencia* y *la askesis*.

En primer lugar encontramos que hubo un tránsito del discurso socrático-pitagórico a la *escritura* helenística. Del diálogo público en las calles, ágoras y plazas a la actividad literaria privada. Este cambio es significativo pues, en palabras de Foucault, “La nueva preocupación de sí implicaba una nueva experiencia del yo.” (62). El cuidado y la exploración de ese “yo” se intensifica al mirar más detalladamente los matices de la vida, los estados de ánimo; esta mirada nos propone hacerlo desde las experiencias de escucha, lectura y escritura. Hay una cultura del silencio. Séneca y Marco Aurelio son ejemplos de esta tendencia, practicando una actividad literaria permanente para cuidar de sí mismos, prestando atención a los detalles de la vida cotidiana y a los movimientos del espíritu dentro de esta: lo que han pensado y sentido en un día, lo que han comido y lo que les ha dolido. Cicerón es otro buen ejemplo del compromiso literario, aunque con unos matices diferentes, pues sus escritos revelan un compromiso mucho más férreo con la vida pública-política que con la íntima-cotidiana. De este modo es que se infiere que la preocupación en este momento ya no es exclusivamente pedagógica –centrada en cómo educar al joven en la virtud– sino que es médica, pues cada uno debe ser el guardián de su propia alma y preocuparse constantemente por la salud de su propio espíritu.

La segunda tecnología del yo propuesta es el *examen de consciencia* heredado de los pitagóricos. Para aquellos este ejercicio tenía que ver con la purificación antes del sueño, momento relacionado con la muerte y, por esto, forma de encuentro con los dioses. Lo onírico es divino. Luego, en el periodo imperial y helenístico, se encuentra la actualización de estos ejercicios en los textos de Séneca, *De Ira* y *De Tranquillitate*, y

Marco Aurelio, Libro IV de las *Meditaciones*. El examen de consciencia al final del día sirve para tender a realizar buenas acciones; tiene una mirada administrativa. Quien hace este examen de consciencia se reprochará las faltas de éxitos que pudo haber tenido más no cargará con una culpa por romper una ley; no es un juicio. Será solo hasta el cristianismo que se cambiará la mirada administrativa por la jurídica; la reflexión sobre las malas intenciones que, en el juicio personal, busca descubrir los pecados y a través de la culpa obligar a cumplir unas leyes. El retirarse dentro de sí estoico no se hace para descubrir las faltas, sino para recordar las reglas de acción, las leyes de conducta; es una fórmula mnemotécnica para guiar virtuosamente la vida desde los *logoi*, es decir, desde la verdad que se encuentra en las enseñanzas de los maestros.

Finalmente, la tercera práctica propia del estoicismo es la *askesis*. Es una consideración progresiva del yo; un dominio sobre sí mismo; una práctica para la asimilación de la verdad. “Tiene su meta final no en la preparación para otra realidad sino en el acceso a la realidad de este mundo.” (Foucault 73-74). La idea fundamental tras la *askesis* es “estar preparado para...”, es ponerse en situación para afrontar distintos acontecimientos, es ponerse a prueba para que en las situaciones reales actuemos de la mejor forma posible. Es un “supongamos que...”, un “cómo reaccionaría yo si...”. Dentro de esta tecnología encontramos dos dimensiones. Por una parte lo que los griegos llamaban *melete* –meditación–, la preparación del alma y el intelecto para asumir con entereza la vida. Los estoicos realizaban la *praemeditatio malorum*, una meditación sobre un futuro negro y pesimista para prepararse a las situaciones límite. Imaginaban un mundo en donde efectivamente sucedía lo peor; el mal no se avecinaba sino que acontecía ahora mismo. La segunda dimensión de la *askesis* estoica es la *gimnasia* –entrenarse a sí mismo– no como el ejercicio imaginario de la *melete* sino como uno real y físico, así fuera generado artificialmente. Las privaciones físicas y los rituales de purificación a través de la abstinencia de placeres gastronómicos, sexuales y el fuerte entrenamiento corporal, son algunos ejemplos. De este modo, la *askesis* pretende poner a prueba la independencia individual del mundo exterior para evidenciar que no hay grandes desgracias. Epicteto dice que el examen de sí debe ser permanente para que a cada paso estemos siendo conscientes del gobierno de nuestra propia vida y solo la meditación sobre la muerte, la *praemeditatio*

malorum última, es la culminación de toda la preocupación por el cuidado y la salud del alma.

El filósofo francés –Michel Foucault–, enmarcado en las circunstancias del siglo XX, es fuertemente crítico con el papel que el cristianismo juega para mantener estas tradiciones. Advierte que los seguidores de Cristo le dan más importancia a la historia de las creencias que a la historia de las prácticas (cf. Foucault 47), cosa que va difuminando la herencia grecorromana y va arrojando al olvido este uso terapéutico de la filosofía. Foucault, con sus ojos de genealogista⁴, nos mostrará que desde los primeros siglos de nuestra era las actividades propias de las comunidades cristianas primitivas se enfocaban en descubrir y descifrar la verdad acerca de sí y del mundo de maneras muy diferentes a las que hoy concebimos en la cultura Occidental. “El acceso a la verdad no puede concebirse sin la pureza del alma. La pureza del alma es una consecuencia del conocimiento de sí y una condición para comprender el texto” (Foucault 81). En esta sección se mencionarán dos prácticas, dos tecnologías del yo apropiadas y adaptadas por el cristianismo: la *exomologēsis* y la *exagouresis*.

La *exomologēsis* es el reconocimiento del hecho, es la afirmación pública de la creencia en la verdad de la fe cristiana. Este ritual no era intermediado por ningún representante sino que se realizaba frente a toda la comunidad. El cristiano se reconocía penitente manifestándolo a través de unas formas de vestir, algunas prohibiciones sobre la sexualidad y ciertas limitantes en las labores sociales por varios años. El cultivo del alma y su purificación eran prácticas permanentes que debían trabajarse día a día.

Posteriormente entraría la figura del obispo a mediar la *exomologēsis*, escuchando la explicación de las faltas de aquel que deseaba ser penitente; aunque lo parezca, está no es la confesión como tal. Luego, para la Edad Media, aparece el componente dramático en el reconocimiento de los pecados a través de la humillación física para demostrar la disposición espiritual y el reconocimiento del fracaso frente a las leyes divinas. Este

⁴ Metodología de investigación y análisis que estudia causas y efectos de un tema en términos de continuidad. La mirada genealógica se pregunta por cómo empieza algo y se va desarrollando a lo largo del tiempo, mostrando todo el devenir del problema, es decir, lo genealógico tiene un carácter lineal y sincrónico.

componente es fundamental para buscar aleccionarse a sí mismo y, así, caminar hacia el descubrimiento de sí y de lo divino. Será importante marcar aquí que Foucault dice que este enfoque duró hasta los siglos XV y XVI; no estamos frente a una práctica aislada.

Tertuliano, en los siglos II y III, utiliza el término latino *publicatio sui* para hablar del griego *exomologēsis*. Si bien los contactos con el examen diario de sí de Séneca son muchos, hay una diferencia fundamental: lo que era privado para los estoicos se vuelve público para los cristianos. En la *publicatio sui* había una exposición pública y un reconocimiento de sí mismo como pecador pero, con esta práctica, se borraba el pecado cometido y se restauraba la pureza adquirida por el bautismo; se superan los pecados al exponerlos; se sana al mostrarse ante la comunidad. Se deja de lado la idea en que cada uno es médico de sí mismo; la comunidad y la Escritura son los médicos. Foucault nos dice:

La penitencia es la consecuencia del cambio, de la ruptura consigo mismo, con el pasado y con el mundo. Es una forma de mostrar que se es capaz de renunciar a la vida y a sí mismo, de mostrar que se es capaz de enfrentarse a la muerte y aceptarla. La penitencia del pecado no tiene como objetivo el establecimiento de una identidad, pero sirve, en cambio, para señalar el rechazo del yo, la renuncia de sí mismo: *Ergo non sum, ego*. Esta fórmula se halla en el centro de la *publicatio sui*. Representa una ruptura con la identidad pasada. Los gestos ostentosos tienen por función mostrar la verdad del estado en el que se encuentra el pecador. La revelación de sí es al mismo tiempo destrucción de sí.

La diferencia entre las tradiciones estoica y cristiana se debe a que en la tradición estoica el examen de sí, el juicio y la disciplina muestran el camino al conocimiento de sí mediante la sobreimposición, esto es, memorizando reglas. En la *exomologēsis* el penitente alcanza la verdad sobre sí por medio de una ruptura y una disociación violentas. Es importante insistir en que la *exomologēsis* no es verbal. Es simbólica, ritual y teatral. (85-86)

Volviendo atrás, en el siglo IV d. C. aparece una nueva tecnología muy distinta para descubrir el yo, la *exagouresis*. Es menos famosa que la *exomologēsis*, pero mucho más

importante a los ojos de Foucault; la herencia de las técnicas estoicas es más clara en esta tradición de ejercicios espirituales monásticos.

Juan Crisóstomo, santo padre de la iglesia oriental, entre los siglos IV y V, siguiendo el modelo de examen de sí planteado por Séneca, propone esta técnica de contabilizar nuestros gastos en la mañana para luego, en la tarde, a través de oraciones, pedirnos a nosotros mismos cuentas de nuestras conductas y lo provechoso y perjudicial de las mismas. Fue una práctica muy difundida en el cristianismo monástico, teniendo como principios centrales la obediencia y la contemplación. Este examen de sí mismo se diferencia del de Séneca en tanto está más concentrado en el pensamiento que en la acción, en hallar los pensamientos que dirigen a Dios y los que no. Mientras los estoicos piensan en la memoria, los cristianos en los monasterios se enfocarán en inmovilizar la conciencia eliminando los movimientos del espíritu que apartan de la contemplación divina. La forma de lograr la *exagouresis* es, únicamente, a través de la verbalización de estos pensamientos frente al tutor y, así, a la atención de la guía y la palabra que aquellos letrados del mundo rural se transmitían de generación en generación.

En los primeros siglos del cristianismo, entonces, se plantean estas dos tecnologías, ambas fundamentadas en descubrir el yo, en la revelación del yo, a partir de la renuncia al propio yo. La hipótesis foucaultiana –como lo hemos mencionado– es que recuperemos esas prácticas socrático-pitagóricas, retomadas en las estoicas, transmitidas y reinterpretadas por las tradiciones cristianas primitivas para que hoy desarrollemos y practiquemos estas técnicas, eso sí, sin renunciar nunca al sí mismo, tal como los seguidores de Pablo han hecho. “El «Conócete a ti mismo» ha oscurecido al «Preocúpate de ti mismo», porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto.” (Foucault 54). El llamado es a recuperar a los subalternos de la historia de la filosofía y restablecer la tradición de la filosofía como forma de vida.

1.4. La filosofía viva

Esta filosofía es entendida como un trabajo personal, un esfuerzo, una práctica propia que nadie puede realizar en nuestro lugar, es un quehacer inacabable. No todos los filósofos han

escrito pero todos han hecho culto al *logos* a partir de prácticas discursivas y razonables. La filosofía es un camino, la sabiduría su meta, pero algo de ella parece estar distribuido por algunos rincones de la senda. La filosofía no es ni una panacea ni una garantía de felicidad, libertad y verdad. No es una carta que salva infaliblemente de todas las dificultades de la existencia y la debilidad humana. Simplemente es un camino que busca aproximarse a esas metas que, unidas, representan la sabiduría. La sabiduría es libertad del alma (*ataraxia*), libertad interior (*autarkeia*) y un sentimiento de unidad alegre con lo verdadero o real. “La filosofía es un trabajo; la sabiduría sería más bien un reposo. La filosofía es un cierto tipo de discurso; la sabiduría, una cierta cualidad de silencio. La filosofía es una manera de pensar; la sabiduría, una manera de vivir.” (Comte-Sponville, *La filosofía* 136)

En este espíritu grecolatino –heredado por muchos– la filosofía o sirve para vivir o no sirve para nada y no vale ni una hora de esfuerzo, como decía Pascal. Lo que importa allí no es el discurso filosófico sino la vida filosófica, tal como lo recuerda Pierre Hadot. Los libros interesan en tanto fomento de la preocupación por sí mismo, por los otros y por el mundo, no en tanto unión de una palabra con otra para hablar de algo que termine implicando el rechazo de nuestra propia existencia. “La única filosofía que vale refleja la vida para vivirla mejor, para vivir de una manera más verdadera, más profunda, más libre, más intensa.” (Comte-Sponville, *Desesperanza* 62-63). Montaigne, por ejemplo, pertenece a esa tradición filosófica que no tiene como asunto central la construcción de un edificio conceptual puramente teórico. Esta se remonta hasta la figura paradigmática del filósofo representada por Sócrates, pero en su aspecto callejero. Hombre que habla con todo tipo de interlocutores en todo tipo de lugares. Hombre que observa y conversa para conocer. Hombre que no se vanagloria por saber muchas cosas sino que siempre está dispuesto a cuestionar –y cuestionarse– logrando que sus interlocutores se analicen sí mismos.

Es un caso notable, en nuestro siglo, que las cosas hayan llegado al punto de que la filosofía sea, incluso para la gente de entendimiento, un nombre vano y fantástico, que se considera de nula utilidad y sin ningún valor [...]. Es un gran error pintarla como inaccesible para los niños, y con un rostro ceñudo, altivo y terrible. ¿Quién me la ha enmascarado con ese falso semblante, pálido y horrible? No hay nada más

alegre, más gallardo, más jovial, y casi diría más travieso. Solo predica la fiesta y el buen tiempo. [...] El alma que alberga la filosofía debe, con su salud, sanar también el cuerpo. [...] Su objetivo es la virtud, que no está, como dice la escuela, plantada en la cima de un monte abrupto e inaccesible. Los que se han acercado a ella la sitúan, por el contrario, en una bella llanura fértil y floreciente, desde donde lo ve todo claramente debajo de ella; pero a la que puede llegar quien conoce el camino por senderos sombreados, cubiertos de hierba y con un suave perfume de flores, agradablemente, y con una pendiente fácil y lisa como la de las bóvedas celestes. [...] [Quienes no ven este camino voluptuoso y natural] han inventado, por su debilidad, esta necia imagen, triste, pendenciera, despechada, amenazante, huraña y la han puesto sobre una roca apartada, entre zarzas, como un fantasma para asustar a la gente. (Montaigne ctd Comte-Sponville, *Montaigne* 57-62)

Este fantasma, de semblante pálido y rostro terrible, parece asemejarse a la idea de filosofía que hoy seguimos reconociendo cotidianamente dentro de nuestras universidades del siglo XX y XXI. Estamos más concentrados en el *conocimiento* que en el *cuidado*, olvidando la pluralidad de las lecciones de esas otras tradiciones que por intereses históricos –como el dominio de un modelo específico de metodología, un gran énfasis en el interés sobre la verdad y una abstracción del discurso político– mas no por debilidad conceptual –puesto que estas teorías son plenamente coherentes y rigurosas situando su atención en las personas y sus formas de vida– quedaron relegadas a un papel secundario. La invitación que aquí lanzamos con Montaigne, a fin de cuentas, es a ser buenos escépticos. No es echarnos en el sofá, con la certidumbre de que, a pesar de todos los horrores del mundo, va a llegar un poder supremo y “todo va a estar bien”. Es vivir sin esa certidumbre para formarnos como personas con espíritu y juicio, con pensamiento libertario y con un compromiso mucho más fuerte con actuar y amar. “¿Por qué ser estoico más que epicúreo? ¿Por qué cartesiano más bien que spinozista? ¿Hegelianos más bien que marxistas? Mientras que el escepticismo, al contrario, se ve conformado tanto por la pluralidad de sus formas (Sexto no es Pirrón, Montaigne no es Hume) como la propia existencia (es el argumento de Pascal) de sus adversarios.” (Comte-Sponville, *La filosofía* 21)

La vida real, la vida tal cual, no corresponde a nuestras esperanzas. La esperanza nos permite aplazar el actuar, diluir nuestra responsabilidad con el momento presente y soñar con un futuro mejor que, de repente y sin nuestro esfuerzo, aparezca. Allí le damos más peso a la idea simbólica que a la acción y a los acontecimientos. La esperanza funciona como un paliativo contra la realidad. Es por eso que muchos, tras sufrir múltiples decepciones, concluyen que es la vida la que se equivoca y se encierran a sí mismos en la amargura y el resentimiento. Bajo la difícil elección de la desesperanza dejamos de esperar vivir y vivimos. La vida es esta –corpórea y material– y nos permite alcanzar el placer, la alegría, la felicidad, en nuestra cotidianidad. La esperanza hace que creamos en ilusiones, es decir, en que es verdadero lo que deseamos y esperamos. La esperanza sostiene los dogmas; la desesperanza los cuestiona. La esperanza no es un argumento, por eso, afirma André Comte-Sponville, hay que elegir el ateísmo.

La cruz representa a un hombre –ni Dios ni hijo de Dios– que murió por el amor. El amor es el único valor que vale, o al menos el que más vale, pero no el amor todopoderoso, sino el amor doliente, frágil, mortal. Es por eso que hay que ser hombres sin la esperanza de Dios, hombres que viven la vida tal cual es pero, por ello mismo, no ignoran una cierta comunidad espiritual, una cierta historia compartida. Comte-Sponville dice, con palabras de Spinoza, que prefiere llamarse *fiel al espíritu de Cristo*. Invita a tener fidelidad pero no fe. Se reconoce dentro de una tradición judeocristiana sustentada en 2500 años de mestizaje cultural con el mundo entero a la que no hay que renunciar; una tradición que no es la única ni la más valiosa, pero es la nuestra.

Vivir con la convicción de contar con solo una vida, esta, hace que la cuestión de saber qué hacer con ella sea mucho más importante; no tendremos otras vidas ni otros reinos para hacernos. En la tradición materialista⁵ queda claro que amar a los amigos, querer a los allegados y sentir compasión por todo el mundo son relaciones físicas y materiales que atraviesan nuestra vida, nuestro cuerpo entendido ampliamente, nuestro espíritu o alma. “No creo en un espíritu inmaterial, pero creo que, en la vida, lo esencial son los placeres espirituales, lo que Epicuro llama «placeres del alma»: la amistad, la filosofía, la bondad, la felicidad...” (Comte-Sponville, *Desesperanza* 45)

⁵ En la que se sostiene que toda realidad es material –no ideal- y que nos puede afectar, aquí y ahora.

Sin dios la tarea es solo nuestra. Sin dios estamos en el aquí y el ahora. Sin dios debemos esforzarnos a diario para perseguir esa sabiduría que habla de serenidad del espíritu, libertad interior y consciencia cósmica, y no simplemente esperar, quietos, a que algún día nos iluminemos y seamos de repente unos santos. No filosofamos para matar el tiempo ni para hacer carrera profesional. No filosofamos para que otros admiren, perplejos, nuestros hermetismos. Filosofamos para vivir, para aprender a vivir.

Santo Tomás de Aquino, retomando una frase de San Agustín, dice que, en el Reino, en el paraíso, después de la muerte, dos de las tres virtudes teologales –la fe, la esperanza, la caridad– serán obsoletas porque ya no tendrán objeto. [...] ¡Aquí hemos llegado! Ser ateo es pensar que el Reino está «aquí y ahora». Pues bien, así lo digo: *aquí y ahora*, la fe no tiene objeto: no hay ningún Dios. *Aquí y ahora*, la esperanza no tiene objeto: no hay más vida que esta, no hay nada después de la muerte. *Aquí y ahora*, no hay más que el amor. Además, es exactamente lo que dice Spinoza. No existe otra bondad que la alegría; no existe otra alegría que la de amar. (Comte-Sponville, *Desesperanza* 83-84)

Ser ateo no es saber que no hay Dios, es creer que no lo hay. Es un ateísmo que también es una creencia y, por eso, no podemos imponérselo a nadie. Es entenderlo, cuando está permeado por la desesperanza y el escepticismo, por el pensamiento crítico y la acción coherente, como la más tolerante de todas las creencias. Es una espiritualidad sin dios, es decir, es dejar de ser creyente sin dejar de ser humano.

Parece que la invitación fundamental que aquí se nos presenta es a aprender a vivir en la ausencia del absoluto, en el vacío del absoluto. No tenemos acceso al Ser, está fuera de nuestro alcance. Por eso lo esencial en nosotros es la capacidad de pensar, de pensamiento libre, de *juicio*, y nuestra capacidad de amar, de actuar, nuestro *espíritu*. “Quiero que obremos y que prolonguemos las tareas de la vida tanto como sea posible, y que la muerte me encuentre plantando mis coles, pero despreocupado de ella y todavía más de mi jardín imperfecto.” (Montaigne ctd por Comte-Sponville, *Desesperanza* 55). Filosofar es aprender a morir, pero no por lo que dice Platón en *El Fedón* sobre que la vida

no tiene importancia y que solo tiene valor la muerte. Es, como decía Montaigne, porque es la vida la que tiene valor. La muerte solo nos recuerda la finitud; no debería producir angustia sino amor hacia la vida tal cual es; admiración y respeto profundo por la vida propia y la de cualquier otro. Filosofar es aprender a morir porque filosofar es aprender a vivir.

Una feliz desesperanza nos permite vivir la vida tal cual acontece, con sus espantos pero también con sus placeres, alegrías y amores. Es esperar un poco menos y amar un poco más. “No se funda [mi plan] en grandes esperanzas; cada jornada es su propio objetivo. Y el viaje de mi vida se lleva a cabo de la misma manera.” (Montaigne, *Ensayos*, III, IX). Nos previene de una vida amarga, rencorosa y resentida por un mundo que no corresponde con nuestros sueños, con nuestras ilusiones. Es aceptarse a sí mismo, a los otros y a las cosas tal como se presentan, reconociéndonos en un interminable hacernos y en una interdependencia absoluta.

Vamos a morir todos. He aquí la única cosa verdadera. Pero ¿acaso, con el pretexto de que el vuelo no es infinito, vamos a renunciar a volar? ¿Acaso, con el pretexto de que la vida no es inmortal, vamos a renunciar a vivir? Yo afirmo, muy al contrario: la vida es lo que es, frágil, pasajera, mortal, en efecto; no es una razón para renunciar a vivir; es una razón, por el contrario, y muy poderosa, para vivir más. Para vivir mejor. (Comte-Sponville, *Desesperanza* 98-99)

Al final del cuento tendremos que decir, con Pierre Hadot, que la filosofía es tan inútil como la música, la poesía o la pintura: “No sirven para incrementar la productividad. Pero sin embargo juegan un papel indispensable en la vida. Sirven para liberarnos de la urgencia utilitarista.” (Hadot 300). No son actividades útiles para un fin concreto y material; son útiles al hombre en tanto hombre, en tanto ser pensante y sintiente. No son lujos innecesarios pues están ligadas a la vida misma pero, aún así, en la vida cotidiana de hombres agobiados por la miseria y el sufrimiento, se hace muy difícil que se acceda a una existencia consciente de todas las posibilidades que el cosmos nos ofrece. Es una tarea tan

difícil, ubicada en una franja de terreno tan frágil, que sería imposible no llamar a una vida filosófica “un lujo”.

2. Filosofía, academia y vida

2.1. De la academización de la filosofía a la actualización de unos ejercicios espirituales

Pero este horizonte de la vitalidad y la transformación espiritual no es el que ha reinado en la historia del pensamiento occidental. A raíz de este diagnóstico Pierre Hadot se encamina en una crítica fuerte a lo que ha sido –y es actualmente– la filosofía. Comienza, por supuesto, elogiando los planteamientos estoicos que separaban el discurso acerca de la filosofía y la filosofía en sí misma. El discurso filosófico es el que se divide entre física, ética y lógica, distanciando cada teoría de la otra. La filosofía es una actividad dirigida a vivir la lógica, la física y la ética. “No se teoriza entonces sobre lógica, es decir, sobre hablar y pensar correctamente, sino que se piensa y se habla bien, no se teoriza sobre el mundo físico, sino que se contempla el cosmos, ni tampoco se teoriza sobre la acción moral, sino que se actúa de manera recta y justa.” (Hadot 238). Filosofar, como ya nos ha repetido Hadot, es una actividad constante, una concentración de la atención. Las palabras de Epicteto, estoico griego y esclavo romano, dejan claro que esta es una invitación que todos debemos responder cotidianamente cuando dice: “El carpintero no viene y os dice: “Escuchad mis argumentaciones sobre el arte de la carpintería”, sino que se compromete a construir una casa y la construye [...]. Haz tú también lo mismo. Come como un hombre, bebe como un hombre [...] cástate, cría tus hijos, participa de la vida política de tu ciudad, soporta las injurias, tolera a los demás hombres...” (ctd Hadot 239).

En el estoicismo la atención se dirige a la pureza del impulso, la conformidad de la voluntad del hombre con la Razón, la voluntad de la Naturaleza universal mientras que en el epicureísmo la atención se dirige al placer que, finalmente, es el placer de existir. Ambos dependen de una meditación intensa de los dogmas fundamentales, la toma de consciencia siempre renovada sobre la finitud de la vida, el examen de consciencia y cierta actitud con relación al tiempo. La filosofía es un modo de vida, un arte de vivir, una manera de ser. Los cínicos –que poco los mencionan Hadot y Foucault en comparación con las otras escuelas– son los que más seria y radicalmente toman este asunto de filosofar como coherencia entre sus palabras y su manera de vivir. En su proyecto de predicar la igualdad social y el retorno

a la naturaleza, llevar la *autarkeia* a su más radical expresión, despreciar las convenciones sociales y seguir una vida mendicante, no hay referencias que los igualen (cf. Ferrater Mora 558-559).

Es en este marco en el que aparece el cristianismo primitivo de los siglos I y II d. C. que comienza a presentarse, a su vez, como una forma de vida. El cristiano es filósofo en tanto vive en conformidad con la ley de la Razón, del Logos, de la Razón divina revelada. En la Edad Media, a partir del siglo V-VI d. C., la vida monacal es en donde más se mantiene la idea de una filosofía cristiana como forma de vida, pero aquella deja de ser la norma y se vuelve la excepción. Aquí es cuando la filosofía pasa a ser “la sirvienta de la teología” pues esta estaba fundamentada en la razón humana falible, no en la fe de lo divino infalible. La filosofía se dedica por completo a suministrar los materiales conceptuales, lógicos, físicos o metafísicos que la teología necesitaba. La filosofía deja de ser una forma de vida y pasa a ser un quehacer completamente teórico y abstracto. Solo de forma silenciosa y secundaria permanecería algo de aquel espíritu helénico a través de los ejercicios espirituales de san Ignacio de Loyola, por ejemplo, o de la mística de los dominicos del maestro Eckhart y los vagabundeos de algunos franciscanos.

Hadot nos dice que, si seguimos esta historia, llegamos hasta el siglo XVII y las cosas se mantendrían del mismo modo, con contadas excepciones. Descartes, Spinoza, Malebranche y Leibniz representan una independencia ante esa filosofía sirvienta de la teología pero, aún así, lo harán nuevamente desde un discurso filosófico, no desde una vida filosófica. Todo lo que oliera a una gran preocupación por la vida misma era lanzado al campo de la religión o –si le iba bien– al de la literatura. “Tal es el peligro de esa «escolástica» que había comenzado a anunciarse a finales de la Antigüedad, que se desarrollará a lo largo de la Edad Media y cuya influencia puede reconocerse todavía en la filosofía actual.” (Hadot 243). Solo hasta entrado el siglo XVIII la filosofía se emancipará de la teología y obtendrá espacio en las grandes universidades con pensadores como Wolff, Kant, Fichte, Schelling y Hegel. En adelante, y hasta nuestros días, el estudio a medias de esta herencia ha determinado lo que se ha entendido académicamente por filosofía: un discurso, suficiente en sí mismo, de carácter completamente teórico y supremamente abstracto en contra, incluso, de los proyectos completos que estos intelectuales proponían.

Pero luego, cerca del 1900, nos encontramos las miradas vitalistas de Bergson y la fenomenología de Husserl; métodos para transformar nuestra percepción del mundo, no sistemas inmutables. Después vendría Heidegger y los existencialistas que se plantean el compromiso de la libertad y la acción del hombre con el proceso filosófico. Aún así, Hadot advierte que éstos –Bergson, Husserl y Heidegger– se mantienen en último término en un discurso filosófico teórico alejado de una forma de vivir efectiva. Por tanto, habrá que mirar a “sus padres”, Schopenhauer y Nietzsche, quienes en la Alemania del siglo XIX e inmersos en una tradición de la Antigüedad, sí propusieron y llevaron a cabo una transformación radical de su propia manera de vivir. “El asunto desborda los límites de lo moral, pues es la totalidad del ser lo que está comprometida. La filosofía antigua propone al hombre un arte de vivir, al contrario que la moderna, que aboga en primer lugar por la construcción de un lenguaje técnico reservado a especialistas.” (Hadot 245-246). Nuestras academias –al menos las más famosas– siguen estando atadas a los abusos y tiranías de una obsesión objetivista que pretende seguir ubicando todos los procesos en términos claramente racionales y teóricos, en un imposible y dañino sueño de pureza.

Aquí no hay un interés por los platónicos y su mundo de las ideas, los epicúreos y su desprecio de la política o los estoicos y su sumisión al Destino. No interesa esa forma tradicional de la historia de la filosofía de abordarlos. Hadot defiende que, estudiando seriamente esta época –y no lo que los filósofos del siglo XVI-XIX han dicho sobre ellos–, se encuentra que lo central es su constante preocupación por la relación con uno mismo, relación con el cosmos y relación con los demás. “La filosofía antigua implica un esfuerzo conjunto y supone un apoyo, una ayuda espiritual, una búsqueda en comunidad.” (Hadot 248). Las comunidades pitagóricas, el amor platónico, la amistad epicúrea y la guía espiritual estoica son lo que nos convoca.

Estas prácticas no estaban dirigidas solo a la reflexión sobre uno mismo sino, en palabras de Séneca, sobre la mejor parte de uno mismo representadas en el bien verdadero, en la consciencia dirigida, en las intenciones que no tienen otro objeto que la virtud y la acción justa; en la razón perfecta que hace del humano un ser perfectible. “Séneca no

encuentra su alegría en «Séneca», sino en el trascender de Séneca, descubriendo en sí mismo una razón que forma parte de la Razón universal y que hace tanto en el interior de los seres humanos como del propio cosmos.” (Hadot 267). El profesor Hadot nos habla de unos ejercicios espirituales estoicos que no son *tecnologías del yo* sino que tienen como objetivo sobrepasar ese yo al pensar y actuar en armonía con la Razón universal. Lo fundamental de sus prácticas era la búsqueda de la pertenencia a la totalidad cósmica. He ahí una diferencia importante con Foucault. Mientras este plantea un “cultivo del yo” –que más de uno puede llegar a juzgar de egoísta– Hadot lo entiende como una “superación del yo” mucho más amplia; el “espirituales” de sus ejercicios, sin duda, surge de una elección absolutamente coherente de llevarlos un paso más allá.

Por otra parte encontraríamos las prácticas epicúreas –también descuidadas por Foucault, según Hadot– que, con un placer caótico no consideran Razón universal alguna. La creación del mundo es producto del azar, pero reconocen que necesitan una teoría física del universo con la que se pueda eliminar cualquier temor a la muerte y a las divinidades. Necesitan, a su vez, algo ajeno a su “sí mismo” para disfrutar del placer. Necesitan de la contemplación del vacío del universo y de la idea de infinito para asombrarse y disfrutar la vida como una fiesta maravillosa. Y, mientras que estas y otras escuelas –en diversas formas– lo que buscan es poner en correcta perspectiva los acontecimientos humanos dentro de la naturaleza universal, aparecen los escépticos –de quienes poco se habla juiciosamente– para completar esta plurivocidad afirmando que la paz del espíritu se logra a través de la suspensión del juicio (*epoche*), poniendo en paréntesis, en pausa, todo elemento práctico, pragmático, útil de los fenómenos para poder reconocerlos de forma auténtica. Que es a través de esta *epoche* que se puede procurar la libertad de toda angustia provocada por los misterios de la existencia humana y del terror a los dioses y la muerte.

En esta exposición nuestra no hay una invitación a vivir rigurosamente bajo los dogmas de una de las escuelas helenísticas antiguas; lo que hay es un llamado, con total convicción, en el que se canta que la principal tarea de la filosofía es hacernos reflexionar sobre la forma en que habitamos nuestra propia existencia. “En esto consiste la lección de la filosofía antigua: invitar al hombre a transformarse a sí mismo. La filosofía implica conversión, transformación del modo de ser y de vivir, búsqueda de la sabiduría. No

estamos ante una tarea fácil.” (Hadot 249). El llamado es a una actualización de las ideas antiguas y un rescate por su sabiduría. Sí, hay que practicar los ejercicios espirituales pero despojándolos del discurso que el Pórtico, el Jardín o la Academia le agregaban. La forma de perseguir la sabiduría, de vivir filosóficamente, responderá a las circunstancias de cada época. Lo único que permanecerá será la pretensión de alcanzar la serenidad del espíritu, la libertad interior y la consciencia cósmica ante la maravillosa y misteriosa presencia del universo. Ya Goethe en su *Fausto* lo compone muy bien cuando dice en sus versos: “En su capacidad de estremecerse reside lo mejor del hombre. Por alto que sea el precio que el mundo haga pagar por él, es gracias a este pasmo como el hombre puede percibir la prodigiosa realidad.” (ctd Hadot 247). El asombro y la curiosidad son el motor que nos ha mantenido y nos mantendrá en constante movimiento.

2.2. La transformación entre maestros y discípulos

Y es que esa curiosidad y asombro no se sacian en soledad; esa transformación interior no se lleva a cabo en una tierra alejada del mundo. La ardua tarea de la coherencia vital entre experiencia y teoría, entre discurso filosófico y vida filosófica, aunque requiera de un ejercicio personal dependerá de la forja de un buen talante, es decir, de la construcción día a día de un buen carácter que, apoyado en la amistad, nos ayude a resistir el viaje. A lo largo de la historia siempre hemos encontrado al transmisor de conocimientos, estancado en una vida rutinaria y desencantada, sentado al lado del más apasionado y entregado a su vocación. Y es que ese quehacer, el de fomentar esa coherencia, dedicado a acompañar a otros y cuidar de ellos en ese camino, no es más que otra forma de cuidar de sí mismos e irse transformando un poco más, paso a paso. Hemos encontrado maestros vampiros de las almas de sus discípulos, destruyéndolos y aplastándolos física y psicológicamente para agrandarse a sí mismos. Pero también discípulos que han traicionado, tergiversado y destruido a sus maestros. Lo que en estas líneas hemos querido resaltar es la senda de la mutua confianza, del amor; del aprender enseñando y enseñar aprendiendo; pero sería una tontería o, cuando menos, un gesto de inocencia excedida creer que todas las relaciones toman ese camino.

Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. [...] La antienseñanza, estadísticamente, está cerca de ser la norma. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. (Steiner 26)

El maestro habitaba una frontera difusa entre educador-filósofo y poeta-cantor. La palabra hablada era donde se jugaba la relación Maestro-Discípulo. Luego de los gurús y los chamanes tribales llegaron –siguiendo el rastreo de nuestra historia helénica– los llamados “pre-socráticos”: Empédocles, Heráclito, Pitágoras, Parménides. Aún así, esta época es comúnmente desprestigiada por cierto tipo de puntos negativos. La comunidad científica de Pitágoras –por ejemplo–, con su lucidez órfica y su misticismo, contaba con auténticos abusos y jerarquizaciones que adoctrinaban ética y políticamente, teniendo como resultado la pérdida de un gran conocimiento construido colectiva y cooperativamente. Pero estos pre-socráticos, también conocidos como sofistas, personajes secundarios en la Gran Historia de la Filosofía, eclipsados por la tradición socrático-platónico-aristotélica, no son solamente los ostentadores verbales y jugadores de la elocuencia como nos lo han vendido tantos libros guía. En ellos encontramos el núcleo para lo que hoy llamamos democracia ateniense y, al mismo tiempo, el reconocimiento y reivindicación de sus predecesores: los rapsodas de inspiración divina, los cantores de la verdad. Es por eso que la retórica y el trabajo con el bello lenguaje se vuelve fundamental: porque allí podremos encontrar la verdad de sus antecesores en vez de las manipulaciones de los contemporáneos; parece que desde hace 2500 años también creían que todo tiempo pasado fue mejor. El mismo Sócrates vivía en una especie de contradicción entre ironía y respeto por personajes como Protágoras y Gorgias. Discutían, finalmente, por el pago que recibían por su quehacer educativo aunque, a la vez, Sócrates reconocía en ellos la respuesta a un llamado: una auténtica vocación.

George Steiner –reconocido ensayista francés y distinguido profesor de famosas universidades estadounidenses– afirma que el erotismo de la Gracia Clásica entre maestros y discípulos se ha trivializado en una fijación por el peligro del acoso sexual hoy en día. La persuasión, la seducción, la confianza, el conocimiento construido juntos; todo surge del *eros* de la educación. Son muchas las distintas enseñanzas, caras e influencias de los métodos socráticos, pero lo que hacía grande a Sócrates era que vivía sus discursos, vivía la vida justa y provocaba/despertaba a sus discípulos siendo testimonio de sus palabras: viviendo filosóficamente. La mayéutica, famosa técnica de preguntas y respuestas, no transmite conocimiento en un sentido ordinario: “Pretende provocar en el que responde un proceso de incertidumbre, una indagación que ahonda hasta convertirse en autoindagación. La enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar, quizá un lejano modelo para Wittgenstein. Podríamos decir que aquel que capta la intención de Sócrates deviene un autodidacta, especialmente en la ética.” (Steiner 35).

Años más tarde llegaríamos a un Platón modificado a través del neoplatonismo: Plotino (204-270 d. C.). Sigue ideas pitagóricas y propone un ascetismo, acompañado de una dieta vegetariana, celibato y abstinencia de dormir en exceso. Continúa con la enseñanza de viva voz, sin escribir; todos sus textos conocidos son tomas de nota de sus estudiantes (cf. Steiner 45).

Pero, rápidamente, esta modificación de la filosofía como forma de vida es más claramente apropiada por el cristianismo a través de la figura de san Agustín (354-430 d. C.) que, en *Confesiones*, expone una defensa que concluye en que nosotros hablamos pero es Dios quien enseña. El maestro es solo un catalizador. Nuestra capacidad de educación está en nuestra capacidad de acudir a Él como discípulos permanentes. Ya los cristianos dirían que eso que actuaba en el interior de cada uno con el cuestionamiento del método mayéutico socrático era Cristo, el “dios desconocido” al que Pablo se encontró que se le hacía culto en Atenas. El culto a la palabra sigue siendo el factor común en esa relación entre maestros y discípulos.

Pero esa relación vivió un fuerte cambio en el momento de transición entre lo esotérico y lo sistemático-científico. La educación de lo misterioso volvía a una enseñanza de “los secretos”, a unos conocimientos reservados que solo se transferían sigilosamente

entre “brujos” y aprendices, entre profesores y ayudantes. Una educación para unos elegidos, un asunto de pocos y para pocos. Allí encontramos discípulos ingratos, según Steiner, como Johannes Kepler con su maestro Tycho Brahe quien, habiéndole heredado sus tablas astronómicas –su trabajo de treinta y ocho años de observaciones– quedó relegado a una pequeñísima nota de reconocimiento que le costó el desprestigio de todas sus ideas pues Kepler apoyó y comprobó las copernicanas. ¡Gran triunfo para la ciencia! pero síntoma de cambio para las relaciones venideras entre maestros y discípulos.

Una de las historias que más ejemplifica esos cambios en la historia reciente es la polémica y difícil relación maestro-discípulo entre Edmund Husserl y Martin Heidegger, en donde el maestro de la fenomenología, Husserl, saldría profundamente herido por su discípulo. “El Maestro, que había perdido un hijo en la primera Guerra Mundial, tenía las mejores razones para creer que había encontrado en su brillante discípulo un heredero espiritual y un futuro paladín. [...] Se daba cuenta ya de que sus esfuerzos, aun siendo infatigables y obsesivos, no bastarían.” (Steiner 82). Mientras que Husserl apoyaba a Heidegger en todo su recorrido profesional y académico, incluso buscando que fuera él quien lo remplazara en sus cátedras, este ensuciaba secretamente el nombre de su maestro en cartas privadas que han ido salido a flote. Años después comienzan ataques intelectuales de Heidegger al ya viejo Husserl. La confianza y la intimidad se enfrían y llega el turbio momento del apoyo intelectual de Heidegger al nazismo, asumiendo el rol de rector de la Universidad de Friburgo. Mucha son las páginas y la tinta que se ha usado alrededor de los detalles de este suceso pero, para lo que nos convoca aquí, ese acercamiento –voluntario o no– representó la última herida en la historia de ese maestro atacado y desprestigiado que había crecido en el seno de una familia judía.

La decepción de Husserl por el fin de su *Seelenfreundschaft* [amistad del alma] con su discípulo amado, por la traición, filosófica y personal, de Heidegger, fue profunda. Ya en 1928 toca el fondo del abismo: «No hago ninguna declaración sobre su personalidad: para mí ha llegado a ser totalmente incomprensible. Durante casi una década fue mi más íntimo amigo; este revés en mi estima intelectual y en mi relación con su persona fue uno de los golpes más duros del destino que recibí en

toda mi vida». La traición de Heidegger «atacó las raíces más profundas de mi ser».
Compone una de las historias más tristes de la historia del pensamiento. (Steiner 85-86)

Pero retrocediendo unos cuantos años –antes de Husserl pero después de Tycho Brahe– encontraríamos a los intelectuales de gran renombre del siglo XVIII: Voltaire y Diderot. Alrededor de su Enciclopedia y el acceso cada vez mayor al conocimiento a través de libros, bibliotecas y lo que más tarde serían museos, comenzaban a dejar de lado el misterio del saber y el enseñar. Su camino sería largo y aún hoy continuamos en ese proyecto utópico en el que se señala, más claramente, que las relaciones entre maestro y discípulo no están determinadas por el conocimiento técnico que uno tiene y el otro ansía, sino por algo más, algo diferente. Es por eso que la enseñanza auténtica puede ser una empresa terriblemente peligrosa. El maestro influye con su quehacer en lo más íntimo de sus discípulos: en sus sueños y posibilidades. “Enseñar sin un grave temor, sin una atribuida reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad.” (Steiner 101-102).

Seguimos al siglo XIX y a la figura de Nietzsche, para quien Schopenhauer –desde la palabra escrita– se transformó en uno de sus maestros fundamentales y, junto a él, se preocupa por educar verdaderamente a un ser humano ya que las escuelas claramente no lo hacen. Su búsqueda está dirigida a una transformación profunda, aterradora y violenta. Creía en educar al discípulo para la marcha –ya Zaratustra decía: *ahora, dejadme*–, y por eso concebía como maestro válido al que está solo; al que enseña a seguir caminos distintos al suyo. Y aunque conceptualmente está más de lado de la soledad y el aislamiento como condición para el pensar, su discípulo y amigo Peter Gast lo salvó un par de veces del acantilado de la locura y el suicidio. Parece que la soledad del pensar hay que manejarla en pequeñas dosis; el conocimiento ha de conjugarse siempre en plural, siempre con otros.

Es así que llegamos nuevamente al siglo XX, en el que se hace aún más claro que la dinámica entre maestro y discípulo no está, en ningún caso, limitada a la religión, la

filosofía, la ciencia o la literatura. Es un hecho de la vida entre generaciones. Es una posibilidad latente a todo proceso de transmisión, ya sea en las artes, en la música, en las artesanías, en las ciencias, en el deporte o en la profesión militar. Figuras como las del maestro de música o el entrenador deportivo son las que en este tiempo más se han multiplicado, manteniéndose interesados en el proceso profesional y personal de cada discípulo; siendo aleccionadores y consejeros íntimos y familiares. Allí hay verdadera actualización de la *paideia*, asegura Steiner (cf. Steiner 134), es decir, de los procesos de formación a través de los que los antiguos griegos construían un tipo ideal de hombre virtuoso entrenado tanto en valores como en técnicas, con capacidades para debatir y guerrear. Pero la lucha y las tensiones entre maestros y discípulos se hacen cada vez más crudas en la actualidad por la economía del éxito y los problemas de financiación, consecuencias de la mercantilización del conocimiento⁶.

Sin duda también hay grandes cambios positivos en los últimos cien años. Por ejemplo, la creciente participación femenina en las ciencias, humanidades y artes que, gracias a los derrumbamientos de muchos elementos de nuestra cultura patriarcal, han permitido la llegada de muchísimas grandes maestras que ahora no tienen que esconderse detrás de seudónimos. Sin embargo, el papel exponencial de la tecnología sobre la educación y las nuevas puertas que abre parecen ser el síntoma de un nuevo revolcón para estas relaciones. Parece inevitable que el conocimiento especializado quede por fuera del juego que define quiénes son los maestros y quiénes los discípulos. “La pantalla puede enseñar, examinar, demostrar, interactuar con una precisión, una claridad y una paciencia superiores a las de un instructor humano. Sus recursos se pueden difundir y obtener a voluntad. No conoce el prejuicio ni la fatiga. A su vez, el aprendiz puede preguntar, objetar, replicar, en una dialéctica cuyo valor pedagógico tal vez llegue a superar el del discurso hablado.” (Steiner 170).

Nuestras relaciones éticas, políticas y comunicativas se modifican y, así mismo, la labor del maestro lo hará. Por más horizontalidad en el saber que impongan los medios digitales el reconocimiento de aquellos que viven una vida filosófica, una vida que vincula

⁶ Estas dinámicas las exploraremos más detenidamente en el capítulo “Cartografías y procesos educativos” de la Segunda Parte.

estrechamente discurso y experiencia, se mantendrá. “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra.” (Steiner 173)

El maestro es el terapeuta del alma que ejerce la *parresia*, el hablar franco, produciendo en sus discípulos una inquietud de sí mismos, un movimiento que fomenta a que cuiden de sí mismos, de los demás y del mundo. El proceso por el que el maestro *parrhesiastés* guía al discípulo es un camino de transformación compartido, es una senda en la que ambos se forman a sí mismos. Si la relación entre maestros y discípulos tiene aún un motivo está en esa franqueza compartida, no en la capacitación ni mucho menos en el adoctrinamiento. Quien tiene el coraje de hablar francamente sobre lo que piensa, lo selecciona y es preciso; no es un hablador que enmascara sus discursos ni el insolente sin fundamentos.

“La parrhesía no es un arte, no es un oficio aunque posee elementos de carácter técnico, sino que es una actitud emparentada con la virtud, es una manera de hacer. Por lo que la parrhesía ha de entenderse como una manera del decir veraz.” (Camejo 6). Pero habrá que diferenciarlo de otras tres formas del decir veraz: el decir veraz de la profecía, el decir veraz del sabio y el decir veraz del técnico (profesor). Lo veraz del profeta es lo que ilumina, es la palabra de un intermediario que habla de una forma oscura que requiere interpretación. El decir veraz del sabio puede estar en su silencio, en no compartir su pensamiento por completo, en una serenidad que inspira pero que no es comprensible por completo. Y, finalmente, lo veraz del técnico está en su conocimiento de una *techné* que ha aprendido por la tradición y así mismo la transmite.

Hay que conocer, profundamente, las propias posibilidades y limitaciones para una búsqueda de coherencia entre *bios* y *lógos*, entre vida y pensamiento, pero sin poner una por encima de la otra. En el cuidado de sí, la inquietud de sí, el cultivo y la preocupación de sí hay que ser franco con uno mismo y con los demás.

Un buen maestro es aquel que se abre de corazón e intenta enseñar desde la verdad, mostrando y analizando las cosas buenas y malas de la humanidad, brindando la

posibilidad de cuestionar y de ser cuestionado, de poder pensar y actuar más allá de lo que imponen las ideologías dominantes; buscando nuevas formas de sociedades comprometidas con todos sus miembros, más justas, sociedades en que se logren acuerdos concienzudos en base a la historia, el diálogo y la confrontación de ideas. La emancipación se torna así un horizonte utópico necesario y complejo pues exige de un constante reflexionar sobre la *praxis* para buscar nuevas sociedades, más democráticas, igualitarias y justas. Sociedades – al igual que en el período platónico – basadas en la inquietud y el conocimiento de sí. (Carabelli, párrafo 16)

Allí la formación no es una conformación, pues esta es dar forma de acuerdo a un modelo preestablecido; es una transformación en donde no hay un modelo que copiar sino diferentes testimonios de vida. En esa transformación se mantiene en movimiento la vida, la perpetua metamorfosis, se mantienen permanentemente abiertas las puertas del sentido que se imagina, se crea, se sueña.

3. Testimonios de vidas filosóficas

Luego del turbulento recorrido por las ideas que fundamentan una filosofía como forma de vida y las polémicas pero abundantes relaciones entre filosofía, academia y vida, llegamos a un puerto de reposo para relatar dos testimonios que, con los lentes de una vida filosófica comprometida y coherente, nos sirven como puntos de referencia para cartografiar nuestra contemporaneidad. El primero desde las lejanas tierras francesas, el segundo desde las quebradas y valles de Medellín. Estos testimonios de vida transmiten unas experiencias íntimas, evitando ubicarse como modelos a seguir de expertos incuestionables, persiguiendo la invitación, la inspiración, el reto de un compañero, de un igual, de un cómplice que se reconoce como un perpetuo discípulo en constante aprendizaje.

3.1. Michel Onfray – Comunidad filosófica y educación libertaria

Este francés, nacido en 1959, es sin duda un heredero de las reflexiones de Pierre Hadot – él mismo lo admite– y, del mismo modo, de esa búsqueda por un filosofar constante, por una actividad permanente que fusione vida y discurso. Comienza su famoso *Antimanual de filosofía*, texto en teoría dirigido a adolescentes de bachillerato pero que podría disfrutar cualquier persona, preguntándose: ¿hay que empezar el curso prendiéndole fuego al profesor de filosofía? La respuesta, por supuesto, es: “depende”. Aboga por una oportunidad para que aquel profesor muestre que la filosofía no es aquella extraña materia del colegio que no sirve para nada, que no da resultados, que está concentrada en un lenguaje de especialistas que nadie entiende haciendo preguntas que a nadie le interesan.

Por supuesto que podemos encontrarnos con profesores pesados que confirman esa mala fama de la filosofía pero, también, podremos encontrarnos con brillantes y jubilosos que buscan un lenguaje corriente y cotidiano para tratar los asuntos más cercanos a las propias experiencias. Onfray, claro está, no pretende acabar con el vocabulario técnico y especializado –médicos, mecánicos y filósofos lo necesitan–, lo que busca es que no se abuse del mismo. “Cuanto más rico sea vuestro vocabulario, más profundo puede hacerse vuestro pensamiento; cuanto menos lo es, en peores condiciones estaréis para desprenderos

de los tópicos.” (Onfray, *Antimanual* 20). Habitamos el mundo tal como lo apalabramos y cada palabra tiene fuerzas que nos afectan. De este modo, la filosofía se puede ir a discusiones especializadas sobre sí misma y su lenguaje, pero la mayoría de sus esfuerzos deben enfocarse en hablar sobre la vida cotidiana; recuperando el camino que fusiona discurso con vida filosófica, que transita del *cuidado* al *conocimiento*. En un primer momento esta forma de enfrentarse al mundo puede generar un desierto angustioso pero, con perseverancia, se encuentra una gran recompensa, una paz y un placer en el enfrentarse e intentar resolver estos asuntos; hallamos un oasis.

Onfray se une a la crítica de Pierre Hadot repitiendo que los cursos de filosofía han estado basados, únicamente, en los grandes filósofos de la historia de la filosofía tradicional y conservadora. Entra a defender una filosofía que debe ser enseñada de forma socrática, es decir, en las calles de la ciudad, en la cotidianidad, en la vida. Sócrates se centraba en derrumbar las certidumbres de quienes se le acercaban y, así, “la filosofía les abría inmensas posibilidades y cambiaban el curso de su existencia.” (Onfray, *Antimanual* 22). Lo que debe buscar la filosofía es que, al final del día, pensemos mejor, seamos más críticos, estemos mejor preparados para comprender el caótico mundo que enfrentamos y, eventualmente, seamos capaces de actuar sobre él.

Afirma que la filosofía tiene unos treinta siglos de pensamiento y pensadores que vienen desde la India y la China; no solo desde el siglo VII a. C. en Grecia, como se ha enseñado. En la enseñanza tradicional de la filosofía se han sustentado, insaciablemente, unos mismos valores seguros y clásicos que nos han llevado a eventos históricos terroríficos (obsesión por la razón, prudencia egoísta⁷, culto a las tradiciones, vinculación exclusiva con los coterráneos⁸, entre otros). Es por esto que plantea otra filosofía o, mejor, otros filósofos. Los marginales, subversivos, raros, que saben vivir, reír, comer y beber; a los que les gusta el amor, la amistad, la vida en todas sus formas. Es a través de este camino que encontraremos una revitalización de la filosofía y una nueva mirada a la historia de la

⁷ Que, aunque ha sido la virtud tradicional del filósofo, nos ha arrojado a senderos de crueldad. Más adelante desarrollaremos esta propuesta de la mano de Adela Cortina en “Aspiraciones de justicia y dignidad” de la Segunda Parte.

⁸ Asunto que también abordaremos en la Segunda Parte con el capítulo “Ideas sobre la ciudadanía: pasado y presente” al explorar las propuestas, críticas y anotaciones de la ciudadanía global.

filosofía. Al querer mirar a “los otros” de la historia, hace un estudio amplio sobre las pequeñas escuelas socráticas y helenísticas que hemos venido mencionando. En sus reflexiones aparecen constantemente los cirenaicos, los megáricos, los cínicos y los más conocidos epicúreos y estoicos manteniendo presente esa tradición de la filosofía como forma de vida:

En la Antigüedad, un filósofo lo es porque su vida lo muestra: en signos aparentemente anecdóticos pero también en su manera de mantener una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. [...] la prueba del filósofo es su vida filosófica. ¿Su legitimación? Su comportamiento, la congruencia de sus palabras y sus actos. Mientras más pequeña es la distancia, más grande es su derecho a merecer el epíteto. (Onfray, *La comunidad* 41)

Su proyecto, entonces, es deconstruir y desplatonizar la historia de la filosofía regida por el idealismo platónico, cristiano y alemán⁹. Los trabajos realizados alrededor de la *Contra-historia de la filosofía* pretenden recuperar esa corriente subversiva y subterránea de la filosofía y de los autores olvidados que, con su vida y con su obra, demostraron que otra mirada sí es posible. Entre muchos otros se enumeran los siguientes: Leucipo y Demócrito, los sofistas y Antifonte, los cínicos y Diógenes, los cirenaicos con Aristipo, Epicuro, Lucrecio, Diógenes de Onanda, Filodemo, los gnósticos libertinos, la invención de Jesús como un “personaje conceptual”, la construcción de la religión del imperio, los monjes del libre espíritu, Erasmo, Lorenzo Valla, Montaigne, la olvidada Marie de Gournay, Pierre Charrón, La Mothe de Vayer, Saint Evremond, Gassendi, Cirano de Bergerac, los libertinos barrocos, Spinoza, La Mettrie, Helvetius, D’Holbach, Diderot, Sade, Bentham, Stuart Mill, Fourier, Stirner, Lafargue, Sebastián Fauré, Armand, Reich, Marcuse, Lyotard, Deleuze, Foucault, Shérer, Misrahi y Vaneigem...

⁹ Doctrinas y actitudes -muy diversas entre ellas mismas- que comparten una perspectiva en la que se entienden los ideales como lo más fundamental para la dirección de las acciones humanas (cf. Ferrater Mora 1735-1740). Parece que lo que Onfray combate es un idealismo metafísico en el que la estructura de la realidad depende de nuestra conciencia humana.

Es por esto que, en 2002, funda la Universidad Popular de Caen, buscando resucitar el jardín epicúreo. Este espacio logra atraer unas 300 personas a las charlas semanales de Onfray pero cuenta, además, con cursos permanentes de todo tipo de áreas, incluso muchas con las que él está en profundo desacuerdo. Es una universidad sin títulos, sin programas oficiales y totalmente gratuita. Otros “filósofos prácticos” han seguido su ejemplo y ya hay abiertas otras seis universidades populares en diferentes ciudades francesas y belgas bajo este mismo modelo. La idea que defienden es la necesidad de crear espacios de micro resistencias contra esa Gran Historia intelectual de Occidente desde las tradiciones marginadas del hedonismo y el materialismo, con un espíritu ateo, libertino y libertario.

Epicuro propone una *comunidad filosófica construida sobre la amistad*: La filosofía no es exclusividad del gobierno de los otros, sino de quien solo aspira al imperio sobre sí mismo. No un poder sobre los otros, sino una potencia sobre la construcción de sí mismo mediante la cual también se realiza el grupo. Los hombres se codean con las mujeres, los ricos con los pobres, los jóvenes frecuentan a los viejos, los ciudadanos filosofan con los metecos, los hombres libres comparten el tiempo y el espacio con los esclavos: no puede haber comunidad más igualitaria. (Onfray, *La comunidad* 24).

No pretende copiar estas ideas –pues no hay mejor forma de matar un pensamiento que exportándolo al pie de la letra– sino que las quiere actualizar. Hay que pensar en una contra-pedagogía, dejando de lado la destrucción propia de la *pedagogía tradicional tóxica*¹⁰. Lo que busca es fundar contra-instituciones que eduquen en la libertad, no en la sumisión, desde una *pedagogía libertaria*. En estos espacios de micro resistencias hay rechazo a la idea de cultura para élites; la filosofía y la educación debe ser para todos, no para pequeños guetos, persiguiendo una verdadera democracia popular que no se limite a obtener voz cada par de años para elegir un representante –y luego estar silenciados en el

¹⁰ Esta idea será expandida más adelante en el panorama realizado en “Cartografías y procesos educativos” de la Segunda Parte y en la sección final de “Los puentes entre museos y educación” de la Tercera Parte.

intermedio—, sino que fomente una participación activa y coherente en el día a día de la vida cotidiana¹¹.

Nos encontramos, entonces, con que históricamente educación no significa directamente libertad. No es suficiente. No es tan sencillo. En la educación tradicional se aprende a obedecer, a ser dócil. No solamente pasa con los niños en la escuela, también sucede con los jóvenes universitarios y los adultos trabajadores. Onfray comenta que, desde los orígenes de la educación, hay un individuo que tiene un conocimiento secreto que solo transmite a unos pocos selectos, a una pequeña élite social. Desde ese momento se educa en la obediencia, no en la libertad, pensando que esa es la forma para que la sociedad pueda mantenerse y perdurar. En este marco, que ha sido transmitido hasta nuestros días, la educación y los saberes no permiten ser cuestionados sino únicamente transmitidos. Es así que el cristianismo, impuesto violentamente por Constantino en el siglo IV d. C., continúa bajo una educación doctrinaria sin espacio para dudar del canon. En fin, ya a través de la voz de Pierre Hadot realizamos este mismo recorrido.

En una educación para la libertad hay que conocer a los otros de la historia, a los que dudan de la institución y el poder, a los protagonistas de la contra-historia. Nos hallamos en medio de una filosofía libertaria que pretende romper con el status quo y la reproducción de los modelos que viene realizándose desde tiempos inmemorables; que busca fundar una comunidad guiada por la amistad. Ya la filosofía ha justificado el poder y la guerra —el guerrerismo griego contra los barbaros, la expansión de la Palabra de Dios a través de caballos y espadas, la celebración de kantianos con cada gran guerra porque solo así podríamos llegar a la paz perpetua, entre muchas otras ideas que atentan contra la vida humana—, es hora de que dejen de perpetuar esos modelos destructivos que desprecian el mundo que habitamos, las pasiones y los placeres, limitando lo más potente de lo humano.

¹¹ A lo largo de toda la Segunda Parte, *Éticas, sociedades y educaciones: siendo ciudadano*, podrán encontrarse muchos más referentes sobre estas discusiones en torno a la democracia, la justicia y la ciudadanía. Así mismo, podrán encontrarse testimonios de casos exitosos de creatividad y aprendizaje en el capítulo “Nuevos entornos para el aprendizaje: expandiendo la educación desde la tecnología” de la Tercera Parte.

Esta comunidad filosófica de la amistad, esta universidad popular, está creada para quienes no tienen acceso a la educación tradicional y ortodoxa. Está dirigida a dialogar con los marginados de la sociedad, con los *alter egos*, y es por eso que mantiene como pilares no negociables la gratuidad, la solidaridad, el compartir y la amistad. Allí no hay nadie ante quien arrodillarse. Los filósofos que se pretenden formar y convocar no son los que hacen grandes catedrales conceptuales sino los que se hacen filosofía, los que viven de un modo filosófico. Pero Onfray no titubea en afirmar que se puede vivir sin filosofía y vivir bien. La filosofía no es una panacea, no es el milagro que solucionará los problemas de todo el mundo. La sabiduría será lo importante y este puede obtenerse a través de la experiencia con la vida misma. Dice que lo importante será –sin lugar a dudas repitiendo a Hadot– el contacto con la naturaleza y la consciencia cósmica para, a través de estos momentos, ir encontrando los fragmentos para cultivar una serenidad del alma y una libertad interior. La filosofía es un lugar en el cual podemos encontrar asuntos esenciales humanos, pero no es el único lugar.

Este francés –aún vivo y tremendamente activo–, nos invita a hacer una cartografía del capitalismo. Nos pide estudiar a Marx sin ser marxista. En ningún caso se puede ser dogmático; para eso nos debe servir la filosofía. Hay que hacer una genealogía completa del capitalismo, mirar las diferentes fuerzas que ejercen poder a lo largo de su desarrollo y analizar sus diferentes intereses. A partir de esa cartografía, afirma, se puede llegar a la posibilidad de un capitalismo libertario. Un modelo –utópico, tal vez, pero que nos sirve para caminar y transformarnos– en el que se producen riquezas pero logran ser repartidas de forma igualitaria para permitir acercarse a la anhelada libertad. Sus miradas –que él llama “*postanarquistas*”– de cooperación y mutualización no excluyen, en ningún caso, la producción. Esta cartografía de las fuerzas del mundo nos permite hacer un rastreo de los micro poderes, los micro fascismos, escabullidos en la cotidianidad contra los que se deben hacer las micro resistencias. Una vida distinta y juntos es posible, está aconteciendo ahora mismo a través de pequeñas experiencias exitosas, lo único que nos hace falta es agudizar la mirada y cambiar paradigmas¹².

¹² Hacia el final del capítulo “Nuevos entornos de aprendizajes: expandiendo la educación desde la tecnología”, de la Tercera Parte, enumeramos algunos testimonios de estas micro resistencias que, desde la

El camino es poner en riesgo el modelo de consumo desde el poder económico que tenemos, es decir, desde procesos de paz y no violencia. Con las amenazas de bombas y guerra del desorden falsamente anarquista simplemente se termina por entrar en el mismo juego; la violencia es el mejor de los negocios del modelo de consumo actual. Anarquista no es quien hace un atentado a una institución del Estado, es quien se cultiva a sí mismo y a los otros para asumir de manera digna y justa un auto-gobierno, una *autarkeia*. Pero las personas están por encima de la institucionalidad y es por eso que, por ejemplo, los movimientos de boicot contra ciertos productos por sus maltratos contra ciertas comunidades son la demostración de unas micro resistencias comunitarias exitosas¹³. La economía somos nosotros, la verdadera potencia. La no violencia debe ser el eje rector e inicial para una filosofía que busque una soberanía libertaria que rescate a los individuos y sus particularidades. No violencia entendida como el cuidado de la vida siempre sagrada, implicando que ningún fin puede justificar el generarle sufrimiento a otro. Es una forma de *autarkeia* porque supera las necesidades y construye unas éticas que prefieren esperar y resistir antes que imponer y obligar. Esa es la nueva revolución: la que no busca conseguir el poder sino la que, desde las pequeñas prácticas comunitarias, cooperativas, van cambiando su mundo poco a poco; hacen un cambio real, pequeño pero real. La mejor respuesta, la más generosa y coherente, es no parecerse a ellos. La mayor valentía está en no herir a nadie.

Es aquí donde se enmarca la fundación de las universidades populares. Los libertarios deben crear escuelas para otros libertarios; hay que educar a los hijos desde esa mirada plural y tolerante; no se puede dejar la tarea a instituciones educativas que se han mantenido estáticas por siglos. Debe haber una educación de la alteridad, del reconocimiento y el respeto al otro. Los medios de comunicación pueden ser un complemento para la educación, por supuesto –¡grandes son las posibilidades del internet!–

creatividad y la acción, impactan positivamente tanto a sus comunidades cercanas como a ciertas dinámicas internacionales.

¹³ Casos mundialmente reconocidos, como la independencia de la India impulsada por el no consumo de ropas inglesas pero, a la vez, proyectos de resistencia menos famosos –y tal vez más inspiradores para una justicia global- como las luchas contra las empresas de agua embotellada. Incluso experiencias exitosas en Colombia como aquella que, a través de las redes sociales, hacía presión política y económica a los productos que financiaban una telenovela que explotaba de forma manipuladora y descarada las historias de mafia del país.

pero no pueden ser el todo pues, sin duda, se caería en la reproducción del mismo modelo poderoso ya establecido¹⁴. Los docentes –por buenos que sean– en ningún caso pueden monopolizar la educación. Los padres, los amigos y la vida pública deben enfocarse en este hacerse permanente de todos. No puede ser que el único oasis en el árido desierto de la contemporaneidad sea la academia. ¡Necesitamos muchos!

“Aspiro a un nuevo tipo de Jardín de Epicuro, pero fuera de las paredes, ya no sedentario, geográficamente cerrado, localizado, sino un Jardín nómada, portátil y móvil, llevado consigo ahí donde uno esté.” (Onfray, *La comunidad* 19). El comedor de la casa, la mesa del café, la sala del museo, las sillas del parque, las gradas del teatro, la barra del bar, la cancha del barrio, el laboratorio público, en fin. En este proyecto no hay tiempo que perder. El asunto aquí no es ser revolucionario para llegar al poder sino rebelde para preocuparse por sí mismo, por la libertad propia y de los otros.

Los dominios más populares y tradicionales de la teología y la ciencia nos llevaron a rechazarnos a nosotros mismos, es por esto que Onfray propone que una moral puede ser fundada desde la estética. Ya Marcel Duchamp, desde la perspectiva del arte contemporáneo, trabajaba sobre esta idea desde comienzos del siglo XX. Ya no hay materiales nobles; todos los materiales son susceptibles de agregarse en un proyecto estético. La propia existencia puede estar dentro de ese plan y ser vivida como una obra de arte. Estos son pasos hacia lo libertario, hacia una ética anarquista abierta, múltiple, siempre en construcción y, así, evasora de puntos finales, siempre dejando abierta la reflexión con tres puntos suspensivos.

Hay aquí un elogio por el disfrute de la gastronomía y los placeres sexuales, por el culto al erotismo y a Dionisio, dios de la embriaguez y la locura, para no dejar completamente solo a Apolo, dios de la luz y la verdad. Hay un elogio a lo mixto, a la vida y al actuar. “Para cada pensador que profesa la necesidad de esperar y no hacer nada, la preeminencia de la meditación sobre la acción y la verdad de la tradición, existe una larga

¹⁴ En la Tercera Parte, *Otros aprendizajes: siendo mediador*, se hablará más detalladamente de estas dinámicas al abordar los procesos de la educación expandida, los aprendizajes paralelos y los retos de los entornos digitales.

lista de filósofos olvidados que quieren aquí y ahora felicidad, placer y alegría: la vida en lugar de la muerte. (Onfray, *La comunidad* 65). Hay aquí un volver a la vida impulsada, como decían los epicúreos, por el goce y el júbilo. El norte hacia el que se camina es un vitalismo, es un querer la vida, es una consciencia cósmica para reconocernos como parte, no como centro. El plan es construir una comunidad filosófica hedonista donde se permita aumentar la alegría del ser, “donde se evite, se niegue y se recuse lo que engendre desagrado, pena y sufrimiento; donde se hable para crear proyectos comunes; donde el lenguaje sirva, pero no para mentir, seducir o engañar, sino para prever y considerar trayectos compartidos. ¿La meta? Lograr esta satisfacción suprema: el puro placer de existir.” (Onfray, *La comunidad* 26)

Goza y has gozar sin hacer mal ni a ti mismo ni a nadie. He ahí toda la moral. Ese puede ser el imperativo categórico de todo el hedonismo que se propone aquí. No puede plantearse un amor al enemigo –como, dice Onfray, falsamente nos pide el cristianismo–, pero tampoco puede defenderse una venganza. Es bajo estos mismos parámetros que proponer hacer una política de lo micro. La ética hedonista será mezcla y fusión de ética, política y estética. Exigirá una coherencia vital entre experiencia y teoría, entre discurso filosófico y vida filosófica.

Aquí hay una ética fluida, líquida; no sólida ni grabada en mármol. La liviandad y el rechazo a la pesadez son unas de sus características más básicas. Hay que estar siempre haciéndose sin pretender que lo ya hecho será suficiente para echarse a dormir. Es de ese modo, desde una actualización de las propuestas epicureístas y hedonistas en la contemporaneidad, que la felicidad puede ser realizable, que el sufrimiento se vuelve un asunto soportable, que sobrepasamos el temor al amor y a los dioses y, finalmente, que los placeres propios y de los otros son el fundamento de una ética-política-estética que nos permita una existencia más bella y justa¹⁵.

Finalmente, digamos que para este camino necesitamos un cultivo de nuestra espiritualidad, de ese vínculo entre uno mismo y el cosmos. La espiritualidad entendida

¹⁵ Más tarde, en “Aspiraciones de justicia y dignidad”, de la Segunda Parte, construiremos junto a Martha Nussbaum y Adela Cortina qué significan y cómo se pueden presentar esas vidas y sociedades dignas y decentes.

como la consciencia cósmica que no exige trascendencia sino reflexión sobre nuestro tiempo y espacio en la historia cósmica. Es este uno de los modos en que la multiplicidad se convierte en el punto de partida, no en el de llegada. La gran historia no comienza ni termina con nosotros.

Así, la filosofía se enseña a la manera de como se hace un mapa. Luego se entrega una brújula y se invita a cada uno a dibujar su ruta, a inventar su propio camino. El filósofo no toma de la mano, sino que entrega los medios para llevar a cabo una marcha solitaria: no se hace el trayecto de otro, no se puede filosofar en su lugar, así como tampoco se puede vivir, sufrir o morir en lugar de otro. (Onfray, *La comunidad* 117-118).

Hay una ética de la coexistencia, del reconocimiento del otro, de mirar lo que nos une y no lo que nos separa; es una ética del cuidado. Aquí necesitamos reconocer la existencia del otro y respetar su vida a toda costa. Es esta la propuesta que nos reta a un cuidado del otro, que nos lleva al cuidado del mundo para volver, finalmente, al cuidado de sí mismo.

3.2. Héctor Abad Gómez – Cultivando tolerancia, paz y noviolencia

Héctor Abad Gómez, médico dedicado la vida entera a la docencia universitaria en la Universidad de Antioquia, fue el promotor de la salud preventiva en Colombia. Fue un antioqueño nacido en Jericó, en 1921, que dedicó su vida a la defensa de los derechos humanos y al activismo social a favor de las clases marginadas. Sus columnas en el periódico *El Colombiano* le dieron respeto y reconocimiento nacional pero, a la vez, lo ubicaron en el mapa político de este intolerante país como un izquierdista incómodo para poderosos líderes políticos de derecha. Fue asesinado en agosto de 1987. Su libro, *Manual de tolerancia*, publicado un año después de su muerte, es un texto de estudio obligatorio para quienes se interesan por la noviolencia. Es un testimonio de vida, inspirador por su coherencia y valor civil.

Este médico-ensayista señalaba que el afán por contar con La Verdad revelada, por buscar la forma de siempre tener la razón, ha llevado a la humanidad a grandes guerras y sacrificios; luchas religiosas, ideológicas, políticas, raciales. Estas mentalidades surgen de una educación dañina brindada por las sociedades. “Al niño que le hacen creer que no hay más verdad que la de sus padres o la de sus maestros, o la de su raza o la de su partido o la de su religión, le están deformando la mente de una manera que si no fuera por la ignorancia y por las buenas intenciones que conlleva, sería de calificarse criminal.” (Abad Gómez 19). Es por eso que es inaplazable educar en la incertidumbre, en poder vivir con dudas, en resistirse a los dogmas y a las verdades fijas en cualquier campo. “El valor de admitir que no se sabe, que se duda, que no se está seguro, aunque difícil de practicar, es un valor indispensable al mundo de hoy.” (Abad Gómez 106-107). La incertidumbre es esencial para tratar los problemas sociales de forma honrada, pues ya es hora de que reconozcamos que ella es propia del erudito; la seguridad absoluta del ignorante.

Héctor Abad tenía la convicción de que nadie nace ni fanático ni tolerante: la familia, la educación, la sociedad nos arroja a esos caminos. Mientras que por un lado va la firmeza racional y consistencia ideológica necesaria para formar y conservar una sociedad, una personalidad, por otro lado va el fanatismo. Del mismo modo, por una parte va la tolerancia y por otra el amorfismo ideológico desintegrador. La tolerancia, de este modo, no es aceptar todo inmediata e irracionalmente.

Escribo para los hombres y mujeres desprevenidos, con una mente abierta; para aquellos que no han tomado fanáticamente partido; para aquellos que en la jerga del momento hemos convenido en llamar “no comprometidos”; para hombres y mujeres comunes, como yo, que profesan lo que profesan y creen lo que creen con un espíritu abierto, siempre dispuestos a admitir que pueden estar equivocados, siempre atentos a oír con respeto otras opiniones, a modificar sus ideas si se les presentan hechos o argumentos lógicos que los convencen, a compartir con otros el placer de cambiar de opinión, de adquirir nuevas perspectivas, de mirar los hechos desde distintos ángulos que antes no habían considerado, de poder admitir honestamente que estaban equivocados. (Abad Gómez 17-18)

Es así que este antioqueño señala dos perfiles diferentes: los conservaduristas y transformistas/reforjistas. En su rechazo por todo fanatismo afirma que es la tensión entre ambos la que conserva viva y en movimiento a la sociedad; no el dominio de uno sobre otro. Afirmaba que si primaran los primeros, moriríamos fosilizados; si lo hicieran los segundos, moriríamos desintegrados. Su llamado es a que asumamos esa invitación –que es a la vez responsabilidad porque nos vincula con otros– de disfrutar de los bienes de la naturaleza, no para unos cuantos, sino para todos. Ya hemos enfrentado y vencido muchas enfermedades que antes creíamos castigos divinos, pero la peste del hambre y la peste de la miseria, la peste de la infelicidad y la peste de la tristeza, son batallas que aún estamos librando. Ellas tampoco son inmutables ni eternas.

La noviolencia parece ser el camino más indicado para mantener esa tensión que produce movimiento. La noviolencia es un buen ejercicio de inteligencia que nos permite “evolucionar” y ser creativos. Sus atributos esenciales –verdad, justicia y fraternidad– nos sirven para llevar armonía al rodaje social, permitiéndonos habitar con otros a partir de una vida coherente con el equilibrio y la sostenibilidad. Es por eso que la palabra en sánscrito *Ahimsa*, que hace referencia a no dañar a ningún ser vivo susceptible de sentir dolor o miedo, es una que Héctor Abad hubiera querido pronunciar muchos años más, que sus asesinos deberían conocer y que nosotros tendremos que repetir y recordar. *Ahimsa*. Nos acercamos a ese horizonte de humanidad cuando comprendemos que entre el más sabio, inteligente y refinado y el más imperfecto, elemental y humilde no existe ninguna diferencia respecto a dignidad humana; allí está el poder transformador de la noviolencia. El cuidado de esta dignidad es tanto un derecho como una responsabilidad que todos compartimos cuando potenciamos la diferencia que nos hace comunes, que no se borra por las conveniencias políticas, que no hace caso de los intereses económicos, sino que potencia al ser humano hacia el cuidado de sí, de los otros y del mundo.

En este contexto se necesitan personas dedicadas al cultivo del intelecto, a las ideas de paz y de justicia para todos, sin distinciones; personas que trabajen por la utopía. Ellas saben que nunca la alcanzarán pero siguen trabajando, pasando la antorcha generación tras generación, con la esperanza de que la igualdad, la justicia, la libertad y el amor sean cada

vez más fuertes que la injusticia, la pobreza, la mala distribución de las riquezas, la ignorancia y el fanatismo. “Porque no es matando guerrilleros, o policías, o soldados, como parecen creer algunos, como vamos a salvar a Colombia. Es matando el hambre, la pobreza, la ignorancia, el fanatismo político o ideológico, como se puede mejorar este país.” (Abad Gómez 73). Nunca se podrá curar la violencia con más violencia. El llamado es por una indignación social activa, serena, no violenta y valiente. “No podrán acallarnos a todos; no podrán silenciarnos a todos. El valor y la honradez que pretenden destruir, a sangre y fuego, se impondrá finalmente en este país y en el mundo entero, a pesar de la violencia y el crimen.” (Abad Gómez 39)

Héctor creía en el valor de la vida humana y su conservación, a pesar de cualquier circunstancia; creía en la perfectibilidad del ser humano; creía en la posibilidad de cambiar las propias circunstancias; creía en la voluntad de servicio del hombre y su bondad. Y —a pesar de ser consciente que su vida estaba gravemente amenazada— no creía en la culpabilidad individual de un hombre que hace un acto perverso, pues está condicionado por la sociedad y la educación que le dieron. No creía que el castigo a estas personas consiguiera nada bueno, salvo evitar la venganza y el odio de quienes sí creen en la culpa individual. Es por eso que considera necesario, hoy tanto como siempre, escuchar las lecciones de esos maestros como Confucio, Buda, Sócrates, Zaratustra y muchos más, como Lao Tzé que, en el 500 a. C. decía: “Devolveré bien por bien. Y también devolveré bien por mal. A la confianza contestaré con confianza, y también contestaré con confianza a la desconfianza. Aunque un hombre sea malo. ¿Cómo puede ser justo rechazarlo? Corresponded a la injuria con la bondad. Con el bueno seré bueno; con el que no sea bueno seré bueno igualmente, para traerlo al bien.” (Lao Tzé ctd Abad Gómez 98)

Pero educar para la paz requiere educar en los conflictos y las formas más creativas de resolverlos, pues inevitablemente estarán allí, rondándonos. Y es que debemos cambiar el paradigma en el que comprendemos conflicto como enfrentamiento armado violento. Los conflictos son el punto de partida que posibilita la convivencia; no podemos pretender

eliminarlos de forma definitiva sino *resolverlos* en el día a día. El conflicto es aquello que nos puede permitir reconocer al otro, interactuar con el diferente, conversar.

Lo que se busca con este cultivo de la paz y de la resolución de conflictos es recuperar la mirada de la complejidad que estos temas requieren. Y es que una cosa es la *cultura* de paz –conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida–, otra la *educación* para la paz –contenido transversal para aprender a convivir educando en valores como libertad, justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, respeto, cooperación, autonomía– y otra diferente es la *construcción* de paz –conjunto de acciones destinadas a favorecer una paz duradera, independientemente del momento en el que se aplican, sea antes, durante o después de un conflicto armado–. Y, por otra parte, ¿de qué tipo de paz estamos hablando? ¿Comprendemos “paz” como cese de violencia, justicia o como pacto de convivencia? No podemos permitir que estos términos sean reducidos a un eslogan unívoco que se use indiscriminadamente en un discurso político de épocas electorales.

“Se me dirá que la violencia es la partera de la historia. Si miro hacia atrás, no puedo negarlo. Pero mi pregunta es la siguiente: ¿Tiene, necesariamente, que seguirlo siendo? Yo creo que no.” (Abad Gómez 133). Es que ya es tiempo para cambiar ese postulado histórico de la violencia como valor supremo y que nos detengamos a meditar qué debemos hacer para que se transforme en otro más racional, más ético, más pacífico; tiempo de dejar de ser localistas y nacionalistas para ser ciudadanos globales; tiempo de caminar hacia una justicia expandida que vaya más allá de las fronteras invisibles de nuestras ciudades y Estados. “Mientras haya libertad de expresión y decisión de justicia, habrá esperanzas. Se equivocan los que creen que pueden acallar el clamor de paz y justicia del pueblo colombiano. Cada muerte injusta genera miles de voces de protesta. No habrá balas suficientes para matar a todos los que creemos en Colombia. *Serenidad* y *valor* es la consigna del momento.” (Abad Gómez 142)

Y es que solamente a partir del trabajo cooperativo y pacífico –auguraba– podrán enfrentarse los obstáculos de los ciudadanos globales en siglo XXI. “A finales del segundo milenio después de Cristo, todavía seguimos salvando vidas de infantes, y esto está bien. ¿Pero lo hacemos para que después, cuando sean adultos, se maten entre sí? Suministramos

a los niños vacunación, cuidado médico, alimento, vestido, vivienda y... ¿después? Desocupación, ignorancia, violencia.” (Abad Gómez 134). No podemos caer en el error tan común del voluntarismo que mira solo a los pequeños y sus problemáticas más inmediatas, sin pensar en procesos de largo plazo. Es fundamental cuidar de los niños, sin duda, pero jóvenes y adultos no pueden ser ignorados por completo.

Por una parte, este ciudadano verdaderamente activo del Valle del Aburrá señala que el valor máximo sobre la faz de la tierra es una vida humana y por tanto la sociedad debe dedicarse a ofrecerle a todos los individuos salud, alimentación, dignidad, decoro, es decir: bienestar físico, mental y social. Pero, a la vez, Héctor considera que toda vida humana, desde su concepción, es sagrada. Aquí parece marcar claramente su pensamiento mestizo influenciado por ideas liberales, comunistas y católicas. Defiende que el cristianismo no es estar al lado de los ricos; que debe preocuparse por que la sociedad cuente con centros de salud antes que con catedrales; que a todos, desde pequeños, se les hable sobre la justicia social que va más allá de su propia comunidad. “Cantemos al amor, a la limpieza, a la vida, a la belleza, al arte, al espíritu humano, al cuerpo humano, al gozo y a la alegría de ser sanos y hermosos. Y que no nos digan –todavía– que todo esto es pecado y que es paganismo.” (Abad Gómez 93-94). Afirma que el viejo de Envigado, Fernando González, bregó mucho para que las cosas fueran distintas desde su casita en *Otraparte*, para abrir ventanas y trazar comunicaciones con otras culturas para que no nos quedáramos encerrados espiritualmente en estas montañas. Tal vez ahora podremos comprender sus llamados a la cordura un poquito más.

Finalmente lo que encontramos en esta fusión de perspectivas es una invitación a resignificar tanto el comunismo como el cristianismo que en Colombia, como en tantas otras partes, quisimos pintar de colores diferentes e incompatibles, pues su compromiso es con la sabiduría y todas las fuentes desde donde esta brote a partir de la enseñanza del pensamiento libre, la madurez del espíritu y la tranquilidad del juicio.

El mero conocimiento no es sabiduría. La sabiduría sola tampoco basta. Son necesarias la sabiduría y la bondad para enseñar y gobernar a los hombres. Aunque podríamos decir que todo hombre sabio, si verdaderamente lo es, tiene también que

ser bueno. Porque la sabiduría y la bondad son dos cosas íntimamente entremezcladas. Lo que deberíamos hacer los que fuimos alguna vez maestros sin antes ser sabios, es pedirles humildemente perdón a nuestros discípulos por el mal que les hicimos. (Abad Gómez 53-54)

“Colombia será lo que nosotros queramos que ella sea. La posición más fácil es aceptarla tal cual es y resignarnos a vivir como lo han hecho nuestros padres y abuelos. ¿Pero será esta fácil resignación una tarea digna de las generaciones actuales?” (Abad Gómez 121). Héctor hace un fuerte llamado a la acción y al interés por impactar directamente la vida social de las grandes mayorías silenciadas; tal vez por eso se decía sentir más cercano a la sociología que a la filosofía tradicionalmente entendida. Parece que Abad Gómez cree en la virtud de la racionalidad que, al fin de cuentas, nos llevará por buen camino si tomamos como bandera la coherencia entre pensamiento y forma de vida. Las actitudes de libertad y creación son lo que fomentan el cambio y los movimientos, con visión crítica, en las sociedades y, así, en el interior de cada uno. Cuando un sistema no cumple con sus funciones primordiales –ofrecer trabajo, comida y seguridad– debe ser modificado. “Aquí creemos que la función del Estado es solo garantizar el orden y gastamos ingentes cantidades de dinero en mantenerlo, sin buscar cuáles son las causas del desorden y de la inquietud ciudadana.” (Abad Gómez 122). Se necesita una educación transformadora y de avanzada, no tradicionalista y retrógrada, para buscar una organización social más racional y más justa, para que la educación sea un estímulo y no un obstáculo.

Ese proyecto educativo transformador, propio de lo que podría llamarse como una *pedagogía de la tolerancia*, es solo parte de un proyecto de choque contra las desigualdades sociales para enfrentarlas, en gran medida, ofreciendo en misma intensidad, calidad y cantidad educación y salud, al mismo tiempo que igualdad en ambiente físico, cultural y social. Se establece como otro camino que se enmarca en ese horizonte de las éticas del cuidado. Como médico amante de la epidemiología que era, reconoce que hay unas diferencias biológicas que seguirían planteando ciertas diferencias pero el mayor abismo estaría ya subsanado y el proyecto, en ningún caso, es igualarnos a todos por completo; en

esa violenta cirugía habría que desechar demasiados elementos valiosos.

Los grandes hombres, sean científicos, políticos, artistas y santos tienen una misma característica: la ambición. No se conforman con lo que el resto de hombres lo hacen. Sin su empuje no habría grandes avances. Aún así corren el gran riesgo de adquirir ínfulas de héroes y, con esto, interesarse más por la admiración de los muchos antes que por el bienestar de aquellos. Los verdaderos testimonios para esta pedagogía de la tolerancia son los hombres de la vida cotidiana, quienes hacen bien su trabajo y se interesan por hacer más feliz su entorno. “Porque la sabiduría implica no tanto conocimiento, sino comprensión, medida, sentido de las proporciones, reconocimiento de la realidad, abandono de las ambiciones desmedidas.” (Abad Gómez 116). Son *Los justos* de los que Jorge Luis Borges hablaba cuando escribía:

Un hombre que cultiva un jardín, como quería Voltaire./ El que agradece que en la tierra haya música./ El que descubre con placer una etimología./ Dos empleados que en un café del Sur juegan un silencioso ajedrez./ El ceramista que premedita un color y una forma./ Un tipógrafo que compone bien esta página, que tal vez no le agrada./ Una mujer y un hombre que leen los tercetos finales de cierto canto./ El que acaricia a un animal dormido./ El que justifica o quiere justificar un mal que le han hecho./ El que agradece que en la tierra haya Stevenson./ El que prefiere que los otros tengan razón./ Esas personas, que se ignoran, están salvando el mundo.
(Borges 326)

La educación para los héroes, para “ser el mejor en...”, tan propia de nuestro terruño, crea monstruos que solo aprecian lo excepcional de cualquier extremo, no lo justo para la gran mayoría. ¡Por supuesto que hay genios! Pero la gran mayoría, por ley estadística, estamos en el medio, somos mediocres. Los genios heroicos son pocos. ¡Por supuesto que tenemos que cultivarnos para ser la mejor versión de nosotros mismos! Pero debemos desterrar de nuestras mentalidades aquella nociva idea tan viral en la que se afirma que lo único que hace falta para conseguir algo son altas dosis de esfuerzo; rápidamente pueden transformarse en dosis infinitas de esfuerzos y arrojarnos a una adicción oscura que no hace

más que causarnos un gran sufrimiento y frustración. Tenemos la deuda histórica de educarnos para asumir el fracaso dignamente.

Si aceptáramos lo anterior [los riesgos de la educación para héroes] seríamos más sabios y viviríamos más tranquilos. Ya es tiempo de que los demás nos rebelemos, les digamos a los grandes que sabemos vivir mejor que ellos, comportarnos mejor que ellos y disfrutar más que ellos. Nosotros, los que pertenecemos a la dorada medianía, tenemos la mayor ventaja posible en este mundo: somos más felices. (Abad Gómez 117)

Y es que es ella, la utópica felicidad, la que finalmente nos marca el horizonte del caminar. Pero al reflexionar sobre estos temas no podremos caer en los fanatismos unilaterales – como advertíamos desde el comienzo– por más buenos en sí mismos que sean. No es exclusivamente erradicando una enfermedad de determinado lugar como se hace más felices a las personas que allí habitan. Tampoco, como los fanáticos de la alimentación creen, en darle comida a todos. Fanáticos de la religión, fanáticos de la educación, de la vivienda, del vestido, de la recreación, del deporte, de la salud mental, de la economía, mantienen una única Verdad no negociable. Héctor Abad Gómez –todo un “romántico–talegón” como dirían muchos de sus allegados para expresar su afinidad por causas perdidas– creía en la felicidad y el amor a otro ser humano como una relación que se potencia mutuamente. La felicidad es el amor, el amor es lo que nos hace felices.

De ahí que la salud, la salud física, mental y social, sea un prerequisite para la felicidad. Y para que haya salud –y sea posible el amor– son también prerequisites los que yo he llamado las cuatro aes fundamentales: aire, agua, alimentos, albergue. Después sí, viene la otra, el amor. Para no sufrir inútilmente, para no sentirse miserable, cada ser viviente humano necesita las cuatro primeras aes fundamentales. Podrá añadir el amor para ser feliz, o al menos el afecto, para no ser desgraciado. (Abad Gómez 137)

La conversación argumentada es una buena senda para reflexionar sobre el cambio de caminos en la búsqueda de la felicidad. Lo que Abad recomienda es a no dejarse arrastrar por el odio, el enojo o el desprecio de otras posiciones; tampoco por la imposición de la perspectiva propia. Es que insultando y antagonizando al diferente lo estamos arrojando a que defienda su posición, no a que se transforme a sí mismo. La invitación es a re-pensarnos para seguir buscando nuestra felicidad; a cambiar el habitual y vacío saludo de “¿cómo estás?” a “¿qué has pensado hoy?” como un ejercicio de consciencia y reflexión cotidiana. Allí, después de todo, se puede mirar e incluso desear la muerte de forma tranquila luego de haber vivido plenamente, intensamente, suficientemente. Así lo decía Montaigne. Así lo siente Héctor Abad.

SEGUNDA PARTE

ÉTICAS, SOCIEDADES Y EDUCACIONES: SIENDO CIUDADANO

No buscamos aquí un manual para el buen comportamiento ni unas instrucciones infalibles para agradar y persuadir a otros. En estos planteamientos éticos no seguimos las lógicas del *deber* sino las del *cuidar*: el cuidado de sí, de los otros y del mundo como relaciones interdependientes e inevitables para caminar hacia la difícil tarea en permanente construcción de la coherencia entre discurso y vida. Es por eso que no perseguimos unas afirmaciones que nos hablen de mecanismos garantizados para alcanzar una vida feliz y plena pero tampoco unos alegatos perezosos que, al alcance de cualquier poco esfuerzo, nos ofrezcan una tranquilidad irresponsable e ignorante.

Nos asumimos en sociedades moralmente pluralistas que han de comprender las diferentes exigencias de vida plena que construyen y reclaman sus múltiples grupos; la plenitud no puede ser entendida como una sola, perteneciente a una comunidad unívoca. Allí es donde habremos de consolidar un hogar para las voces de la política, la economía, las religiones de todos; una sociedad en donde podamos vivir juntos. Una música coral y polifónica de la humanidad compartida a partir de la formación de juicios que se puedan argumentar, compartir y debatir.

Tendremos que construir unas éticas, es decir, una reflexión sobre aquel fenómeno extraño que es la moral –costumbres, acciones, actos– en la vida cotidiana; unos planteamientos discursivos para comprender, fundamentar y dar razón de esa música social. Cabe agregar que “la filosofía moral o ética es un lenguaje de especialistas, de filósofos, que tiene por objeto el lenguaje moral, propio de la vida cotidiana, que es la que viven las personas corrientes y molientes y no han inventado los filósofos.” (Cortina, Loc. 111-112). En un panorama histórico nos encontramos tanto con morales como con éticas que han pretendido obtener un carácter de universalidad. Al abordar el asunto de lo cívico, esas propuestas con pretensiones de universalidad muestran fácilmente su inestabilidad. Y es que al hablar de lo cívico nos referimos tanto a una moral cotidiana como a una filosofía

moral-ética que, desde el día a día, todos construimos; no solo los filósofos. Esta ética y moral cívica es el capital con el que cuentan nuestras sociedades para enfrentar sus retos cardinales, teniendo como oportunidad su fortalecimiento a partir de una política democrática auténtica, entendiendo esta como el escenario para fomentar el desarrollo de difíciles y polémicas virtudes morales como “la pasión por la justicia y la libertad, la encarnación de la solidaridad, el respeto activo a las posiciones distintas de la propia, el recurso a un diálogo justo para resolver los conflictos, siempre que las condiciones para ello estén puestas.” (Cortina, Loc. 136-138)

Mientras que las éticas del *deber* refieren a lo bueno, las del *cuidado* parecen tender más a lo justo. En las primeras hallamos una apuesta personal, una elección vital íntima que a partir de un discurso unívoco pretende plantear unas exigencias definitivas; al hablar de lo bueno lo que comúnmente acontece es una imposición. En cambio, por otra parte, en las éticas del cuidado¹⁶ exploramos lo interpersonal e intersubjetivo, es decir, hablar de la convicción por la justicia implica un mayor compromiso con ciertos comportamientos de otros y con otros, por lo que exige mayor fundamento compartido, exige dar más cuenta a partir de argumentos, historias de vida, testimonios y experiencias plurales. Cuando se habla de lo justo se hace necesaria una tensión entre la moral y la ética para no abandonar el mundo de la vida corriente, ni por la imposición abusiva de una moral ni por la ceguera conceptual de una ética. Por esto parece que la reflexión y vivencia de lo cívico tendrá caminos más adecuados siguiendo estos horizontes del cuidado.

La ética que se centra excesivamente en el sujeto y menosprecia una “ética social”, relegándola a un segundo plano, ha contado con mayor aceptación en los últimos siglos. Pero ahora, con el nombre de ética intersubjetiva, la relación entre sujetos es la que marca la reflexión actual; estamos pensando el *êthos*, el *carácter* de las personas. “El carácter – recordemos– es ese conjunto de predisposiciones, de hábitos, para obrar en un sentido u otro, que nos vamos forjando día a día, a golpe de elección. No tenemos más remedio que

¹⁶Que ya hemos desarrollado y ejemplificado en la Primera Parte, *Vida filosófica y educación: siendo discípulo*, de la mano de Pierre Hadot, Michel Foucault, Gonzalo Soto, André Comte-Sponville, Michel Onfray y Héctor Abad Gómez.

forjarnos uno, [...] más vale que sea bueno. Forjarse un mal carácter es, no solo de inmorales, sino también de estúpidos.” (Cortina, Loc. 228-230).

Habitamos un mundo interconectado con la información global en el que la ética ciudadana se encuentra de frente contra temas como la inmigración, el terrorismo, la globalización, el consumismo, y tantos más, que no nos permiten una indiferencia inconsciente. Allí habremos de tener cuidado con las identidades culturales que se conforman como guetos, combatiéndolas con el fomento de sociedades plurales y ciudadanías interculturales sustentadas en éticas del cuidado.

Tendremos que seguir pensando en las ciudades y ciudadanías, tal como en las intensas discusiones en los ochenta y noventa que enfrentaban las tradiciones liberales, republicanas, socialistas, comunitaristas. “El ciudadano se sabe perteneciente a una ciudad, a una comunidad política, como recuerdan los comunitarios, pero quiere que esa ciudad sea justa, extremo en que insisten los liberales.” (Cortina, Loc. 295-297) Mientras que, por otra parte, la sociedad civil parece estarnos señalando la ciudadanía como una herramienta cargada de futuro, “como un potente motor de revolución social en sus distintas dimensiones (política, social, económica, civil, intercultural, compleja, cosmopolita)” (Cortina, Loc. 300-301) Allí parece que estamos continuando con el proceso agitado de la democracia, y es que una ciudadanía activa se da en toda la ciudad: en el centro de salud, la empresa, la universidad, la opinión pública, el club y las diversas asociaciones. La democracia representativa no da abasto acá; no es coherente con una ética intersubjetiva del cuidado pues olvida la música coral y polifónica dándole intensidad solamente a unas pocas melodías. Se necesita una democracia radicalmente deliberativa que ponga sobre la mesa el tema de una ética compartida del cuidado global, traspasando las fronteras de los países y la preocupación exclusiva por la especie humana, para obtener poco a poco la sencilla tarea que deseamos completar: vivir juntos sin desigualdades injustificables.

Dentro de este amplio marco que pide a gritos atención y tiempo de reflexión nos encaminamos en las siguientes páginas. Sobrevolaremos por difíciles discusiones alrededor de fenómenos potentes –como democracia, justicia, ciudadanía, educación– que han generado fuertes polémicas en la historia de la humanidad; esperamos que esta composición sea un abre bocas de la maravillosa musicalidad social e intelectual, aunque –es un hecho–

algunas voces hayan quedado por fuera. Lo que hemos pretendido aquí no es otra cosa diferente a invitar al cuidado cooperativo de palabras, sociedades y educaciones.

Comenzaremos con un viaje por la turbulenta historia de la democracia en donde las crisis y las agitaciones han sido el factor característico de un proyecto que tiene que construirse día a día, generación tras generación. Luego caminaremos a través de diferentes formas de aproximarse a la justicia para llegar a una propuesta que le apunta a la cordialidad y a sociedades actuales decentes en las que el amor ocupa un lugar importante. En una tercera sección de nuestro itinerario nos detendremos en algunas ideas sobre la ciudadanía como concepto cambiante y sus vínculos con temas como la justicia global, la economía y el derecho a la ciudad y al territorio. Finalmente, y para llegar a un oasis de reposo en nuestro andan permanente dentro de las éticas del cuidado, dibujaremos algunas de las características más relevantes dentro del mapa de la educación que reconocemos en la sociedad contemporánea, tanto con sus sombras como con sus luces. ¡Que continúe este infinito viajar!

1. Historias de agitaciones: democracia

1.1. La metamorfosis y crisis de una idea

Democracia. Parece sencillo encontrarse con dos extremos al pronunciar semejante palabra: aceptación absoluta o rechazo inmediato. Es a la vez sueño y pesadilla, ¡y qué bien! pues “[...] la democracia es por definición el régimen en que el desacuerdo, la protesta, el poner en cuestión situaciones adquiridas no tiene fin.” (Gauchet 176) El estado corriente de esta práctica es el de oposición, antagonismos, inestabilidades, que fomentan la propia democracia. Es decir, ¿cómo hablar de crisis en una estructura que se constituye a partir de la multiplicidad y la contradicción? Pues bien, el proyecto democrático ha estado en constante crecimiento, pero no uno orgánico; se han generado desequilibrios desde adentro y parece que hemos tendido a priorizar proyectos totalitarios en vez de responsabilidades ciudadanas compartidas.

En la historia reciente de la idea encontramos que la autonomía moderna implicó un fuerte cambio al conllevar una salida de la religión a través de tres vectores sucesivos: el político, el del derecho y el histórico. En los terrenos de lo político aparece un nuevo poder que reemplaza al antiguo; el Estado moderno que se ocupa de lo terrenal-político, heredando parte del antiguo poder trascendente de la religión que controlaba tanto cielo como tierra. En cuanto al derecho, parece popularizarse la visión en la que los individuos son originalmente poseedores de una independencia primordial que brota de su estado de naturaleza, no de Dios. Y, finalmente, se da el paso de la obediencia incondicional a la tradición y lo establecido a partir de una religión hacia una historicidad de los eventos en la que la humanidad se proyecta hacia adelante en la invención del futuro; los hombres autoconstituyen el mundo que habitan¹⁷.

Esta democracia de los modernos es claramente diferente a la de los antiguos por la interdependencia de estos tres vectores y su resonancia social, ajenos del poder de la ciudad

¹⁷ Este es un panorama esquemático y sencillo de un período histórico tremendamente complejo que no se limita a unas fechas cronológicas globales. Aún así, nuestro interés no es realizar un recorrido detallado por los imaginarios, rupturas y continuidades entre las sociedades medievales y las modernas. Para conocer más podrán explorarse autores como Georges Duby, Jacques Le Goff y Eric Hobsbawm.

antigua pues ahora “toma el rodeo a través del Estado; reposa sobre el derecho universal de los individuos, y se proyecta en la autoproducción colectiva. Tres datos o dimensiones que añaden una gama de problemas inéditos a los que conocían los antiguos.” (Gauchet 180) En este contexto, aparece con gran fuerza la organización política liberal que aún hoy practicamos¹⁸; se transforma la idea de representación medieval por una moderna que busca ser expresión de la sociedad: democracia liberal representativa. Se llama *hecho liberal* “a este reconocimiento de la prioridad y de la primacía de la sociedad civil sobre el gobierno político, un reconocimiento que implica, en consecuencia, admitir la esencia representativa de la legitimidad política. Solo la justa traducción de las necesidades de la sociedad puede hacer legítimo un gobierno, sea cual sea su forma institucional.” (Gauchet 183)

El sufragio universal en las democracias liberales es un gran logro que se comienza a dar alrededor del comienzo del siglo XX mientras que, a la vez, están arrojándose a una primera gran crisis representada por la Primera Guerra Mundial y los años siguientes. Aparece un reinado de las masas. La propuesta teórica de la autonomía y el autogobierno conduce a la pérdida del control colectivo. “Solo han ganado su completa libertad de actores para hundirse en el caos y la impotencia frente a sí mismos.” (Gauchet 184) De aquí sigue la irrupción de los totalitarismos a la vez que se fomentan las democracias liberales¹⁹, ambos son elementos importantes de este paisaje de crisis de los 30's: enfrentamiento entre el sueño por el autogobierno y la autonomía individual contra el sueño del control de lo colectivo y la cohesión social. Luego de la época de las guerras, a partir de 1945, toma fuerza una segunda ola de democratización haciendo muchas reformas para seguir intentando desterrar de sus estructuras las secuelas de los fascismos y las dictaduras. Y después, a partir de 1974, a partir de la *Revolución de los Claveles* en Portugal, llega una tercera ola de democratización con centro gravitacional en África a causa de la caída definitiva del imperio colonial portugués.

¹⁸ En el siguiente apartado, “Libertad de expresión, liberalismo y democracia”, abordaremos esta problemática con mayor detenimiento.

¹⁹ Para conocer un poco más de estas circunstancias históricas el texto *Historia del siglo XX*, de Eric Hobsbawm, puede dar cuenta del enfrentamiento entre estos poderes que, en muchos momentos, parecían bastante similares.

Pero en este marco se hace evidente que los tres vectores mencionados al comienzo, propios de la autonomía moderna, son fuertemente atacados; eran un proyecto, no un logro. “La salida de la religión podía parecer adquirida desde el punto de vista de las reglas explícitas que gobiernan la actividad colectiva; pero no lo estaba desde el ángulo de los engranajes actuantes y de los presupuestos tácitos de la vida en sociedad.” (Gauchet 188) En lo político, la religión y los totalitarismos se mantienen como poderes importantes, pero menos manifiestos, mientras que en lo histórico dejamos de mirar la historicidad de las acciones –su devenir histórico– y pensamos solo en nuestro presente. Solo en el derecho se mantiene la idea de las libertades individuales pero, a raíz de un crecimiento no orgánico, las ubicamos de forma desvinculada y por encima de cualquier relación con la sociedad, fomentando un reinado de las masas individualistas.

Es en este contexto del siglo XX que aparece la idea de una *democracia contra sí misma* en la que el avance de ese vector del derecho plantea un retroceso en los demás. El empleo cotidiano de la palabra “democracia” refiere a una cosa distinta de lo que antes refería; ahora refiere más a lo que salvaguarda las libertades privadas y al respeto de los procedimientos que a fundamentar, dar razones, compartir y debatir en la esfera pública. “Designaba la potencia colectiva, la capacidad de autogobierno. Ahora ya no remite más que a las libertades personales.” (Gauchet 190) El proyecto en constante construcción de la democracia se enfoca en la soberanía del individuo liberal y olvida la potencia colectiva clásica.

El juego democrático debe buscar equilibrar la dignidad de las individualidades y la responsabilidad del destino común. Pero en las democracias liberales actuales se cambian las reglas de juego y la esfera pública comienza a depender de la esfera privada, dejando de lado una sana armonía; este es un cambio en la infraestructura de la democracia, en su interior; es una amenaza. Deja de haber una comunidad política para dar paso a una sociedad política del mercado en la que no todo funciona alrededor del mercado sino que funciona *como* el mercado, tomando sus estrategias, metas y acciones. En ese contexto aparece una *oligarquización creciente* –a pesar del fuerte activismo social que surge como respuesta– pues las élites políticas y económicas se fortalecen aún más al no tener que

combatir con una gran fuerza que ha abandonado la contienda como consecuencia del enfrentamiento de sistemas económicos en la Guerra Fría.

En este contexto el sufragio universal ya muestra el perfil negativo que le impusieron al ser presa fácil de una política que se comporta como el mercado y usa estrategias publicitarias engañosas para obtener la confianza del pueblo. “En concreto, bajo la insignia del derecho, es la economía la que impone su ley, no sin modificar considerablemente la imagen de los poderes y libertades del individuo.” (Gauchet 196)

Ante este permanente desengaño habitamos en unos proyectos democráticos desmotivados y desinteresados por conocer su herencia. Esto parece claro al analizar los datos de votaciones, controles políticos, participación ciudadana activa, y tantos factores más, distribuidos por todo el mundo. Habrá unos Estados que puedan vanagloriarse de contar con buenos índices, pero la comunidad global internacional está lejos de alcanzarlos y, por tanto, a sus triunfos aún les queda mucho por delante. Hay, pues, un desarraigo por esa tradición y las circunstancias históricas que han caracterizado –para bien y mal– esta propuesta para vivir juntos. Es por esto que los fundamentos jurídicos han eclipsado y dejado de lado los cimientos históricos y políticos de la democracia. Esa es, digámoslo nuevamente, la *democracia contra sí misma* en la que los ciudadanos sufrimos de una impotencia pública, de una desconfianza tan grande que nos paraliza.

La hegemonía unilateral del elemento del derecho no es la última palabra de la historia de la democracia; es un momento producido por el desequilibrio del mismo crecimiento de la democracia pero, inevitablemente, habrán de generarse los espacios, las grietas, para que los otros dos elementos de la autonomía –el político y el histórico– encuentren lugar. “Se trata de mostrar a los individuos que su libertad solo adquiere verdadero sentido en el marco de un gobierno en común bien comprendido en sus bases y sus condiciones. Lo que supone inscribirlo en un orden político asumido como tal y situar el control reflexivo de la historia en devenir en el centro de la deliberación pública.” (Gauchet 197) El llamado es a señalar la insostenibilidad del culto por la *libertad individual* de nuestras democracias liberales; en último término es una paradoja, es una libertad impotente. “Tarde o temprano no puede más que reconducir a la idea de que solo el gobierno en común da su sentido completo a la independencia individual” (Gauchet 197). A

corto plazo parece que esta crisis, este desequilibrio se marcará aún más pero, a largo plazo, se señala un mejor horizonte. Depende de nosotros trabajar en ese perfeccionamiento constante del crecimiento de la democracia y la autonomía.

Actualmente podremos volvernos a poner en contacto con la tradición democrática clásica al plantear la relación democracia-conocimiento, pues allí comprendemos que su definición no puede reducirse a “el voto de la mayoría”. La mayoría puede ser manipulada por ciertos sistemas de intereses, con información tergiversada por los medios de comunicación o colonizada literal y metafóricamente. Una cultura democrática no es una cultura de mayorías. La democracia que reconocemos coherente, que está consigo misma y no en su contra, que abraza las éticas del cuidado, es la que no permite decirle “no” a alguien solo por pertenecer a una minoría; es la lucha por dejar que otros existan y se desarrollen por sí mismos.

Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente. [...] La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. (Zuleta 47)

La autonomía y la libertad –tanto en la democracia como en el conocimiento– son las encargadas de prevenirnos contra el adoctrinamiento que nos conduce a una gran debilidad ante la corrupción y las pretensiones de absolutismos en su búsqueda por la univocidad; el adoctrinamiento es una pérdida de control causada por una ceguera aceptada y resignada. Para que esto se dé se necesita unas asociaciones fuertes, no dictatoriales sino verdaderamente democráticas, en las que el poder no esté concentrado. “Cuando hablo de un Estado fuerte no quiero decir más militarista sino todo lo contrario. Los Estados totalitarios son tan débiles que le tienen miedo a un artista que pinta distinto, o meten a la

cárcel los poetas. [...] Un Estado fuerte es un espacio en que las diferencias de opinión o de interés pueden debatirse en la legalidad sin pasar a la violencia.” (Zuleta 54-55)

Hay que apreciar la diferencia por sí misma y por la pluralidad que le ofrece a las relaciones humanas; no puede ser tomada como un molesto obstáculo inevitable pues tenderíamos a homogenizarlas bajo la bandera de la eficiencia. Lo propio de la humanidad es lo abundante, lo multidimensional, no lo unívoco. Es por esto que en política se tiene que *convencer*, no *vencer*. Es un asunto que se pone en juego desde la ética, desde la propia vida, no desde un frío discurso epistemológicamente bien construido pues este representa solo un paso. Es por eso que Estanislao Zuleta nos dice que

[...] la democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista. En este sentido la democracia es modestia, disposición a cambiar, disposición a la reflexión auto-crítica, disposición a oír al otro seriamente. (Zuleta 77-78)

Los conflictos no se resolverán por completo nunca, no llegaremos a una unanimidad sino que nos enriqueceremos en la pluralidad y la discusión²⁰. Esto no consiste en defender el respeto en tanto posibilidad para que cada quien haga lo que le venga en gana, fomentando micro-dogmatismos y creencias inmodificables; el respeto y tolerancia que se pide en la

²⁰ Tal como lo hemos reconocido a través del testimonio de vida de “Héctor Abad Gómez – Cultivando paz, tolerancia y no violencia”. Más adelante, al mencionar los testimonios exitosos de creatividad y aprendizajes - en la Tercera Parte- Vandana Shiva, Premio Nobel Alternativo, nos ampliará un poco más este panorama.

democracia es para los diálogos, no para los monólogos; es lo que hemos definido como *cuidado*.

El aspecto clásico de la democracia griega –a pesar de las sombras en su historia, representadas por la polémica existencia de esclavos y la marginación de mujeres y metecos (extranjeros) de la ciudadanía– planteaba esa clara relación en tanto actitudes vitales entre democracia y ciencia: “Es la libertad la que nos obliga a ser verdaderos en los juicios; como no podemos imponer una autoridad intocable, tenemos que aprender a discutir y a demostrar. La necesidad de discutir genera la lógica que termina por ser la matriz de todas las ciencias. Aprender a demostrar, porque no se puede imponer, es un criterio decisivo para el desarrollo de la ciencia.” (Zuleta 75) Además, al no contar con un texto sagrado que revele un dogma intocable, una verdad irrefutable, el pensamiento crítico parece aún más fomentado en el escenario público. Valdrá la pena señalar aquí que –a pesar de toda la polémica– en el siglo XXI contamos con una democracia mucho más coherente que la de aquellos días antiguos.

Aceptar la democracia es aceptar la desazón del conocimiento dinámico y de la perpetua necesidad de la demostración. “La demostración es una gran exigencia de la democracia porque implica la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece. La demostración es una lección práctica de tratar a los hombres como nuestros iguales desde la infancia.” (Zuleta 84) La democracia es no ahorrarle al otro el esfuerzo del pensar, ofreciéndole dogmas, sino retarlo –y retarse a sí mismo– a un diálogo argumentativo de la razón y el corazón, permeado por la angustia y la responsabilidad del pensar, demostrar y decidir.

1.2. Libertad de expresión, liberalismo y democracia

La tradición propia del liberalismo ha manifestado que la libertad de expresión es la condición necesaria y casi la condición suficiente para la manifestación de la verdad. John Stuart Mill, en su texto *On Liberty*, de 1859, expresa sus tesis sobre las ventajas de una

libertad de expresión sin intervención de ningún tipo. La conversación y el debate es justamente lo que muestra y corrige las ideas erróneas. Afirma que nadie es o puede ser omnisciente ni poseer la Verdad plena de una realidad; lo que podemos hacer es sumar pequeños conocimientos para acercarnos lo más posible a esa inalcanzable verdad. Señala, finalmente, que los poderes de turno pueden condenar a quienes defienden ideas incómodas para el momento, pero ciertas; aún así, la historia termina reconociéndolos y haciendo justicia.

Mill dice, entonces, que es la opinión pública y no la ley la que debe considerarse. “Esta [la opinión pública] debería ser lo suficientemente ágil, activa y plural para que fuera la sociedad y no el poder judicial la que acabara, por sí misma, descubriendo y haciendo valer la opinión más recta.” (Camps 152) La duda y el cuestionamiento sobre las ideas es lo que les confiere vitalidad.

Aún así, Victoria Camps hace una juiciosa revisión de estos principios del liberalismo y critica ese plano ideal trazado por Mill al señalar que en los debates siempre hay otros intereses –políticos, económicos, partidistas, etc.– por lo que ese principio de buena fe parece inocente y amañado. Señala que esa aspiración pertenecía a otro contexto con tremendas desigualdades sociales, altos índices de analfabetismo y ausencia de derechos civiles; en el nuestro, en la sociedad de la información y la comunicación de masas, la problemática varía y, por tanto, la forma de abordarla también. “Dicho en forma de pregunta: dado que los individuos gozan de más espacios de libertad, ¿cómo conseguir que el ejercicio de la libertad sea realmente cívico? Y no solo eso: ¿cómo conseguir que el ejercicio de la libertad contribuya y no distorsione la construcción de ciudadanías y el asentamiento de las democracias?” (Camps 153)

Dos jueces estadounidenses, Oliver Wendell Holmes y Louis Brandeis, son quienes acuñan el término de *libre mercado de las ideas*, afirmando que “la mejor prueba de la verdad es la capacidad que tiene un pensamiento de conseguir ser aceptado en la libre competencia del mercado” (Wendell ctd Camps 154). Esta metáfora del mercado es aún hoy defendida por el liberalismo pues, aseguran, solo gracias a la libre competencia se alcanza la mayor igualdad de oportunidades pues, sin duda, solo los productos más valiosos, es decir, los más aceptados, prevalecerán. En este contexto cualquier intervención

es entendida como un intento de dominación ilegítimo que atenta contra las libertades individuales, tanto económicas como morales. Se asegura que a través del modelo del libre mercado se consigue el procedimiento más democrático pues, al final, son los consumidores quienes eligen y prefieren. Encontramos allí la misma mirada inocente de Mill en la que la verdad racional, clara y pura, emerge de la libre conversación, pero ahora distorsionada y llevada a tierras más peligrosas. Aquella “comunidad ideal de diálogo” no existe; aún así, nos sirve como un referente para analizar las conversaciones efectivas y reales.

Pues bien, esa crítica a una supuesta comunidad libre para la confrontación de ideas vale igualmente para la libre competencia o la libertad de mercado. Dicho brevemente, el mercado real no es democrático. No hay igualdad de oportunidades en el mercado, como no la hay tampoco en ningún escenario imaginable para la libre expresión y confrontación de ideas. [...] El poder de utilizar ese derecho universal que es la libertad de expresión no está equitativamente repartido en la sociedad real. Hablar de un libre mercado de ideas es puro engaño. (Camps 155)

Camps afirma que no puede hablarse más de una Verdad en nuestro contexto y, mucho menos, relacionarla a la aceptación generalizada que tenga. La metáfora liberal de mercado traiciona al liberalismo de Mill y pone la persuasión por encima de la justicia. Pero debemos discrepar al decir que la libertad de expresión no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar la democracia, para que las mejores opiniones y argumentos prevalezcan sobre, incluso, los más populares.

Por supuesto, aquí la dificultad estará en explicar qué significa «mejores» y quién decide lo que son. Pero es obvio que sin un criterio previo que nos ayude a distinguir lo banal de lo importante, lo justo de lo injusto, lo tolerante de lo intolerante, lo respetuoso de lo denigrante y lo mejor de lo peor, el debate de ideas será puro intercambio de opiniones donde acabará imponiéndose la más atractiva, la más espectacular o la más novedosa. [...] Es el conjunto de los valores

democráticos, el conjunto de los valores que están en la base de los derechos humanos, lo que debe servir de criterio para valorar las opiniones. Armados con tales criterios, el debate de ideas será auténtico debate y deliberación democrática. Sin ellos, será mero mercado de ideas. (Camps 156)

Por eso, el ejercicio de la libertad tiene que ser equivalente para todos y, aún así, debe ser limitado para no seguir fomentando el desarrollo descontrolado de una democracia contra sí misma. Pero, ¿cómo? Ya vimos que el mercado no es el camino. La economía del mercado contemporáneo no produce ciudadanos sino consumidores.

Nos encontramos con tres ideas que están a la base de la dificultad real y práctica de poner límites a la libertad de expresión. Por una parte, confundir libertad con desregularización; la libertad tiene un marco, pues para cuidar los derechos de todos los ciudadanos, y así la libertad misma, se necesitan unos acuerdos. Por otra, identificar cualquier límite a la libertad de expresión como una censura inadmisibles, pues el medicamento que sirve para controlar al Estado y proteger la información de los medios se vuelve un veneno que da camino libre al daño ilegítimo de instituciones y valores democráticos, a la mentira directa, al fomento del odio y a los insultos indiscriminados. Y, en tercer lugar, desestimar los daños morales –no físicos– que puede generar el ejercicio de la libertad de expresión, pues aunque es sano para una sociedad democrática que haya discursos que la ataquen, la libertad de expresión no puede ser intencionalmente irresponsable, adoctrinadora y dogmática.

La utilización responsable de los medios de comunicación y las innovaciones tecnológicas es una obligación intrínseca del ciudadano contemporáneo –afirma Camps– para ejercer la libertad de expresión. De este modo, insiste, en una democracia no todas las expresiones de libertad pueden estar aprobadas. “Aquellas que son susceptibles de dañar gravemente al otro están sancionadas y penalizadas por la ley. Ello vale para los casos más graves, pero la convivencia exige algo más que el no matar y el no robar. Los deberes del ciudadano derivan de esas exigencias que, indudablemente, limitan de algún modo su

libertad.” (Camps 171) En este marco, los teóricos del republicanismo²¹ y el comunitarismo²² enfrentan un tema que los del liberalismo evitan. Ellos se plantean un dominio compartido entre los miembros de la democracia, un marco común que invite a la tolerancia, el respeto, la razonabilidad y la civilidad desde cerca: el *démos*. La “vecindad” de la Antigua Grecia que replicaba algunos modelos de la ciudad a menor escala para que sus ciudadanos tuvieran al alcance de sus manos los procesos democráticos, una cultura cívica más fuerte y una participación activa.

La democracia no puede ser la plataforma para una ciudadanía inerte liberada de la molestia del pensar luego de marcar una X en un tarjetón cada unos cuantos años. El diseño institucional de una democracia no debe quedarse en garantizar seguridad y participación política sino, también, la generación de una esfera pública capaz de contribuir a la formación de una opinión pública robusta, crítica y polifónica. Allí no podemos caer en los peligros de las nuevas tecnologías mal manejadas que comienzan a fundar medios de comunicación personalizados para cada interés, fomentando más los guetos unívocos que la discusión plural; nuevas formas de dominación comienzan a manipular cada pequeño grupo impidiendo los procesos de deliberación sincero. Estamos eligiendo estar bien comunicados por encima de estar bien informados y, así, el internet y el ciberespacio los estamos usando más como club de amigos con las mismas aficiones que como posibilidad para construir una ciudadanía democrática. De estos procesos surgen otros fenómenos peligrosos como la tiranía de las mayorías desinformadas, el activismo del *like* y el *share*, el distanciamiento de la vida política por las discusiones politizadas, y muchos más. La democracia formal e institucional es importante, pero sin la cultura de unas prácticas democráticas y cooperativas es vacía. “La democracia es, por encima de todo, una «forma de vida».” (Camps 174)

²¹ Corriente de la filosofía política que comprende la libertar como un autogobierno en el que se delibera entre los conciudadanos acerca del bien común y el destino de la comunidad, reconociendo y respetando el derecho a las elecciones diferentes. Fomenta fuertemente el sentido de pertenencia y el conocimiento de asuntos políticos para el desarrollo de ciertas virtudes cívica, es decir, la política republicana no pretende ser neutral ante los valores de sus ciudadanos; defienden una política de formación que cultive el carácter para el autogobierno.

²² Corriente de la filosofía política desarrollada al final del siglo XX, centrandó su interés en la importancia de las comunidades pequeñas y las sociedades, no en los individuos. Es –así como el republicanismo– una alternativa que enfrenta al liberalismo. A partir de una fuerte crítica a los riesgos del culto a las libertades individualistas defienden que son los compromisos comunitarios los que condicionan la posibilidad de defensa de la autonomía y la libertad, permitiendo unos compromisos más robustos y coherentes con la solidaridad y la participación no instrumental en la vida pública.

2. Aspiraciones de justicia y dignidad

2.1. Sobre justicias y obligaciones morales

Una cosa es lo que valoramos socialmente y otra es en lo que efectivamente invertimos tiempo y esfuerzo. Comúnmente para lo que se considera valioso no encontramos momentos y lo aplazamos, esperando que alguien más lo realice. No conservamos una coherencia entre *actuaciones* y *declaraciones*. Parece que solo con pronunciar algunas palabras claves dentro de un discurso persuadimos fácilmente; es la trampa de la pereza mental y vital –en la que todos caemos alguna vez– al señalar que al fin alguien se va a encargar de aquel asunto tan importante para la que no hemos tenido tiempo. En esas declaraciones encontramos –en palabras de José Luis López Aranguren– una “moral pensada”, una forma de comportamiento cotidiano que admiramos pero que se mantiene en la lejanía discursiva no ligada a la misma vida²³.

La *justicia* es una de esas palabras claves que nos conmueve pero, por eso mismo, es herramienta efectiva de persuasión, manipulación y distorsión. Del mismo modo, nunca había sido más clara la necesidad que los países tienen de sumarse a otros; los medios de comunicación actuales no dejan duda de ello. “Es suicida renunciar a la solidaridad. Es suicida negarse a formar un *solidum* con quienes a fin de cuentas navegan en el mismo barco y comparten un destino común.” (Cortina, Loc. 405-406) Aún así nuestros países y nosotros mismos seguimos aplazando el trabajar en red colaborativamente. No hay red descentralizada sino focos claros de concentración que eligen y marginan tal como su grupo lo ha hecho tradicionalmente. La tríada de Japón, Estados Unidos y unos países de la Unión Europea son quienes toman decisiones de forma bastante independiente. Pero la autosuficiencia es falsa, tanto para personas como para países; nos necesitamos mutuamente.

²³ Estas difíciles fronteras fueron uno de los temas centrales de nuestra Primera Parte, *Vida filosófica y educación: siendo discípulos*.

En este sentido, es urgente fomentar las uniones transnacionales, siempre que se realicen en condiciones de justicia, como también promover la responsabilidad social corporativa, los microcréditos, la banca ética, la economía solidaria, el comercio y el consumo justos, las redes científicas y académicas, las conexiones, las organizaciones mundiales justas, el proyecto de una gobernanza global. En suma, todos esos impulsos prometedores de que un mundo más justo y solidario es posible. (Cortina, Loc. 466-470)

Así pues, hay vínculos sociales que se pueden generar desde cero, sin que exista ningún lazo anterior, así como hay otros ámbitos que ya lo tienen, sea reconocido y fuerte o ignorado y débil. Estos se fortalecen o se declinan y ambos caminos requieren argumentos y acciones de la razón y el corazón. Pero –como ya mencionábamos– hay un gran abismo entre las declaraciones y las realizaciones. Se afirma que cualquier pretensión de pensar en leyes para la humanidad es intolerable por etnocéntrica pero, a la vez, decimos que habremos de trabajar por la justicia global, la dignidad para todos, el respeto y cuidado mutuo.

La búsqueda por el fundamento moral, el “¿por qué debo?” desde la dimensión legal, desde el pacto social, tiene gran recorrido. Pero las convicciones morales no se pactan –diremos junto a Adela Cortina– pues es la persona la que tiene que estar convencida de que algo le obliga moralmente. Todas las gentes viven una vida moral –no hay personas amorales– con costumbres, carácter y usos. La ética o filosofía moral estudia esos comportamientos de la vida cotidiana y trabaja desde tres dimensiones: intentar aclarar qué es lo moral, el por qué hay moral o debería haberla, y el cómo se aplican en la vida cotidiana los principios morales que son descubiertos en ese camino.

De este modo, la obligación no es sinónimo del *deber*, como tradicionalmente se entiende, sino que se propone como el reconocimiento de un vínculo que puede ser tanto la respuesta a una *exigencia* como un *regalo* que hace quien se sabe y se siente ligado a otro. Pero para llegar hasta allí realizaremos un recorrido por 5 escenarios diferentes de formas en las que, a lo largo de la historia intelectual occidental, hemos comprendido la idea de justicia, obligación moral y algunas de sus implicaciones, todo de la mano de la juiciosa

exploración de Adela Cortina en *Ética de la razón cordial*. En cada proyecto encontraremos fragmentos que nos servirán para comprendernos y cuidar de los otros, cultivar la sociedad.

En el primer escenario nos encontramos dos famosas propuestas. Al revisar un poco la mirada de Maquiavelo podremos afirmar que allí se propone que elegimos a través de un cálculo minucioso entre diferentes pasiones: las que se satisfacen y las que quedan relegadas. El autocontrol es lo que permite tener la voluntad suficiente para mantener el norte y satisfacer las elegidas en primer lugar. Hay que identificar, entonces, el interés más fuerte y estar alerta para ejecutar la acción oportuna en el momento oportuno. Esta es la *teoría del interés más fuerte*.

En esta perspectiva los humanos somos generalmente ingratos, volubles, hipócritas, falsos, temerosos del peligro y ávidos de ganancias. Siempre estamos dispuestos a darle la espalda al Príncipe, por lo que este debe aprender las reglas del juego. No consiste en ser bueno sino jugar bien, siendo bueno o malo según sea necesario; aquí es más importante parecer que ser. La utópica, inocente y amañada idea de que el Príncipe, cuando sea el momento oportuno, va a reconocer que él no es necesario y les dará paso a los ciudadanos para que gobiernen la república es la única posibilidad de justicia social compartida con que se puede soñar en la primera propuesta de este escenario.

La segunda mirada surge en el momento en que se reconoce que la organización en Estados no era cosa natural pues las tribus del Nuevo Mundo así lo demostraban. El Estado es ese monstruo mítico, El Leviatán –decía Hobbes–, formado por seres humanos a raíz de la lucha entre las pasiones de discordia y las de paz. El apetito de cada hombre de poseerlo todo representado en las pasiones de la competencia –atacarse para tener más–, la desconfianza –atacarse para estar seguro– y la gloria –atacarse para recibir mayor estima– fomentan el reconocimiento de discordia que lleva a la guerra. Por otra parte, el temor a la muerte, el deseo de las cosas necesarias para la vida confortable y la esperanza de obtenerlas por medio del trabajo son las pasiones que dirigen a la paz; la razón devela unas leyes de la naturaleza para promoverla. El Leviatán es la forma de garantizar el cumplimiento de esas leyes a partir de una obligación legal. Las obligaciones morales –o

vínculos— no tienen lugar aquí pues el pacto solo nace del temor. Esta es la *teoría de la elección racional* en el que el interés más fuerte siempre está en el deseo de mantener la vida y la propiedad.

Hay que conocer y estudiar bien las conductas y sentimientos sociales, su *êthos*, para conectarse efectivamente, comprender sus intereses y dirigirlos. Hay que persuadir a partir de esos intereses más fuertes para generar un pacto a partir de la decisión racional y la elección colectiva. Pero hay quienes gozan de una aparente impunidad en la que creen ser autosuficientes y no interdependientes. Persuadir a ese grupo, a ese país poderoso, para sellar un pacto no es nada fácil. Parece que la *teoría de la elección racional* no se presenta fácilmente en la realidad.

Platón hablaba del anillo de Giges, un anillo de la invisibilidad que permitía reconocer que solo somos justos por nuestra condición de debilidad; si fuéramos invisibles y, en consecuencia, nuestros actos quedarán impunes, nadie sería justo. Afirma, entonces, que lo justo se acepta porque no se tiene el poder suficiente para cometer una injusticia sin pagar los costos, no porque seamos buenos.

Por una parte, afirma que la condición del hombre es premoral y solo el miedo y el deseo de evitar la muerte (*teoría de la elección racional*, Hobbes) hace que se acceda a las leyes y surja la justicia. Pero, ¿por qué los poderosos habrían de acceder al pacto? Por otra parte, la elección de ciertas pasiones (*teoría del interés más fuerte*, Maquiavelo) en ciertos momentos nos puede llevar a eludir los pactos —cosa inevitable y por la que todos pasamos—, por lo que se hace insostenible. Ambas teorías se quedan cortas. Necesariamente hay que persuadir más allá de una obligación legal que amenaza con una sanción para llegar a una obligación moral que estimule por ser justa.

El hombre justo es el que, aún con el anillo de Giges, sigue tomando decisiones justas; que no actúa por miedo sino por el valor mismo de la justicia, de las personas y de la dignidad. Habermas señala que no se puede abordar al otro como un objeto que debe ser persuadido y manipulado para llegar a una finalidad, sino como sujetos, con capacidad comunicativa, que no se persuaden a raíz de sus intereses sino que se convencen —o no— a partir de argumentos en un diálogo.

Según C. B. Macpherson la *ideología del individualismo posesivo* hizo posible el nacimiento y desarrollo del capitalismo. El núcleo de la vida social es el individuo que es dueño de sus facultades y el producto de las mismas sin deber nada a la sociedad por ello. De esta se desprende una ética del individualismo en la que no se está obligado a compartir nada que no se deba, por lo que toda redistribución es considerada agresiva e ilegítima. La cooperación solo se da cuando conviene, tomando a los otros como instrumentos para satisfacer los intereses propios. En esta cooperación interesada no hay un reconocimiento de la igualdad de la dignidad. Allí las relaciones funcionan a partir de dos principios: el *Principio del Intercambio Infinito* da cuenta del reconocimiento social de que el intercambio y la cooperación son más eficientes que la fuerza para obtener lo que nos hace falta. Tener algo que ofrecer es esencial, de lo contrario se es excluido, invisibilizado y despojado del reconocimiento de la dignidad. De este se desprende el *Principio Mateo*²⁴ en el que es más eficiente, más seguro, más provechoso para los intereses personales cooperar con los fuertes. Pero es que hay cosas que no se pueden intercambiar por un precio, porque no lo tienen: lo que tienen es dignidad, valor.

Hay que saber calcular los intereses pero no bastarán para llegar al corazón humano. Maximizar la propia satisfacción no es el único motor que motiva el actuar humano, tal como en estos planteamientos se entiende. La acción humana de forma generalizada es incalculable. Hay que acercarse en realidad a las gentes para poder comprender los diferentes móviles por los que actúan; muchos son esos caminos, uno de ellos es el de los sentimientos sociales.

En el segundo escenario nos topamos con los filósofos de la Ilustración interesados en los sentimientos sociales de simpatía y “humanidad” como un componente esencial de la vida moral. Hutcheson, Shaftsbury, Hume, Adam Smith, John Stuart Mill y seguidores contemporáneos como Philip Pettit. En ese mundo de propuestas diferentes encontramos como factor común que todas las sociedades han señalado como virtuosas ciertas acciones,

²⁴ Principio analizado por la sociología y usado por la economía y la educación en el que se hace alusión al Evangelio de san Mateo en *La parábola de los talentos*, capítulo 25, versículo 29. “Porque a todo el que tenga, se le dará y le sobrá; pero al que no tenga, aun lo que tiene se le quitará”.

sentimientos y caracteres y como viciosos otras. Es un hecho innegable que la moralidad existe pero no por leyes de la humanidad sino como cualidades aprobadas o reprochadas. Es, generalmente, por la simpatía y el afán de reputación que se tiende a las virtudes.

Aprobamos las virtudes que son útiles para la sociedad y reprochamos los vicios perjudiciales. Pero esta *utilidad* no depende solo del interés egoísta del observador pues sería, nuevamente, la propuesta de Maquiavelo y Hobbes en la que el interés más fuerte de supervivencia sugiere crear un sistema de justicia. Ellos tienen razón en tanto que cualquier individuo inteligente se percata que le conviene asegurar su vida y propiedad viviendo en sociedad. Pero allí, dice Hume, y de modo natural, se genera un sentimiento de simpatía con los demás hombres; produce malestar cuando sufren un daño –síntoma de vicio– y satisfacción cuando reciben un bien –síntoma de virtud–, así no nos afecte directamente. Ese sentimiento natural de simpatía genera una obligación natural que permite transitar a una obligación moral. John Stuart Mill y el utilitarismo²⁵ señalan que quien tenga sentimientos de benevolencia buscará el mayor bien del mayor número de personas pues eso produce felicidad. Pero ¿y qué pasa si no todos están sintonizados en ese sentimiento de simpatía?

Generalmente entendemos los sentimientos y pasiones como algo que se sufre, no que se genera; somos sujetos pasivos, no sujetos agentes. Pero esa no es la ley. Tenemos actitudes reactivas frente a los sentimientos propios y ajenos, es decir, alabamos y reprochamos; nos hacemos responsables de los sentimientos, los evaluamos y los fomentamos en búsqueda del mayor bienestar. Siempre hay una tensión entre agencia y pasividad, entre entendimiento y deseo. Es de allí que surge el interés por una educación de las emociones para la vida moral. Las emociones son antenas para conectarnos con los otros y sintonizarnos con sus sentimientos; la educación en estas sirve para combatir la ceguera y el analfabetismo emocional que nos aleja de la sociedad y de lo común en la cultura. Es a través de comprender la psicología de esas emociones y de sintonizarse con

²⁵ Doctrina filosófica en la que el valor supremo es el de la utilidad; lo útil es lo valioso. Los grandes representantes de esta ética son los ingleses del siglo XVIII y XIX: Jeremy Bentham, James Mill y John Stuart Mill. Puede hablarse de un utilitarismo hedonista y uno no hedonista, del mismo modo que un utilitarismo negativo (reducción al mínimo del sufrimiento) y otro positivo (aumento al máximo de la felicidad) (cf. Ferrater Mora 3620-3622).

ellas que podemos adherirnos más efectivamente para lograr una meta más compleja que la supervivencia: la libertad y la felicidad.

La sociedad aprecia a quien tiene virtudes y rechaza a quien tiene vicios a partir de la simpatía. Ese fenómeno produce en los individuos pasiones de orgullo-satisfacción y humillación-dolor y, así, un gran interés por la reputación y la fama personal para obtener un buen trato social, una vida armónica y virtuosa, es decir, con las conductas, sentimientos y caracteres socialmente aprobados. De este modo, si la obligación legal funciona bajo la amenaza de una sanción basada en una norma jurídica, la obligación moral lo hace bajo la amenaza de la humillación y la reprobación social. El beneplácito y la estima del grupo es la fuente de bienestar que aquí se busca.

Hobbes proponía tres pasiones que gobiernan la vida humana: el deseo de propiedad privada (estudiado por la economía), de poder (ciencia política e historia) y de gloria (tradicionalmente ignorado). Geoffrey Brennan y Phillip Pettit con *La economía de la estima*, abordan un estudio sobre la gloria. Proponen que los castigos del mercado y el Estado dirigen el sentido de la acción de las gentes, pero la estima es una tercera mano, la mano de la sociedad civil. Estas tres líneas componen la *kudonomía*, el sistema de *kudos* o renombre; esa es la Economía de la Estima. Así, entonces, está la mano de hierro del Estado, la mano invisible del mercado y la mano intangible de la sociedad civil. Pero al mirar la vida cotidiana no parece haber una separación tan clara. Todas son interdependientes y es imposible aislarlas. Sigue sin aclararse cómo se pretende sintonizar la simpatía de todos, cómo definir un “bien social”.

No se puede recurrir exclusivamente a sentimientos sociales para descubrir las fuentes de la obligación moral. Llegar al interés por la estima y la reputación sirve para arraigar conductas, usos y costumbres para mantenerse en lo “políticamente correcto”, no para ser fuente de obligaciones morales ni de vida justa y coherente entre lo que se dice y lo que se hace. Es una mirada absolutamente conservadora que no acepta cambios ni propuestas diferentes a las ya establecidas. Es un camino que lleva, nuevamente, solo al parecer y, más peligroso aún, al parecer según las disposiciones sociales –sean las que sean– sin autonomía ni mirada crítica. Aquí actuamos por coartadas no por razones, con una moral de camaleón y no de personas. Los medios de comunicación son una de las

herramientas más fuertes para fomentar una “cultura social” manipulada por los poderosos para mantener su reputación y, así, tener influencia en las tres manos. Bajo esta mirada el auténtico crítico social sufrirá del rechazo y la poca estima, será juzgado como inmoral.

Volviendo, entonces, al sentimiento de simpatía y de humanidad como fuente de felicidad y bienestar habrá que decir que parece perder vigor entre más se aleja de nuestro círculo familiar y, además, parece haber otros sentimientos que proporcionan bienestar. Se exige un observador imparcial, no determinado por sus intereses egoístas sino por el bien social, para tomar decisiones justas; pero en unas sociedades multiculturales resulta difícil. Se requiere un reconocimiento recíproco diferente al reconocimiento unidireccional del sentimiento de la simpatía.

En estas propuestas, lideradas por Hume, la moralidad es más sentida que juzgada y, por tanto, la razón tiene poco que decir. Se siente aprobación o desaprobación, satisfacción o malestar. Parece plantearse una razón escuálida que no es humana y que está separada, falsamente, de los sentimientos. La razón juega un papel fundamental para acceder a *la grandeza de la ley de la humanidad*, en palabras de Kant. Aún así, siempre es importante recordar: “No bastan los sentimientos, eso es cierto, pero sin ellos los ideales de la humanidad no encuentran el suelo propicio para arraigar.” (Cortina, Loc. 1186-1187)

En el tercer escenario nos encontramos en la Prusia del siglo XVIII y, así, con Immanuel Kant. Él percibía como inmoral vivir en un mundo de leyes ajenas cuando tenemos la capacidad de darnoslas a nosotros mismos. Esta noción de libertad, propia de los modernos, no puede entenderse como la participación en asuntos políticos tal como en la Antigüedad en donde solo unos pocos tenían derecho a la voz y el voto en la *pólis*. La libertad ahora tiene dos concepciones: un ámbito de independencia frente a intervenciones ajenas (sean del Estado o de conciudadanos) y, a la vez, una capacidad de darse leyes a sí mismo y de auto-obligarse a cumplirlas; es decir, es la libertad como *autonomía*. Si las personas –así como los pueblos– no son las autoras ni tienen la capacidad de obligarse a sí mismas a cumplir unas leyes, entonces esas no son *sus* leyes, no son autónomas.

Kant propone que en esa autonomía, en ese darse leyes, el sujeto formula leyes generales o universales sin tener presente su idiosincrasia particular sino la de la humanidad. Hay un ideal de humanidad al que nos sentimos y sabemos vinculados y del que brotan las leyes. El fundamento de ese vínculo, de la obligación moral, no es a raíz del interés calculado (Maquiavelo y Hobbes) ni de la simpatía como benevolencia y afán de estima-reputación (Hume, Mill y otros); aquí la propuesta es que el escenario de la autonomía plantea un vínculo doble entre sí mismo (auto-obligarse) y entre los demás seres humanos (leyes para toda la humanidad).

Pero ¿si cada uno es autor de las leyes para qué obligarse a ellas? ¿No se pueden cambiar siempre que sea necesario? Hobbes ya respondía a esa pregunta y afirmaba que sí nos obligamos. Él lo hacía desde una perspectiva absolutista en donde el *temor* era la clave; falta construir esa respuesta desde una perspectiva más democrática en la que el *cuidado* sea el motor inicial. No es que aprobemos lo que es bueno hacer, sino que discernimos racionalmente el por qué de nuestras acciones y constituimos esa elección en una máxima de nuestra conducta. Aún así, no es suficiente obligarnos mediante razones sino saber valorar qué razones son más o menos justas según las circunstancias priorizándolas para actuar de una forma moralmente adecuada. Solo así podemos evitar ese sujeto kantiano vacío, sin atributos, sin sangre por sus venas, indiferente de sus deseos y formas de vida, reducido a su capacidad de auto-obligarse.

Allí, Christine Korsgaard –filósofa y académica estadounidense contemporánea– plantea una diferencia entre *concepto* y *concepción* para señalar que en el proyecto kantiano el concepto sería la autonomía y la concepción el *Reino de los Fines* en el que no podemos usar a los otros como medios sino siempre como fines buscando, además, empoderar a las personas para que lleven adelante sus vidas. Pero ¿por qué estar y permanecer en ese Reino de los Fines y asumir las obligaciones-vínculos morales?

Los humanos, en el uso de nuestra razón, nos percatamos de que ser persona es saberse ligado a unas leyes de relación con los otros que tanto ellos como uno mismo se ve obligado a cumplir. Pero lo que se mantiene no es una virtud específica –pues cambian ampliamente según las sociedades– sino que pretendemos que unas exigencias morales sean universales y necesarias. Kant afirmaría que solo a partir de la razón se pueden elevar

pretensiones universales y necesarias; cada una de estas exigencias morales debe pasar por el tribunal de la razón que tiene la posibilidad de alcanzar la dimensión intersubjetiva. Allí la razón humana da leyes de la humanidad. Pero ¿es la razón algo suficiente?

A pesar de todo, en la propuesta ética kantiana no hay exclusivamente razón. A partir de esta nos percatamos de un sentimiento de obligación y se pueden adquirir predisposiciones a la *conciencia moral* –percatarse de que la razón da leyes–, al *sentimiento moral* –placer al actuar de acuerdo al deber y dolor al ir en contra–, el *respeto por sí mismo* –autoestima– y por el *amor al prójimo* –reconocimiento de que la humanidad no tiene precio sino dignidad–. Adquirir estas predisposiciones no es un deber, hace parte de la libertad en tanto autonomía, no por el bienestar producido y la felicidad –como en el utilitarismo– sino por la defensa de la misma libertad. Tenemos la posibilidad de formar parte de un *Reino de los Fines* donde las gentes no sean instrumentalizadas y se orienten las leyes a que todas las personas puedan alcanzar sus metas vitales. “Tomar conciencia de la posibilidad de ser un miembro de tal reino es tomar conciencia de la propia dignidad.” (Cortina, Loc. 1480-1481)

Los seres humanos no son solo dignos de *respeto* por ser autónomos: son dignos de *compasión* por ser vulnerables, dignos de que participemos de sus pasiones, de su sufrimiento, e intentemos aliviarlo. Pero la compasión parece no tener muchos adeptos ni interesados pues ha sido connotada socialmente como una forma de condescendencia y paternalismo que marca una brecha e impone una jerarquía entre el compasivo y el compadecido. Nadie quiere ser considerado menos.

Kant habla es de la *simpatía* –no de la compasión, pero las pequeñas diferencias etimológicas no nos convocan aquí–, pero de una simpatía moral: un sentimiento sensible, estético, de placer o desagrado; es compartir con otros sus penas y alegrías. La simpatía moral es un *sentimiento de humanidad* que puede ser *práctico* o *estético*. Cuando es *práctico* se refiere a una capacidad y voluntad de comunicarse entre sí los sentimientos de forma libre; mientras que cuando es *estético*, es entendido como el dejarse impresionar por el bien o por el mal ajeno de forma pasiva, como una afección compasiva por el sufrimiento, la desgracia y el gozo. Es por esto que se plantea que comunicar es obligatorio por la voluntad que se tiene sobre él, pero sobre el compadecer no se tiene ningún control;

no se puede obligar. Es un deber cultivar los sentimientos compasivos para inclinarse a participar en el destino de otros, pero no puede ser una obligación.

El miembro consciente del *Reino de los Fines* tiene la experiencia de su *autonomía*, de su vínculo consigo mismo que lo obliga a permanecer fiel a esa libertad y a la razón. Pero también cuenta con un bagaje de otras razones, razones que no son demostrativas ni productivas, sino razones del corazón producto de un sentimiento de *respeto*, un sentimiento de *satisfacción* por mantenerse fiel a su propia autonomía, un sentimiento de *benevolencia* y beneficencia para hacer bien a los otros, un sentimiento de *compasión* por el sufrimiento ajeno. Estos sentimientos emergen de la *razón cordial*.

En el cuarto escenario nos encontramos frente al asunto de los valores. “Los valores no son, ni se cuentan, ni se verifican o falsan: solo se *degustan*.” (Cortina, Loc. 1579); y la *capacidad humana de estimar*, mezcla entre la razón y el sentimiento, es la que nos ayuda. Valoramos personas, cosas, sistemas sociales, instituciones, de forma positiva o negativa, las amamos y nos atraen o las odiamos y nos repugnan. Ocuparse de los valores no ha sido muy común, pues siempre se habla es del bien, del ser y el deber. Los valores no son hechos –no son verificables ni falseables– y, por tanto, han quedado rezagados en la educación, pero sin la capacidad de valorar, de preferir, nos quedamos paralizados. Los valores permiten forjarse un buen carácter y orientar la propia vida.

Hay seres para los que es imposible encontrar un valor de uso y, por lo tanto, un valor de cambio; valen por sí mismos. Las personas son estos seres, tienen *dignidad*, no precio. El dominio de la utilidad cede terreno a lo sagrado de la propia vida. Esta dignidad es entendida en un doble sentido: por una parte, nunca estamos legitimados para causarles ningún tipo de daño físico o moral y, por otra, debemos tomar en serio y ayudar en las metas de vida que cada ser se proponga, siempre que estas no sean un obstáculo para que los demás alcancen las suyas. Esta fusión de *respeto* y *empoderamiento* de la dignidad es otra de las formas en las que se manifiesta lo que hemos llamado *cuidado*; entendemos dignidad con una dimensión doble compuesta tanto por un factor inalterable que debemos

reconocer, el valor de la vida, como por otro que requiere de nuestra participación activa y permanente, el acrecentamiento de esa vida.

A pesar de todas las discusiones ese es el fundamento de los derechos humanos: la dignidad. Estos son derechos para llevar una vida digna²⁶; son derechos que se reconocen, no que se conceden, pues ya están allí. Son la representación de un acuerdo para reconocer la responsabilidad conjunta de satisfacer esos derechos en el mundo. La discusión fuerte de nuestros días es si estos derechos –libertad de conciencia, expresión, reunión, participación política, etc.– hacen parte de la vida digna para todas las culturas o están enmarcados exclusivamente en las tradiciones occidentales. Es el debate sobre si estamos reconociendo los valores para la dignidad o si estamos concediendo valores según nuestros agrados.

Los valores son cualidades de las cosas que acontecen en la vida cotidiana, aunque no sean físicas, que descubrimos creativamente; las reconocemos. Los valores son cualidades, no cosas, ni personas, ni acciones, ni situaciones, ni sistemas sociales, ni instituciones. No es a través de los sentidos tradicionales que captamos los valores; es a través de la *capacidad de estimar, de valorar*, que podemos captar el valor positivo y agradable o negativo y repulsivo. De este modo es como conseguimos identificar los elementos que diferencian un fenómeno que revele unas negativas desigualdades injustas y unas positivas diferencias enriquecedoras.

Hay unas realidades que plantean un dinamismo, nos invitan a actuar sea porque nos atraen o porque nos repelen, pero no nos dejan indiferentes. El mundo de los valores contiene un dinamismo tremendo que, por tanto, se aleja de la neutralidad; del mismo modo sucede en la educación, en los medios, en la política, en la economía, en la cultura, en las ciencias; surgen de realidades que no nos son indiferentes pues están condicionados por esa *capacidad de valorar*. “Más vale reconocer en voz alta cuáles son los valores, con luz y taquígrafos, que pretender una imposible neutralidad.” (Cortina, Loc. 1727-1728) Ese dinamismo que no nos deja indiferentes señala que hay una *lógica de los valores* que obliga moralmente a optar por los positivos y rechazar los negativos de acuerdo a su coherencia

²⁶ En muchas de las palabras con las que convocamos las enseñanzas de Héctor Abad Gómez, en “Testimonios de vidas filosóficas”, se podrá reconocer una vida coherente con la dignidad, con su respeto y su empoderamiento.

con el respeto y empoderamiento de una vida digna. Las justificaciones que se ofrecen para no encarnar los valores positivos en la realidad son coartadas, no razones. Y es que allí se encuentra la gran debilidad del planteamiento: el lenguaje de los valores es sumamente manipulable.

Sacar a la luz creativamente los valores positivos y encarnarlos en la realidad es propio de quienes tienen una bien articulada capacidad de estimar. Por eso podemos decir que la *creatividad humana* forma parte del dinamismo de la realidad, porque actúa como una partera que saca a la luz lo que ya estaba latente, alumbrando de este modo nuevos valores o nuevas formas de percibirlos. Los grandes genios y los grandes creadores de la humanidad son piezas indispensables de este dinamismo de la realidad, pero también los ciudadanos de a pie, en la medida en que todos y cada uno son capaces de alumbrar nuevas perspectivas de valor. (Cortina, Loc. 1752-1756)

Acondicionar la vida se logra a partir de la *creación* entendida como el diseño creativo de nuevas posibilidades y mundos, no de la creación arbitraria, de la *aberración*. Cada uno crea de forma diferente, según su bagaje y su degustación –nuestro *sentido creativo*–, pero ateniéndonos a ciertas exigencias –*atención a la realidad*–. “Los valores, como la libertad, la igualdad, la belleza, valen realmente porque nos permiten “acondicionar” el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas, son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, haciéndolo habitable.” (Cortina, Loc. 1758-1760)

Aunque siempre se ha comprendido la justicia como “dar a cada uno lo que corresponde”, eso que corresponde a cada uno ha ido cambiando a través de las épocas. Habermas afirma que las sociedades –y las personas– aprenden no solo técnicamente, sino también moralmente. Aprendemos a *degustar* qué valores y qué formas de ponerlos en práctica acondicionan mejor nuestra existencia a partir de procesos en los que cooperan aspectos emocionales, sentimentales y cognitivos. Adela Cortina, apoyándose en Habermas y su *teoría de la evolución social*, afirma que aunque claramente hay unas normas de cada comunidad concreta, sí hay unos principios universalistas de justicia que se van

descubriendo, *degustando*, a partir del desarrollo y la maduración de la *conciencia moral*. Pero, por otro lado, la justicia no es suficiente para la madurez de la conciencia moral. Carol Gilligan complementa esta mirada afirmando que la compasión y el cuidado responsable de quienes nos son encomendados son fundamentales. La voz de la justicia se dirige a la perspectiva universal mientras que la voz de la compasión y el cuidado nos dirige a quienes precisan ayuda, comenzando por los más cercanos.

Así, creemos que educar en valores a partir de la noción de ciudadanía implica preguntarse por tres líneas: qué son los valores, en cuáles educar y cómo hacerlo. El cómo hacerlo parece ser la parte que más nos interesa en nuestra construcción que desembocará en perspectivas educativas. Afirmamos que es responsabilidad de todos trabajar en esta dirección, no solo de la escuela. Pero ¿cómo transmitirlos si decimos apreciar unos valores y vivimos según otros? Cortina afirma que hay que enseñar el proceso de degustación, personal e intransferible. Para educar en valores a la ciudadanía no sirve un proceso de memorización y repetición; hay que educar en degustar los valores y comprender en cómo y de qué forma acondicionan el mundo para ser habitable. Implica un esfuerzo largo, personal y compartido.

Nadie puede paladear por otro la superioridad de la libertad frente al servilismo y el vasallaje. Nadie puede degustar por otro el sabor de la justicia. Nadie puede calibrar por otro la fuerza felicitante de la solidaridad. La cata de la integridad, del respeto y de la honradez es personal e intransferible, en su degustación no hay posibilidad de nombrar representantes, menos aún de nombrar comisiones. (Cortina, Loc. 1886-1889)

Finalmente, llegamos a un quinto escenario que parte de la idea de que el diálogo entre buenos interlocutores –que se dan razones y argumentos– es más efectivo que el adoctrinamiento para generar vínculos y obligaciones morales. Autores como Austin, Searle, Apel y Habermas –con notables diferencias entre ellos– afirman que en el diálogo nos comprometemos con los enunciados formulados, con lo dicho, con los actos de habla, con las acciones comunicativas; se genera un *vínculo comunicativo*.

Esta es la exploración del *mundo de la intersubjetividad*, del *reconocimiento recíproco*, donde la autosuficiencia no basta pues estamos inmersos en el mundo del lenguaje donde necesitamos interlocutores. No existen valores que sean sustantivos: La Verdad o La Justicia no van andando por la calle; aquellas son solo representaciones simbólicas. Los valores son adjetivos calificativos: hay ciertas personas, cosas, instituciones verdaderas o justas; solo a través del diálogo dilucidamos cuáles son. “Uno solo, cerrado en su conciencia, no puede descubrir qué es lo verdadero y qué es lo justo.” (Cortina, Loc. 1946-1947) El proceso necesita de razones de la razón y razones del corazón, pues la comunicación no puede reducirse al discurso lógico.

Ricoeur señala que hay muchas teorías del conocimiento pero ninguna del *reconocimiento*. Las identidades personales se construyen a partir de lo que nos asemeja y nos distingue de otros. Hay que reconocer al Otro, al distinto de uno mismo, en su *alteridad*. Una de las acepciones del “reconocer” es la de la gratitud, la de quedar obligado y con un vínculo. Reconocer es la acción en la que intentamos adueñarnos de un objeto o ser vivo, dominándolo intelectualmente, captando su identidad. Pero reconocimiento también es entendido como la búsqueda de las gentes de ser reconocidas en su identidad, respetadas y admitidas en un *reconocimiento mutuo*. Así, la conformación de un Estado no se da por el miedo a la muerte –como en el *interés más fuerte* de Hobbes– sino por la indignación de no ser reconocidas, por un *motivo ético*, por un deseo de ser reconocidos. No es la *lucha por la supervivencia* sino la *lucha por el reconocimiento*. Aquí

[...] el reconocimiento recíproco es un vínculo que asegura la conexión entre la autorreflexión, la conciencia de mí misma, y la orientación hacia el otro. No necesito preguntarme si me interesa estar en relación con otros, sino que ya soy en esa relación desde el origen, y lo que me cabe es tomar partido ante ella, bien reforzándola, bien intentando ignorarla. Ni siquiera es preciso abrirse al otro desde sí mismo, valorándolo por la presencia de la humanidad en su persona, sino que reconozco al otro en su alteridad para poder reconocirme a mí misma. Es la “vida ética” del reconocimiento recíproco la que nos constituye, y no ese “artificio”, ese Leviatán construido del que habla Hobbes. (Cortina, Loc. 2014-2019)

De esta lucha por el reconocimiento surgen tres principios que miden el *progreso moral en la visibilidad*: el principio de la *necesidad* tiene prioridad en una relación configurada por el *amor*, por el cuidado afectivo entre familia y amistades que se reconocen entre sí como necesitadas; el principio de la *igualdad*, en las relaciones conformadas por la *ley*, es decir, igualdad social representada por el reconocerse a sí mismo y a los otros como portadores de derechos y obligaciones; el principio del *mérito* en las cuestiones de *cooperación*, de modo que la estima social complementa el reconocimiento social que queda por fuera del Estado y los lazos jurídicos. De este modo, solo es posible ser libre de forma compartida, con otros, y diseñando instituciones que cuiden el amor, defiendan el derecho, fomenten la mutua estima.

La historia humana puede leerse como la paulatina ampliación de un “nosotros”, de un conjunto de gentes que se reconocen entre sí como auténticas interlocutoras. El lazo del “nosotros” ha ido incluyendo poco a poco a los miembros de la propia familia, miembros de la etnia, a los pertenecientes a la comunidad política, a los esclavos, a las gentes de color, las mujeres, las minorías culturales, los discapacitados. En los últimos tiempos los movimientos animalistas reclaman la integración de los animales a la comunidad política, y la ecología profunda habla de una comunidad biótica, de la que formarían parte todos los seres naturales. (Cortina, Loc. 2047-2051)

Todos estos procesos son generados por la búsqueda del reconocimiento de la identidad, de la igualdad en medio de la alteridad. Pero estos movimientos tienen que tener razones legítimas; no solamente por la lucha o la indignación significa que ya haya una obligación moral y política de reconocimiento. Una cosa será la desigualdad injusta y otra la diferencia que expande la rica diversidad humana; depende de la idea de justicia y su concepción. Las desigualdades son diferencias ilegítimas, pero pretender eliminar las diferencias legítimas es, al mismo tiempo, una injusticia. ¿Cuáles son los criterios para distinguir una demanda legítima de reconocimiento de una ilegítima?

No todos los movimientos sociales están exigiendo un reconocimiento legítimo e, incluso, hay otros que comienzan en ese camino pero luego, al ser reconocidos, se quedan allí, en una lucha tardía por un reconocimiento ya obtenido, cayendo en una idea de victimización. Si solo escuchamos los llamados de injusticias de los grupos ya organizados estamos dejando por fuera a los realmente invisibilizados; los casos de miseria e injusticia extrema. Es por eso que los criterios para el reconocimiento legítimo no están exclusivamente en la lucha y el movimiento social sino en las expectativas de reconocimiento no cumplidas.

El método mayéutico socrático en el que se paría la verdad que cada uno portaba a partir de preguntas parece ser el primer referente para hallar estas obligaciones morales vinculadas al reconocimiento así como al vínculo comunicativo. San Agustín refrendaría ese método. Este es el diálogo como un instrumento para alumbrar lo que ya reside en el interior de manera innata. *Comunidad y diálogo* van convirtiéndose en las dos piezas claves para el descubrimiento de la verdad. Con el pasar de los siglos, llegando al XIX y XX, el proceso continúa con perspectivas e influencias recientes. En un breve recorrido encontramos que Josiah Royce y Charles S. Peirce hablan de comunidades de interpretación y de investigación que se fundamentan en el diálogo a largo plazo para acceder al progreso. Sigue el siglo XX y el tema se vuelve importante con aportes de personalistas (Martin Buber y Emmanuel Levinas), pragmatistas (Richard Rorty) y postmodernos (Jean-François Lyotard).

Finalmente, hablamos de una filosofía y una ética dialógica de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas en donde el diálogo es la herramienta y el medio para validar el mundo teórico y práctico desde un estudio juicioso del signo y una hermenéutica crítica; cada uno tiene perspectivas diversas. Apel habla de una *Pragmática Trascendental* y Habermas de una *Pragmática Universal*. Es una filosofía comprometida con la realidad presente –teórica y práctica– porque vuelve a preguntarse por las consecuencias de los planteamientos teóricos en la realidad no solo científica sino social.

El método trascendental kantiano es un referente importante para esta propuesta. “Se trata en definitiva de tomar como punto de partida un hecho que resulte innegable y de intentar reconstruir, a partir de él, las condiciones que lo hacen inteligible.” (Cortina, Loc.

2186-2187) Mientras que Kant tomaba como punto de partida que los seres humanos tenemos conciencia de unos mandatos universales y necesarios, Apel y Habermas parten de que los seres humanos realizamos *acciones comunicativas* en las que hablante y oyente, aún con proyectos personales distintos, se entienden a partir del lenguaje y se reconocen; son fines en sí mismos. Lo opuesto, la relación como fines entre los interlocutores, surge de la *acción estratégica*.

Las condiciones para que esta acción comunicativa sea racional son que el hablante sea sincero al hablar, cumpliendo con los compromisos de la inteligibilidad, veracidad, verdad y corrección. Si hay dudas del oyente frente a lo que el hablante dice, este tiene que estar dispuesto a la clarificación para hacerlo *inteligible* y a la argumentación a través del discurso que será teórico cuando se trate de la *verdad* y práctico cuando trate de la *corrección* o justicia de las normas. La *veracidad* implica más problemas pues se refiere a la coherencia entre lo dicho y lo hecho, cosa que requiere convivencia y cotidianidad. La *comunidad ideal de hablantes* sirve como orientación para la acción y canon para la crítica; no como realidad que ya está acá sino como aspiración. Aquí, entonces, se constituyen unos criterios que, aunque no funcionan para descifrar la justicia, sí refieren a la *validez* para discernir si los procedimientos empleados para descubrirla son los adecuados. Son una muy buena herramienta para construir este arduo proyecto.

Todos los seres dotados de competencia comunicativa deben ser reconocidos como personas; son *interlocutores válidos*. Cada uno argumenta desde su bagaje cultural pero podemos *sintonizarnos* con otros seres dotados de capacidad comunicativa. La comunicación crea un vínculo en el que hay reconocimiento recíproco pues en una verdadera acción comunicativa, dice Apel, se parte del *Principio de Corresponsabilidad* a través de la argumentación pues “una persona, en solitario, no puede crear las condiciones requeridas para un diálogo justo, pero sí puede y debe esforzarse porque se creen aquellas instituciones que puedan hacerlo.” (Cortina, Loc. 2263-2265) Pero aquí, nuevamente, estamos cayendo en un modelo de diálogo que gira en torno al mejor argumento, a lo más racional, y se deja por fuera que en el diálogo nos dejamos atraer por determinados valores, cierto carácter y sentimientos morales; se deja por fuera las razones del corazón, la razón cordial.

2.2. El camino de la cordialidad

Adela Cortina se pregunta “¿hasta dónde podemos llegar cuando la presión social imperante no abona el más elemental respeto, sino que premia a los torturadores, a los asesinos, a los desalmados, a los que desprecian el dolor y el sufrimiento de otros?, ¿hasta dónde podemos llegar cuando la presión social recompensa a los que no tienen corazón?” (Cortina, Loc. 2312-2314) Apoyándose en Hannah Arendt, Habermas y Marcuse dice, que nuestros juicios valorativos más elementales se basan en la compasión, en nuestro sentimiento por el dolor y el sufrimiento de los otros. Dice, junto a Pascal, que conocemos la verdad con la razón y el corazón; la justicia igual.

El vínculo comunicativo no solo cuenta con una dimensión argumentativa que da cuenta de lo verdadero y lo justo sino, también, una dimensión cordial y compasiva para que efectivamente se de la comunicación. Esta es la razón íntegra, la que tiene presente esas diferentes dimensiones, la razón cordial. La razón demostrativa y productiva que optimiza los recursos ha eclipsado la razón cordial, pero es esta por la que tenemos noticia de la realidad a través de una inteligencia *sintiente* (Zubiri), *emocional* (Goleman) o *afectiva* (Marina). “Es la razón demostrativa, la razón productiva la que no comprende las razones del corazón, pero no la razón cordial: junto al “espíritu geométrico” late el “espíritu de finura”, que nos hace *conocer de otra forma*.” (Cortina, Loc. 2374-2376) La razón cordial no habla solo a través de corazonadas, de intuiciones imprecisas sin fundamento; no es lo opuesto a la razón pura cartesiana, es una expansión de la idea. “Y es que el corazón, como indica la raíz latina (*cor-cordis*), es sin duda *afecto*, pero también *inteligencia, talento, espíritu*, incluso *estómago* –y mucho– para ser justo.” (Cortina, Loc. 2359-2361)

Estamos ligados a los otros, a los interlocutores válidos, no por ley sino por las acciones comunicativas que nos descubren el vínculo comunicativo. A través de él tenemos una obligación moral con los otros a partir del diálogo que cumple con las condiciones de racionalidad. En ese diálogo no solo pesa el mejor argumento racional sino que influye la capacidad de estimar valores, la capacidad de reconocer al otro en su alteridad y de

construir la propia identidad moral a partir de un carácter forjado día a día, con un profundo sentido de compasión que brota del reconocimiento recíproco entre interlocutores válidos. “Cultivar la virtud de la cordura, un injerto de la prudencia en el corazón de la justicia, es entonces el secreto de la educación moral.” (Cortina, Loc. 2409-2410)

Tanto las éticas formales, como la kantiana, como las éticas procedimentales, como la ética del discurso, han recibido críticas por separar la vida moral entre normas y valores, entre lo normativo y lo evaluativo. Estos modos tienen grandes ventajas –como ir más allá del subjetivismo para llegar a lo intersubjetivo a través de la razón– así como pérdidas – como la eliminación de todos los factores humanos más allá de la argumentación–. ¿Cómo discernir el mejor de los argumentos si la capacidad de estimar no se tiene en cuenta para analizar nuestras motivaciones? En el diálogo *en serio* –como Apel lo llama– sobre la *justicia* hay unos valores encarnados que nos atraen por su dinamismo, porque no nos dejan indiferentes y nos atraen o repelen. Para este diálogo se necesita mucho más que una técnica de forma o procedimiento que enseñe cómo dialogar. La *autonomía*, entendida como el valor de la *libertad* personal, que lleva a reconocer la *dignidad* propia y la *igualdad* con los otros, pasa a formar parte del bagaje de valores de la *identidad moral*, que requiere de una *capacidad de estimar*, para enmarcarse en una perspectiva de *solidaridad* dentro de un *Reino de los Fines*. En este proceso, el diálogo depende de una *competencia comunicativa* en la que *interlocutores válidos* argumentan racional y cordialmente para entenderse.

Por otra parte, vale la pena recordar a John Rawls que, en su *Teoría de la Justicia*, pretende mostrar una alternativa al utilitarismo que dominaba el discurso de la justicia en ese tiempo, a comienzos de los 70's. Hay unos valores con criterios diferentes a la sola utilidad que proporcionan; hay unos valores que valen por sí mismos. No todo depende de la medida y el cálculo. Amartya Sen señala, por su parte, que las capacidades de las personas para llevar adelante la vida que consideran valiosa se considera importante por sí misma y no solo por la utilidad que ofrece. Pero es que hay cosas “valiosas en sí” y, a la vez, “valiosas para”; las personas, por ejemplo, aunque para no instrumentalizarlas debemos contar con su consentimiento. Pero ¿cómo saber que las personas tienen la capacidad de defender sus propios intereses a través de diálogos?

Los valores permiten acondicionar la vida, hacerla habitable, y a la vez valen por sí mismos, tienen dinamismo, nos atraen. Las capacidades son valiosas y cultivables por sí mismas. Y podríamos decir, siguiendo esta línea pero llevada a una *ética cordial*, que los procedimientos están preñados de valores estimables por sí mismos, requieren capacidades que son deseables por sí mismas. Autonomía, igualdad y solidaridad son sin duda indispensables para un diálogo que pretenda desentrañar qué es lo más justo, pero a la vez son valiosas en sí, atraen por sí mismas, tienen dinamismo. Una vida vivida desde estas capacidades e impregnada de estos valores sería justa y digna de ser vivida, aunque con ello no bastara. Tendría en sí misma su *télos*: quien la viviera desearía seguir viviéndola. (Cortina, Loc. 2525-2530)

La acción comunicativa tiene que ser inteligible y el oyente debe aceptar esa pretensión. Oscurecer el lenguaje para confundir, manipular o deslumbrar es un atentado contra el otro y contra la razón. El oyente tiene que comprender el significado de las palabras y su sentido. El hablante y el oyente, a través de la acción comunicativa, comparten un vínculo formado por un *entendimiento común* (capaz de pensar por sí mismo, en el lugar del otro y de acuerdo consigo mismo) y un *sentir común* (capaz de comunicar sentimientos).

La interlocución exige la capacidad de argumentar y de sintonizarse con el Otro, con su bagaje identitario y, así, con el bagaje propio, para poder entenderse. Testimonios, narraciones, historias de vida, son fundamentales para entendernos desde los intereses y las biografías–experiencias sobre la justicia y la verdad. Esa es la actualización de la *buena retórica* que se opone al arte de persuadir de forma engañosa. “El discurso es entonces un diálogo dotado de reglas precisas, que se emprende como una búsqueda cooperativa de lo más justo en una comunidad de diálogo, alejada de las presiones de la vida cotidiana.” (Cortina, Loc. 2562-2564)

En este contexto se plantean tres dificultades para descubrir lo más justo: 1) las presiones de la vida cotidiana permean el diálogo y se pueden identificar con lo estratégicamente conveniente en beneficio individual o grupal o, incluso, con lo más prudente sobre lo más justo; 2) el racionamiento desde cosmovisiones diferentes, desde

experiencias vitales diferentes, que lleva a valorar de formas diversas algunos aspectos; 3) la difícil tarea del reconocimiento cordial de los otros en su alteridad y, a la vez, la conciencia de tener obligaciones morales consigo mismo.

Casi siempre los intereses universalizables terminan siendo convenientemente los propios o los del grupo, respondiendo a una racionalidad estratégica o, en el mejor de los casos, a una razón prudencial que, aunque es la virtud por excelencia de la filosofía, se mantiene como una virtud personal que no pretende ni reclama la intersubjetividad; la prudencia no parte del reconocimiento del otro como indispensable interlocutor válido. No hay que conformarse con la estrategia ni con la prudencia, sino apuntarle a la justicia, a hallar los intereses realmente universalizables; se necesita tener una *voluntad de justicia* y, a la vez, un *carácter dispuesto al reconocimiento*.

Forjar un carácter comunicativo, un *êthos*, consiste en conseguir identificarlo con la *apertura* (a que los propios intereses no son los únicos ni, necesariamente, los universalizables; las convenciones no pueden sustituir por completo a las convicciones pero estas tienen que ser racionales y dejarse someter a la crítica de la razón cordial), el *reconocimiento* (de los derechos de los demás miembros de la comunidad a exponer sus intereses, aportar sus argumentos y a escuchar las propuestas y argumentos de los demás), el *compromiso* (con la justicia que se halla a través de la discusión abierta) y la *esperanza* (de que es posible llegar a un consenso sobre intereses universalizables que serán canon para la crítica de los consensos fácticos y, además, su garantía).

A este carácter comunicativo compuesto por la apertura, el reconocimiento, el compromiso y la esperanza, Adela Cortina lo llama *socialismo lógico* o *socialismo pragmático*. La virtud central de esta ética de la razón cordial no es la tradicional *prudencia* —que trata de comprender en los contextos concretos cuál es el camino más adecuado, el que más conviene a quien actúa, pero no a corto sino a mediano y largo plazo, analizando cuidadosamente los efectos de sus elecciones—, sino la *cordura*, que liga la prudencia al corazón de la justicia siendo completamente intersubjetiva y basándose en el reconocimiento del otro como indispensable interlocutor válido.

Actualmente hay un interés por educar en “resolución de conflictos” a toda costa; hay que aceptar cambiar de posición siempre y cuando el acuerdo sea justo. La prudencia es

la admirada en estos espacios para mantenerse en los contextos concretos de acción y evitar los utopismos, pues el “depende” es su mejor aliado. Pero ese “depende” hace que la prudencia pueda ignorar que somos–con–otros, que somos humanos y nada de lo humano puede resultarnos ajeno. De este modo, la prudencia podría señalarnos que la solución para un problema económico de un país potente políticamente podría ser a costa de un mayor sufrimiento de las gentes de un país marginado. La prudencia puede ser muy sabia, pero puede no tener corazón.

La cordura, por otra parte, “Sabe que vivimos en el horizonte de la justicia, y nuestros proyectos de vida feliz, más que prudentes, tienen que ser cuerdos: buscar el vivir bien en el marco de la justicia compasiva.” (Cortina, Loc. 2676-2677) A través de la cordura entendemos el vínculo, la *ligatio*, tanto como la búsqueda lógica de lo más justo a través del diálogo argumentado como el reconocerse entre humanos, y sentirse y saberse obligados a apoyarse mutuamente para llevar adelante los proyectos de una vida digna de ser vivida. A este vínculo comunicativo integral se le llama *reconocimiento compasivo*, en tanto se compadece del sufrimiento y gozo de quienes se reconocen recíprocamente, y se le llama *reconocimiento cordial*, en tanto nos sentimos carne de la misma carne y hueso del mismo hueso, cuidando de la dignidad que se expresa a través del respeto y reconocimiento de derechos al mismo tiempo que del fomento al empoderamiento de capacidades para construir plenitud y buscar la felicidad. En el *vínculo comunicativo integral* está la fuente de exigencias de justicia y obligaciones de gratuidad –surgidas de la abundancia del corazón, que no son ni derechos ni deberes– por las que una vida es digna de ser vivida. “La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria debería conducirnos a la solidaridad y a la conmiseración recíproca entre individuos y de todos para todos. La educación del futuro debe enseñar una ética de la comprensión planetaria.” (Morin, *Los siete saberes* 104-105)

Adela Cortina finalmente nos revela el objetivo de su *Ética de la razón cordial*: “El propósito de este libro es desarrollar lo que en alguna ocasión he llamado una “versión cálida” de la ética del discurso, una versión preocupada no solo por los aspectos

epistémicos del vínculo comunicativo, sino también por los aspectos *cordiales*, que lo convierten en auténtica comunicación.” (Cortina, Loc. 2736-2738) Necesita una estructura cognitiva compartida y una capacidad de estimar valores sintonizada –*entendimiento común* y *sentir común*– con una decidida voluntad de justicia que brota de la experiencia de la compasión, desde la razón cordial. Es como una aleación: fusionando elementos de los distintos escenarios busca formar una propuesta más sólida y coherente.

Allí encontraremos cinco principios de la ética cívica cordial y –recordémoslo– al hablar de lo cívico nos referimos tanto a una moral cotidiana como a una filosofía moral–ética que, desde el día a día, todos construimos; no solo los filósofos. Dicho esto, los principios degustados y valorados para comenzar a caminar hacia unas éticas del cuidado, en las que habitemos el mundo de forma justa y compartida, son: *principio de no instrumentalización* (no instrumentalizar a las personas), *principio de las capacidades* (empoderamiento), *principio de la justicia distributiva* (distribuir equitativamente las cargas y los beneficios), *principio dialógico* (tener en cuenta a los afectados a la hora de tomar decisiones sobre ellos) y *principio de responsabilidad por los seres indefensos no humanos* (trabajar para minimizar el daño a seres sintientes y un desarrollo sostenible). Para defender la vida y cultivar su cuidado será necesario comprender la interdependencia entre estos principios.

Al referirse a no instrumentalizar a las personas se fomenta el reconocimiento del otro y de sí mismo en su dignidad inalterable. Es el proyecto doble de no poner a las personas al servicio de fines que ellas no han elegido –pues ellas pueden elegir sus propias metas– así como el de no permitir que otros me manipulen; es el verdadero respeto y cuidado de la autonomía ajena y la propia. De este modo, por ejemplo, los pactos post–elecciones en las democracias son una auténtica instrumentalización de las voluntades del pueblo soberano que, aún así, no puede entender toda intervención como una manipulación.

Pero allí no se trata solo de no manipular sino de empoderar, actuar positivamente para potenciar las capacidades de las personas de forma que puedan llevar adelante los planes de vida que elijan, siempre y cuando no dañen a otros. Es actuar para permitir la autorrealización, cosa que impacta el sentido de la política, la economía y las ciencias. Es la libertad de agencia, la posibilidad de ser el protagonista de la propia vida. Por ejemplo, el

rechazo de pequeños préstamos económicos, de créditos legales a gran parte de la población excluye a muchas personas de las fuentes de riqueza, de bienestar, de alimentación, vivienda y otros bienes sociales.

Pero aún en el marco del principio de empoderar las capacidades hay que marcar una diferencia con los derechos humanos. “Las libertades son entonces capacidades, oportunidades de las personas, características de las personas, mientras que los derechos humanos tienen que tener en cuenta también el proceso por el que esas libertades pueden encarnarse, se presentan como exigencias de que se creen instituciones para defenderlos.” (Cortina, Loc. 2835-2837) Los derechos humanos son exigencias éticas, no mandatos legales; no son leyes. La ruta legislativa es un camino para promocionar la defensa de los derechos humanos, la ruta del reconocimiento a través de declaraciones es otra, así como la agitación pública y el activismo político ejercido por organizaciones cívicas es otra más. Hay que tener presentes los contextos, por supuesto, y es por eso que la viabilidad y la universalidad de los derechos humanos dependerá de su capacidad para sobrevivir al escrutinio crítico en el razonamiento público a través de acciones comunicativas de las sociedades plurales que habitamos, dando razones tanto de la razón como del corazón.

Allí, la aspiración a la igualdad es indeclinable. Las diferentes teorías que abordan este tema de la distribución siempre tratan de tres aspectos: el fundamento, el nivel de igualdad entre todos los seres humanos y los medios para conseguirlo. Cada uno se enfoca en uno diferente. En el último tercio del siglo XX este tema fue central en la filosofía moral y política.

Encontramos, por ejemplo, el famoso liberalismo social de John Rawls enfrentando al utilitarismo de Bentham y John Stuart Mill, en donde se presenta la tensión entre una libertad deseable contra un bienestar posible. Rawls pretende que cualquier persona pueda llevar adelante su plan de vida sin importar la lotería natural y social, enmarcándose en la tradición socialdemócrata del “mínimo decente” o “mínimo razonable”. Hay allí igualdad de derechos, pero no solo civiles y políticos, también económicos, sociales y culturales que merece cualquier ciudadano. Propone un ingreso básico como forma de garantizar una libertad real para todos pues, así, cada uno podría tomar decisiones sin dependencia

económica, sin pensar en la supervivencia. Pero ¿cómo evitar ciudadanos pasivos, dependientes del Estado burocratizado que organiza sus vidas y pasar a ciudadanos activos?

Amartya Sen parece responder a esa duda al reclamar a las sociedades un compromiso en la promoción de la igualdad de capacidad de los seres humanos para llevar adelante aquellos proyectos que valoran. Pero ¿cómo identificar las mínimas capacidades básicas a fomentar? Allí surge el modelo de justicia del *interlocutor válido* “que consiste en empoderar a las personas para que puedan ser interlocutoras válidas, como un primer mínimo decente, a partir del cual puedan decidir qué consideran básico mediante el diálogo, ya que lo básico es lo que expresa intereses universalizables.” (Cortina, Loc. 2953-2954) Así se permite a los interlocutores defender sus propios intereses, empoderándose de sus capacidades; logra que la sociedad se comprometa con la construcción de instituciones en las que las gentes puedan participar realmente en los diálogos; los afectados pueden hablar por sí mismos; se fomenta un reconocimiento cordial y de la dignidad de todos.

Y es que los afectados, en la medida de lo posible, deben ser quienes expresen sus intereses a través del diálogo. Cuando eso no se da se genera una profunda asimetría social en tres dimensiones de nuestras ciudadanías: la extensión del voto, la ciudadanía política activa y la ciudadanía social y económica. Solo a partir del reconocimiento de los afectados en la toma de decisiones se puede argumentar y debatir de forma realmente pública, consiguiendo cambiar percepciones negativas injustificadas y, así, unir lo justo con lo conveniente.

Y, finalmente, para hablar del polémico y urgente tema de la responsabilidad por los seres indefensos no humanos habrá que tener presente, al menos, el mapa en el que hoy se ubica la discusión. Por una parte encontramos dos discursos extremos e insostenibles con respecto al medio ambiente: el *naturalismo*, en el que hay un valor absoluto y no instrumental de la naturaleza por lo que tenemos que respetar el desarrollo natural –y tendríamos que volver a un nomadismo acompañado de una conformación de sociedades radicalmente diferentes a cualquier noción actual–, y la *instrumentalización de la naturaleza* en donde solo hay límite en la manipulación en tanto suponga un peligro para el ser humano –modelo que, en grandes términos, hemos seguido y nos ha arrojado a que cada generación nueva reciba un peor planeta. La tercera posición, la de la cordialidad, señala en

la naturaleza un *valor interno* que no es absoluto pero tampoco simplemente instrumental. Implica una obligación moral cuidarlo, responsabilizarse de los seres que, siendo valiosos, pueden ser protegidos, en las miras de un desarrollo sostenible que beneficia a la propia naturaleza y, por tanto, a la misma humanidad.²⁷

Por otra parte, en el tema específico de los animalistas también hay dos discursos extremos: el *utilitarista*, en el que el ser vivo tiene el interés de no sufrir y sí disfrutar, por lo que las decisiones tomadas deben atender al mayor bien –es decir, evitar el mayor grado de sufrimiento– del mayor número de seres con capacidad de sufrir, y el del *valor inherente* en el que todos los animales tienen derechos que deben reconocérseles, así como sucede con los seres humanos, sin que la mayoría aplaste a los individuos concretos. En la perspectiva de la cordialidad, de la razón fusionada con el corazón, se habla del *Principio de Responsabilidad*²⁸ que no se dirige a extender el discurso de los derechos a todo lo viviente sino a potenciar la responsabilidad que los seres humanos tienen de proteger y cuidar a otros seres que son valiosos y vulnerables.

2.3. Sociedades para construir vidas decentes

Martha Nussbaum, en su texto *Emociones políticas, ¿por qué el amor es importante para la justicia?*, habla de una sociedad imperfecta pero *aspiracional*, es decir, que aspira a cumplir con un esquema de ideales construidos. De este modo, el Estado puede alentar al amor y devoción por dichos ideales –a través de lo que con Adela Cortina hemos llamado obligaciones morales o vínculos comunicativos integrales– pero no podrá obligarlos a través de la vía legal: la formación en una cultura política, fuertemente crítica y defensora de la libertad de expresión y asociación, es el camino. Garantizar un espacio para la subversión y el humor de estas emociones políticas y patrióticas es una forma de mantener en sintonía con la realidad y a flote estas emociones, siempre y cuando se mantenga cierta

²⁷ Más adelante, en “Derecho a la ciudad y al territorio a partir de ciudadanías activas” exploraremos con mayor profundidad estos asuntos urgentes para la construcción de ciudadanías globales responsables.

²⁸ Fundamentado por el filósofo alemán Hans Jonas quien, en el siglo XX –buscando reconciliar las ciencias biológicas con la filosofía– propuso un imperativo al estilo kantiano pero para el derecho ambiental: *actúa de forma que los efectos de tus actos sean compatibles con la permanencia de una vida humana genuina.*

estabilidad y orden cívico. Otorgar un amplio margen de acción a los artistas es un ejemplo de ese marco para la subversión y el humor.

Todo ideal político está sustentado por sus propias emociones características, sean monarquías, estados de ultra derecha o ultra liberales. Cada uno de estos proyectos conserva en sí un fragmento de lo que hemos sido y lo que deseaban las personas de aquellos momentos. ¡Por supuesto! tenemos que estar ligados a esa realidad en la que nos movemos, por más desagradable y compleja que sea, pero no debemos darnos por vencidos con cualquier pretensión de cambio; nada haremos formando una teoría para un mundo humano inexistente ni una que, simplemente, sea un aparataje para sostener los procesos que perjudican a las grandes mayorías. Hay que aceptar pero, también, *aspirar*.

En este contexto la filósofa norteamericana recuerda que la idea de nación no es una preexistente a la construcción de una identidad nacional sino que es un “principio espiritual” que se construye a partir de muchos ingredientes posibles, cosa fundamental para comprender nuestras sociedades.

Lo que estos oradores hicieron no fue tanto aludir a una identidad nacional preexistente como construir una nueva con los materiales que la historia y la memoria habían puesto a su disposición; ellos destacaron algunas realidades y minimizaron u omitieron otras. [...] [Todo para] inspirar un intenso amor por algo reticular sin imponer una homogeneidad coactiva ni unos valores equivocados. (Nussbaum, *Emociones* 273)

Pero las emociones públicas no solo se generan en la retórica de los líderes políticos. Ese es un escenario muy importante para la cultivación de la emotividad, pero no es el único. A través de monumentos, parques y obras de arte públicos, canciones, símbolos, películas y fotografías oficiales, a través de la estructura del sistema educativo, de otros tipos de debates colectivos, del uso público del humor y la comedia, incluso a través de la influencia de la función pública del deporte.

Pero a través de estas prácticas, que en teoría podrían fomentar una emotividad pública poderosa, se puede llegar a la peligrosa diferenciación entre los buenos nacionales y

los malos foráneos. El patriotismo no puede bloquear las facultades críticas de la ciudadanía ni puede pretender debilitar la racionalidad social. Pero la solución no puede ser, simplemente, eliminar la idea de patriotismo; hay que enriquecerla desde la *simpatía extendida*, idea semejante al *reconocimiento cordial* mencionado anteriormente a través de la voz de Cortina. El sentimiento nacional puede jugar un papel muy importante en la creación de una sociedad decente, en la que la libertad y la justicia estén verdaderamente al alcance de todos y que nos prepare para enfrentar los peligros del patriotismo que gire en torno a unos valores mal orientados y excluyentes, que someta la conciencia de una minoría a una carga indebida mediante la imposición de unas actuaciones simbólicas, que haga demasiado énfasis en la solidaridad y homogeneidad incluso a costa del espíritu crítico.

“El patriotismo es una emoción fuerte que tiene a la nación por objeto. Se trata de una forma de amor y, por lo tanto, no hay que confundirlo con la simple aprobación, ni con el compromiso, ni con la aceptación de unos principios. Ese amor implica el sentimiento de que la nación es *la propia* de uno, y sus rituales suelen hacer referencia a esa idea.” (Nussbaum, *Emociones* 252) Es por eso que la emotividad patriótica tiene que estar ligada a lo concreto. Se puede trabajar alrededor de individuos reconocidos –fundadores, héroes–, unas particularidades físicas –paisajes, imágenes y metáforas bien gráficas– y, sobre todo, unos relatos–narraciones de lucha que impliquen tanto sufrimiento como esperanza. En la nación no se comparte solo tierra, se comparten unos principios espirituales; son unos constructos narrativos que tienen como gran aliado a la imaginación.

Quienes atacan el patriotismo lo hacen, generalmente, basados en las emociones peligrosas que se han fomentado en algunas circunstancias, pero ignorando todas las situaciones positivas que pueden enumerarse en igual cantidad. Hay que cultivar las facultades críticas desde temprana edad y mostrar admiración por ellas, haciendo especial hincapié en la libertad crítica y no en la obediencia gregaria; allí está el verdadero patriotismo de una sociedad decente que rechaza la ortodoxia y la presión coercitiva, exaltando la libertad de expresión y conciencia.

Pero ¿cómo es que llegamos a estas miradas de una sociedad aspiracional para construir una vida decente? Ante la ausencia de la coerción monárquica tras la Revolución Francesa los nuevos ciudadanos tuvieron que preguntarse el modo en que sería posible fomentar un sacrificio personal y un esfuerzo común. En ese contexto aparecen todas estas ideas de religión civil, religión de la humanidad o, lo que es lo mismo, la cultivación pública de la simpatía, el amor y el interés por otros que pudiera motivar una serie de acciones valiosas. Surgen dos líneas: la que fomenta la homogeneidad coercitiva y la experiencia de emociones de masas que oprimieran la individualidad (Rousseau y Comte), y por otra parte, la que fomentaba lo heterodoxo y la individualidad multicolor para reconocer nuestras riquezas (Herder, Mozart, J. S. Mill y Tagore).

Nussbaum se enmarca en la segunda línea pero aportando un análisis profundo de la psicología humana, haciendo un estudio interdisciplinar con la antropología, la primatología y la filosofía. Afirma que el *respeto* no es lo único que necesita una sociedad decente; se necesita de la imaginación para ponerse en la vida de otras personas a través de una empatía imaginativa. Pero a ese respeto y a esa empatía imaginativa hay que nutrirlos con amor, creando el terreno fértil para la justicia. Nuevamente encontramos expresiones que se dirigen a lo que hemos llamado éticas del cuidado.

Para lograr todo esto hay que prestar especial atención al lugar, el momento y las culturas específicas del pretendido público destinatario, hay que forjar una relación menos cargada de asco y más saludable con nuestro cuerpo. Hay que comprender el amor político de forma polimórfica; puede ser entendido como el que se tiene hacia una madre/padre fuerte que nos cobija, o como un hijo/hija cuyo crecimiento y desarrollo deseamos favorecer, incluso como una amante; cada uno fomenta diferentes grupos, diferentes emociones, pero todas dirigidas a impulsar una conducta cooperativa y desinteresada, una reciprocidad y vulnerabilidad revelada; es semejante al *reconocimiento compasivo*, manteniéndose las resonancias entre Nussbaum desde Norteamérica y Cortina desde la Península Ibérica.

Esta sociedad que reconoce los límites de un viejo sistema educativo, que usa unas herramientas nuevas para modificar las reglas del juego y que va cambiando algunos

paradigmas que han permanecido intactos por mucho tiempo no puede perseguir, solamente, el crecimiento económico²⁹. Desarrollo no puede ser sinónimo de incremento en el Producto Interno Bruto de cada país; también es la defensa y mejora de varias capacidades como la vida y la salud física, la integridad sexual, la educación no limitada a la alfabetización, la libre experimentación con la imaginación, las garantías para poder vivir emociones fuertes e intensas que no solo sean el miedo y la ansiedad –como comúnmente pasa en nuestros días– desde el amor y el juego, los derechos y libertades políticas tanto de expresión como de consciencia y asociación, la calidad y el cuidado medioambiental, el control sobre el propio entorno tanto en términos de derecho a participación en decisiones políticas como en garantías en el trabajo; desarrollo es incremento de las capacidades para *degustar* y saborear una vida digna. Nussbaum propone caminar hacia este horizonte educando en un patriotismo bien entendido en nuestras escuelas. Empezar enseñando el amor, introducir desde pequeños el pensamiento crítico, cultivar la imaginación para pensarse con y desde el otro, mostrar el sentido de las guerras pasadas y, finalmente, enseñar el amor por la nación y la búsqueda por la verdad desde el análisis histórico a partir de un enfoque cosmopolita. Es un camino que complementa los principios de la *ética cívica cordial*³⁰.

Pero el patriotismo tiene que contar con apoyo de otras instituciones a parte de las escuelas. Nussbaum propone que debe haber unos derechos constitucionales y un poder judicial independiente que defienda a las minorías frente a las mayorías. Ha de haber garantías para los derechos de los inmigrantes para proteger el patriotismo de la xenofobia. Y, finalmente, la libertad de expresión y prensa, la posibilidad de disentir, como el factor decisivo para fomentar la cultura pública crítica. Es decir, Nussbaum –y nosotros también– sí defiende la importancia de generar unos esquemas que, aún estando en permanente revisión, generen unos procesos de obligaciones legales, no solo morales.

En este contexto nos enmarcamos para aspirar menos al desarrollo económico y aspirar más al desarrollo humano; a que las personas tengan vidas ricas y gratificantes; a

²⁹ Más adelante haremos la exposición de estos paradigmas a través de los discursos de la educación tecnológica, la educación para la renta y la educación industrial de la mano de Estanislao Zuleta, Martha Nussbaum y María Acaso.

³⁰ Expuestos en la última parte de la sección “El camino de la cordialidad”.

vivir a partir de una lógica de la abundancia y no de la escasez. De este modo, esa sociedad a la que aspiramos, con la que soñamos, se preocupa tanto por la satisfacción de sus ciudadanos como por las oportunidades de elección y acción, así como por las relaciones de reciprocidad y afecto. Y es que esa palabra, comúnmente desacreditada, “afecto”, es clave. Mientras haya capacidad de afecto y disfrute, o capacidad para percibir la belleza y reaccionar ante ella, hay igualdad en la dignidad humana; igualdad por el respeto en lo sagrado de la vida e igualdad en el empoderamiento de las capacidades necesarias para llevar a cabo proyectos para construir una vida plena y una búsqueda de la felicidad. Es por eso que, para experimentar junto al *otro* el mundo, el cultivo de la solidaridad se hace inaplazable.

Pero, por supuesto, el tema de la economía será fundamental en todo este proyecto – tal como debería serlo en todas las reflexiones socio-culturales–, aunque sea desde dos enfoques renovados. Por una parte, en tanto los conocimientos técnicos que todos debemos adquirir para reelaborar ideas como las de consumo y, así, enfocarlo a estrategias de consumo colaborativo, consumo sostenible, consumo creativo, como mecanismos de resistencia. Y, por otra, oponiéndose a la idea de economía como racionalización óptima de los recursos existentes para darle paso –o mejor, volver nuestros pasos a la Antigüedad– a que sea entendida en el sentido de la posibilidad de resolución de los problemas relativos a la subsistencia en donde el vínculo con la política y la ética se vuelve ineludible.

3. Ideas sobre la ciudadanía: pasado y presente

3.1. Ciudadanías, formación y filosofía

En la sociedad que tiende a estar cada vez más interconectada todo parece indicar a que la idea de ciudadanía no puede limitarse a una única forma de concebirse y constituirse; sus límites parecen difusos y la comprensión de sus características, siempre abierta. Aún así, tres de las grandes ideas históricas de ciudadanía que compartimos sí tienen una condición establecida, clara, definida y definatoria. Jordi Riba, en *La educación permanente del ciudadano*, nos guía por este camino.

Por una parte podremos encontrar una idea de ciudadanía que proviene del contrato social en la que se accede a una parte de la soberanía política; ese es el modelo que viene de la mítica Grecia antigua. La segunda forma de concebir al ciudadano es la que surge del código civil y conforma una ciudadanía en el sentido jurídico. De este modo, cada ciudadano es un sujeto de derecho que dispone de derechos y deberes civiles y políticos al mismo tiempo que de libertades individuales; es el modelo impuesto por el Imperio Romano. Y, finalmente, en tercer lugar encontramos la forma de comprender la ciudadanía surgida de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, desde 1948 –luego de la época de las guerras mundiales–, reavivó la presencia de un iusnaturalismo –derecho natural– para fundamentar unos derechos básicos. Allí la ciudadanía se encuentra en el origen de la relación social basada en la legal dignidad innata de todos. La soberanía y los derechos no pueden ser privilegio de los pocos.

Aún así, existe una cuarta manera de concebir al ciudadano en la que este es presentado desde la perspectiva abierta y en permanente construcción. No nacemos ciudadanos sino que lo somos, permanentemente, a partir de nuestro hacer y pensar. Gilles Deleuze, uno de los más reconocidos filósofos del siglo XX, plantea esta perspectiva a partir del ciudadano como un personaje filosófico. “Esta concepción reposa sobre la propia capacidad de autoconstrucción que tiene el ser humano para adaptarse a un mundo en perpetuo cambio, especialmente en los momentos actuales, y frente a los cuales no le es permitido permanecer impassible.” (Riba 141-142) Y aquí no solo está Deleuze, también

Hannah Arendt, Chantal Mouffe, Jacques Rancière, Miguel Abensour y otros pensadores de la política. En esta mirada hay una búsqueda por una filosofía que no sea pura teoría sino que se vincule con la acción concreta³¹.

En la construcción de ciudadanía no deben mirarse solo sus principios y valores, sino también sus acciones. Esta es una construcción de la ciudadanía desde la educación filosófica entendida como formación para el racionamiento y el discernimiento pues en nuestro tiempo, con nuestras circunstancias, la igualdad del derecho a la palabra (*isegoría*), que fomenta el diálogo, tendrá que primar sobre la igualdad ante la ley (*isonomía*) para que –potenciándose mutuamente– nos sirvan como protección de las manipulaciones que desde la misma ley estén dirigidas a restringir y dirigir injustamente la vida de los ciudadanos.

Para hacer un poco más claros los peligros que amenazan a esta idea de ciudadanía haremos un pequeño recorrido histórico con sus consecuencias más notables. En la *Revolución Francesa* el binomio igualdad–escuela fue fundamental para comprender la nueva Francia republicana del siglo XIX y, con ella, los primeros pasos de este modelo de ciudadanía. “La educación juega, como es de todos conocido, un papel muy importante en la configuración de la sociedad post-revolucionaria.” (Riba 143) Aquí comprendíamos la educación a partir de aquella idea ilustrada de emancipación expuesta por Kant, *atreverse a pensar por sí mismo*, con la problemática que se planteaba como un proyecto íntimo e individual. Es por eso que el nacimiento de la educación cívica republicana obedece a objetivos opuestos.

Jules Ferry, siendo ministro de Educación francés, elaboró el proyecto de ley que fue aprobado y estuvo en vigor durante todo el período de la Tercera República³². Buscaba el intento de consolidación de un poder laico pero dejaba de lado la idea de emancipación para pasar a una educación para el reforzamiento del poder del Estado. Así, era una educación deseosa de darle la palabra al pueblo pero, a la vez, temerosa del uso que puedan hacer de ella. Kant fue dejado de lado y las ideas políticas de Hegel –fomentar la unidad política, el orden y la cohesión social– se volvieron la norma. Comienza a hacerse popular

³¹ Tal como lo conformábamos en el capítulo “La filosofía como forma de vida” de la Primera Parte.

³² Aproximadamente entre el 1870 –luego de la caída del Segundo Imperio Francés- hasta la invasión alemana en la Segunda Guerra Mundial, en 1940.

la idea de que el trabajo ordenado y disciplinado del ciudadano obrero contribuía al progreso de la nación. La educación para la ciudadanía era, entonces, la educación para mantener el orden social y para combatir la desafección democrática debido, entre otras, a que los ciudadanos se sentían excluidos de una intervención efectiva en los asuntos públicos.

Luego llega una época de totalitarismos, a principios del siglo XX, en donde esta educación para la ciudadanía es usada como adoctrinamiento y domesticación, proceso que llevo a que las nuevas democracias aparecidas luego de la caída de los totalitarismos vieran esos proyectos como algo innecesario y peligroso, cosa igualmente desafortunada. Nos ataca el mismo miedo que invisibiliza valiosas posibilidades como las emociones políticas –M. Nussbaum– o la degustación de los valores –A. Cortina–. “Bien es cierto que no podemos prescindir de dar una educación ciudadana, pero debemos fraguarla de tal manera que favorezca la activación del ciudadano en lugar de su desactivación, como sucedía con el modelo de Ferry.” (Riba 146)

Para enfrentar este paradigma del *miedo* es que proponemos unas perspectivas del *cuidado* de nuestras palabras y conceptos, de las formas en que construimos nuestras sociedades y de la coherencia de nuestras educaciones con estos discursos. Así, consideramos que los ciudadanos están en constante formación y allí aparece la necesaria unión entre lo político, lo económico y lo moral que puede encontrar una buena vía a través de la educación filosófica. “En la filosofía encontramos, en efecto, una construcción teórica del ciudadano y, al mismo tiempo, una suerte de inspiración para vincular dicha construcción de uno mismo con la educación de la ciudadanía en la escuela.” (Riba 140) La enseñanza de la filosofía está dirigida a prevenir que los mensajes encriptados y solapados sean la norma, lo común.

Hoy, educar para la emancipación no debe dar miedo. Todo lo contrario, es indispensable para la subsistencia de la democracia. Este mismo miedo que ha impedido entender la democracia más allá de un cuerpo estático, que solo ofrece abrigo a los individuos, es el que no entiende que la democracia, para mantenerse,

necesita, como todo, ser dinámica y ese dinamismo solo se consigue con la presencia de ciudadanos activos. (Riba 147)

Es por eso que el autoexamen constante es un ejercicio permanente que debe fomentarse para no dejarse influenciado fácilmente por los apasionamientos políticos vacíos y de argumentación insuficiente. La reflexión crítica nos previene contra los peligros del orador mal intencionado. Las marcas de una democracia como a la que aspiramos no se dirigen a un habitante manipulador, autoritario y arrogante sino a uno humilde, que asuma su vulnerabilidad y que esté preparado para la argumentación. Es un proyecto en el que se parte de la idea de que el otro puede tener la razón pues lo propio de la democracia no es el consenso y la unanimidad sino la cultura del disenso, del debate argumentativo, de la reflexión y el autoexamen, propio y colectivo, para no caer ni en la dictadura de las mayorías ni en el autoritarismo de las minorías. De este modo, es una educación que alimenta aquellos procesos del cuidado de sí, de los otros y del mundo (*epimelía*)³³ sin contraponerse a una educación para el crecimiento económico y la mentalidad empresarial; lo que hace es complementarla, permitiendo una mirada más imaginativa, creativa y curiosa cultivándonos desde la justicia, la libertad, la solidaridad, el respeto y el diálogo.

El camino hacia una democracia con ciudadanos pasa por una educación filosófica de las personas. [...] Educar, en definitiva, para un espacio público crítico que se revela como el más adecuado para el establecimiento de una ciudadanía activa, capaz de crear y recrear con sus acciones el devenir democrático. [...] Si no enseñamos a filosofar al ciudadano, no habrá política, y si no hay política, no habrá democracia. El filosofar se muestra, desde esta perspectiva como la acción política por excelencia. (Riba 147-148)

³³ Trabajado anteriormente, al comienzo de la Primera Parte, al explorar las diferentes formas del amor y la filosofía de la mano del profesor colombiano Gonzalo Soto.

De este modo es que surge un llamado por una filosofía viva en contacto con esos procesos vitales, humanistas, de los que surgió; por una enseñanza de la actividad filosófica, del filosofar, entendida como una actividad racional, humana y en perpetua metamorfosis.

Pero las relaciones con la economía no parecen tan sencillas de comprender, como si solo con invocar a la filosofía fuese suficiente para controlar sus pretensiones de dominio e imposición sobre lo político.

Ya desde la Grecia Antigua –que sin dudas es un referente importante para hablar de ciudadanía, pero ni es el primero ni el más luminoso, como comúnmente tendemos a pensar– solo quienes eran “libres”, es decir, autosuficientes en el sentido de no deberse a nadie más, eran ciudadanos. Solo quienes cumplían una extensa lista de prerequisites, en las que se incluía la posesión de propiedades, eran ciudadanos; sin duda un título escaso.

El ciudadano era quien gozaba del ocio, quien no debía trabajar ni producir para tener una vida acomodada, quien podía dedicar tiempo a cultivar su perfeccionamiento individual, conquistar la felicidad, cumplir a cabalidad las normas de etiqueta. En fin, el ciudadano era quien tenía ese lujo de tener buena suerte y de ser virtuoso. Está aquí el vínculo política-ética –que ya hemos indagado con Nussbaum y Cortina– pero, más importante, su necesaria conexión con la economía entendida como la resolución de los problemas relativos a la subsistencia.

Oriol Farrés Juste, en *El trasfondo económico de la ciudadanía*, afirma que hay dos motivos en la caída de esta –en medio de todo– “armoniosa” relación entre lo económico y lo político: el *dominium* y el *imperium*. “El *dominium* es la presión de lo económico sobre lo político, la *particularización* de lo común.” (Farrés 48) La formación y consolidación del sistema económico capitalista es el trasfondo del *dominium*. Siendo esta una historia demasiado compleja y difícil de seguir destaca tres puntos clave para decantar el proceso y ejemplificarlo desde sus consecuencias sociales que vienen revelándose desde la Edad Media pero con mayor intensidad a partir de la *Revolución Industrial* del siglo XVIII: proletarización, urbanización y privatización.

En primer lugar, la proletarización, donde existe *dominium* sobre los trabajadores cuando se mercantiliza la fuerza de trabajo y, como consecuencia, los empleados acceden a abusos de sus patrones para sobrevivir. Por otra parte, la urbanización, donde existe *dominium* sobre la vida de los residentes y habitantes de los pueblos y ciudades cuando sus entornos se transforman en exclusiva función del desarrollo industrial, aplastando elementos democráticos y participativos. Y como tercer punto clave, la privatización, donde existe *dominium* sobre la vida de los ciudadanos cuando la política están mediatizada por intereses empresariales particulares que inciden en los que deberían ser derechos compartidos justos vinculados a los recursos naturales, los alimentos, las medicinas, que entran al juego del mercado de la especulación financiera como productos y servicios.

El segundo motivo para las heridas en la relación entre lo económico y lo político es “un proceso antipolítico del *imperium*, del dominio del Estado sobre los sujetos en los planos económico, sanitario, educativo, corporal y vital. Es el control político sobre la vida, lo que algunos han denominado biopolítica o biopoder.” (Farrés 49) El *imperium* es la centralización del poder bajo un ente abstracto y artificial, el Estado moderno, El Leviatán de Hobbes. Se cae en el riesgo de una política que sea meramente un dispositivo de orden, es decir, un dispositivo puramente económico y administrativo de la voluntad particular del gobernante.

Solo aceptando y subvirtiendo las condiciones económicas que han invadido la esfera pública y, al mismo tiempo, afrontando con entereza la politización de nuestras vidas singulares, luchando a la vez con una mano contra el *dominium* y con la otra contra el *imperium*, puede el ser humano como tal erguirse y construir un escenario digno de seres capaces de acciones y palabras, digno también de una vida de calidad, excelencia y virtud, y digno, por decirlo de una vez, de ciudadanía. (Farrés 54)

De este modo, las ciudadanías filosóficas a las que aspiramos persiguen unas posiciones coherentes y justas con respecto a situaciones económicas, sociales y culturales que permean –querámoslo o no– nuestras vidas cotidianas. Son ciudadanías que, a partir del

reconocimiento de otros y del empoderamiento colectivo, tienen la labor permanente de disminuir los abismos entre nuestras declaraciones y actuaciones. Estas representan uno de los caminos de coherencia con la ética cívica cordial y con una democracia participativa contextualizada para el siglo XXI, con sociedades decentes y dignas.

3.2. Propuestas, críticas y anotaciones de la ciudadanía global

¿Podemos hablar realmente del problema de la justicia social? Unos dicen que no vale la pena pues el mundo, en su conjunto, no satisface ni podrá satisfacer las condiciones necesarias para hablar de justicia; otros que sí vale la pena plantear la problemática hoy y en el futuro; unos terceros que en la actualidad no se puede plantear, pero lo que debe buscarse es la forma de que en el futuro se pueda lograr a través de procesos políticos y socioeconómicos. ¿Bajo qué condiciones se plantea el problema de la justicia a nivel doméstico, internacional o global? ¿Pueden extrapolarse? ¿Qué idea de justicia está en juego allí? Hay quienes hablan de una justicia distributiva global mientras que otros proponen una justicia redistributiva con ciertas limitaciones. ¿Puede exigírsele a las naciones algo cuando se habla de justicia global? (cf. Vergés 91-93)

Parece que llegamos a esa afirmación en la que los ciudadanos tenemos deberes morales y políticos que contribuyen a que la ciudad, la comunidad política, sea más justa y cívica. Todo el tiempo repetimos que el ciudadano no es solamente sujeto de derechos. Ángel Puyol, en *Los deberes del ciudadano con la humanidad*, afirma: “Sin el ejercicio práctico y cívico de los deberes, sin el compromiso real de los ciudadanos con la defensa de la justicia y el bien común, los derechos fácilmente se convierten en meras declaraciones vacuas, en objetivos reconocidos públicamente pero irreconocibles en la práctica.” (Puyol 55)

A partir de tratados y vínculos se van creando ciudadanía que van más allá de los límites territoriales de los Estados modernos. Aún así, seguimos construyendo esta idea de ciudadanía alrededor de nuestra identificación con este o aquel Estado. El cuestionamiento es, entonces, si existen unos deberes morales y civiles de los hombres con la humanidad

que vayan más allá de los derechos humanos más básicos y, así, se dirijan a eliminar la pobreza o evitar las escandalosas desigualdades sociales y económicas. ¿Aquí hay actos de justicia o hay simplemente caridad?

En este debate encontraremos, en una esquina, a los *estatistas* para quienes las desigualdades internacionales son desafortunadas y desgraciadas, pero no injustas. La justicia social tiene sentido solamente dentro de un Estado. “La justicia social implica una reciprocidad, una provisión mutua, un compartir derechos y obligaciones sociales y jurídicas, que solo puede tener lugar dentro de un Estado.” (Puyol 59) Las obligaciones pueden ser morales, impulsando la beneficencia, pero no políticas. Y, en la otra esquina, encontramos a los *globalistas* que dirán: “Los individuos son la unidad moral última de la ética, y las obligaciones morales vinculan siempre a individuos, con independencia del Estado, la nación o la cultura a la que éstos pertenecen.” (Puyol 57) Éstos afirman que si hay un bajo costo en ayudar a los extranjeros a disminuir un mal o injusticia, no parece haber excusas morales para insistir en la prioridad de los intereses nacionales. La nacionalidad y la ciudadanía estatal son moralmente irrelevantes desde el punto de vista de la justicia. Lo que los globalistas persiguen –a través de diferentes caminos– es un *igualitarismo global* de acceso a oportunidades. Ahí es donde se encuentra el ojo del huracán.

El primer ataque contra el igualitarismo global es señalar que es una utopía anti-natural; los seres humanos no queremos tratarnos como iguales, compartiendo los mismos derechos y obligaciones. Los conflictos permanentes para mantener privilegios son una muestra de ello al igual que la profunda necesidad de conformar grupos que se definen a sí mismos por oposición a otros. Y, como si esto no fuera suficiente, ese igualitarismo conduciría al inminente totalitarismo e imperialismo de un Estado mundial que defienda una justicia global.

La segunda objeción es lo indeseable moralmente que puede ser el igualitarismo global por defender obligaciones morales abstractas e imparciales y dejar de lado los vínculos y lealtades más concretas, parciales e intensas como las derivadas de la familia, los amigos, los vecinos y los compatriotas. El nacionalismo más conservador sostiene que la nacionalidad es una unidad moral irreductible a sus miembros, es decir, que la nación no

puede restringir sus intereses morales a la voluntad de sus miembros. Así, la comunidad nacional es condición de posibilidad de la identidad moral, es decir, tiene que defenderse la comunidad para que se establezcan los derechos y deberes que posibilitan la justicia social con los coterráneos antes que con los foráneos.

Desde una perspectiva liberal, David Miller afirma que la justicia global viola el derecho de autodeterminación de los pueblos o las naciones incluso llevando a que “las comunidades nacionales han de tener la oportunidad de establecer sus propias prioridades en términos de política económica, medioambiental, poblacional, etcétera, incluso si tales elecciones colectivas generan inevitablemente desigualdad.” (D. Miller ctd Puyol 64)

La tercera objeción del estatismo al igualitarismo global afirma que solo hablando de Estados puede hablarse, darse las condiciones y reclamarse la justicia. Llevar una teoría moral de la justicia a la práctica solo es posible a través del ejercicio político del Estado y su soberanía. Esta mirada se basa en la idea hobbesiana del Estado que afirma “Donde no hay un poder común, no hay ley; y donde no hay ley, no hay injusticia.” (Hobbes ctd Puyol 65) Así, el Estado se instaura como un poder soberano para que los individuos no entren en guerras defensivas y desconfianzas causadas por la motivación principal e ineludible: la preservación de uno mismo.

Para Michael Blake, quien trabaja bajo la lógica liberal, el único camino para reclamar justicia legítimamente es a través de la organización coercitiva de la convivencia humana a partir de amenazas y sanciones. Los ciudadanos han de aceptar esas leyes comunes para participar de la sociedad. Solo en ese escenario político e institucional puede exigirse igualdad. Por otra parte encontramos a Thomas Nagel quien también defiende el estatismo y el derecho a exigir un trato igualitario solamente dentro de un régimen político compartido que nos exige ciertas obediencias las cuales aceptamos con cierta involuntariedad. Propone que los habitantes extranjeros no pueden exigir justicia redistributiva global pero, aún así, sí pueden reclamar internacionalmente compasión y respeto a sus derechos humanos; es decir, hay valores morales *prepolíticos* con los que sí hay un compromiso internacional –unos deberes humanitarios– pero esto no significa que haya que fomentar un trato plenamente igualitario entre los miembros de distintos Estados.

Habiendo señalado estos ataques, habremos de responder. En primer lugar –junto con Ángel Puyol– afirmamos que el reconocimiento de sí mismo a partir de la oposición no tiene por qué llevar a sentimientos negativos si se entiende la diferencia como una necesidad para la abundancia, para la defensa y acrecentamiento de la vida; es el mismo argumento elaborado con Adela Cortina sobre la capacidad de estima, de valoración, fusionada con el reconocimiento cordial que nos permite reconocer la riqueza del Otro, en su diferencia, como carne de la misma carne y hueso del mismo hueso. Por otra parte, sin dudas un Estado global puede ser peligrosísimo, pero eso no es lo que se busca fomentar sino la creación de sólidas federaciones de estados, agencias internacionales independientes y otros mecanismos, que trabajen en torno a reformas institucionales para remodelar la soberanía de manera que la lealtad de los ciudadanos se dispersen sobre un número de unidades políticas de varios tamaños, sin que haya una unidad dominante que ocupe el rol tradicional de Estado (cf. Puyol 60).

En segundo lugar, sin dudas los riesgos del interés diluido e ignorado por una justicia ambiciosa y lejana son reales, pero habrá que pensar en unas obligaciones morales que primero buscamos resolver en las familiares, la comunidad cercana, los compatriotas y, luego, las de los extranjeros. Aún así, ese compromiso escalonado no significa que pueda “dejarse para después” la lealtad con los no-nacionales, como si estuvieran en una especie de conflicto excluyente. “Seguimos teniendo una responsabilidad moral por ayudar a cualquier ser humano que lo necesita, pero no es la misma en todos los casos. Por tanto, del hecho de considerar a todos los individuos como moralmente iguales, y el mal que sufren por igual como igualmente malo, no se deriva que haya que tratar a todo el mundo con estricta igualdad.” (Puyol 60) Cita a Thomas Pogge que dice: “para decirlo con claridad: las relaciones especiales pueden *incrementar* lo que debemos a nuestros asociados, pero no pueden *disminuir* lo que debemos a los demás.” (Thomas Pogge ctd Puyol 62) Martha Nussbaum –como ya hemos mencionado anteriormente– intenta mediar entre estos discursos del patriotismo y su clara tendencia cosmopolita defendiendo que el amor a la humanidad solo puede surgir del amor a los más próximos y, así, se hace fundamental involucrar el patriotismo en las búsquedas por mayor justicia global. Alasdair MacIntyre, filósofo comunitarista, defiende el patriotismo diciendo: “la lealtad a una comunidad, a la

jerarquía dentro de un particular parentesco, a la comunidad local particular y a la comunidad natural particular es, bajo este punto de vista, un prerrequisito de la moralidad. Por tanto, el patriotismo y sus lealtades afines no son solamente virtudes, son virtudes centrales.” (A. MacIntyre ctd Puyol 63)

Y, en tercer lugar, a la aparente necesidad del Estado para la convivencia –coartándonos y exigiéndonos obediencia–, los entes internacionales económicos como la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial se presentan como suplentes contemporáneos. Ellos se sustentan en esta misma lógica de lo coercitivo, aunque esa no debería ser, en ningún caso, la forma de abordar adecuadamente la convivencia pues fácilmente puede caer en manipulaciones de intereses particulares. En el igualitarismo global no hay una exigencia de justicia redistributiva global –al menos no en la mayoría de los casos– sino un promoción de la defensa por la mínima autonomía personal de los habitantes del mundo así como un acuerdo de no daño. Con Nancy Fraser parece quedar claro que la globalización, especialmente la económica, tiene como consecuencia una responsabilidad moral internacional mayor para los Estados, instituciones y agencias. Los movimientos sociales transnacionales a favor de los derechos humanos, del feminismo, del medio ambiente, son claros ejemplos de estas reacciones.

En el cosmopolitismo –o globalismo– hay distintas tendencias pero todas giran alrededor de una convicción: que todos los seres humanos somos moralmente iguales. De allí se extiende a la igualdad social. Los individuos –y no los grupos– son las unidades últimas de la moralidad y su respeto debe primar ante cualquier interés personal o político. Afirman que el cumplimiento de los derechos humanos globalmente va más allá de la simple asistencia.

Hay unos más extremos que proponen una redistribución de todas las riquezas mundiales mientras que hay otros –como Thomas Pogge– que le apunta a unos entes internacionales que aseguren el acceso en todo el mundo a bienes sociales básicos como son el agua potable, la seguridad física, una educación y sanidad amplias y de calidad, al mismo tiempo que libertades cívicas y políticas iguales (cf. Puyol 73). Pogge afirma que,

históricamente, los países más ricos han intervenido en los países con más dificultades sin buscar el bienestar de estos sino el propio a toda costa. Si bien en la lógica liberal hay que cumplir las responsabilidades para que haya libertad, los países ricos tienen la responsabilidad de reparar los daños históricos de explotación causados por sus Estados a otros. En otra tendencia está Iris Marion Young que también se basa en el principio de responsabilidad internacional pero no desde una lógica liberal sino en la reparación de las injusticias globales causadas por las relaciones sociales internacionales de consumo. Así, el ciudadano de un país rico y próspero que es consumidor de fábricas explotadoras ubicadas en el tercer mundo tiene una responsabilidad con las desigualdades causadas por estos procesos.

El poder de influir en el proceso que produce esos resultados injustos es un factor determinante que distingue los grados de responsabilidad. Dicha responsabilidad es política y no solo moral en el sentido de que no nos obliga solamente a no participar en las injusticias globales: también tenemos la obligación de persuadir a otros de que el trato que reciben esos trabajadores [de las fábricas explotadoras] es injusto y que, colectivamente, podemos cambiar las prácticas sociales y las reglas y las prioridades institucionales para evitarlo. (Puyol 74)

Martha Nussbaum también defiende el poder moral de la igualdad como base de las obligaciones con la humanidad. Ella afirma que el estatismo malinterpreta la raíz moral de la igualdad y la justicia y propone que el apoyo a instituciones no gubernamentales con vocación cosmopolita y la presión a gobiernos para ayudas internacionales a los países más miserables es el camino. La inexistencia de un Estado mundial no nos exime de “cultivar la ciudadanía mundial en nuestros corazones y en nuestras mentes tanto como en nuestros códigos legales” (Martha Nussbaum ctd Puyol 76). Su convicción está en la educación para llegar al compromiso político cosmopolita.

Enmarcándonos en la línea de la razón cordial y las éticas del cuidado, lo que buscamos aquí y ahora es un punto medio para comprender la justicia que puede ser usado tanto por el estatismo como por el cosmopolitismo: una *fraternidad global*. Esta es

“entendida como la obligación de compartir las ventajas y los beneficios con todos los seres humanos que carecen de ellos sin merecerlo, siempre, claro está, que eso no vaya en detrimento de los deberes especiales que tenemos hacia los más allegados y que la acción fraterna no provoque en nosotros un mal comparable al que queremos evitar en los demás.” (Puyol 81)

La fraternidad global no deja por fuera las desigualdades sociales y materiales involuntarias o inmerecidas que no pueden ser imputadas a países más ricos –como dirigentes corruptos, desastres naturales, enfermedades genéticas, guerras locales, entre otros–. Acá no solo se habla de una responsabilidad por compensar el mal que hemos hecho o que hemos contribuido a hacer, sino una responsabilidad del mal en el que no hemos participado pero que podemos evitar. Mientras que el igualitarismo global depende del principio de responsabilidad –y como consecuencia su fuerza es abstracta y lejana– la fraternidad global se fundamenta en el principio de igualdad “que nos recuerda constantemente que las víctimas de la injusticia son nuestros iguales, y aquí reside la principal fuerza categórica del cosmopolitismo.” (Puyol 76) De este modo, es una extensión del reconocimiento cordial y del compasivo.

La fraternidad global no es tan exigente y fuerte como el igualitarismo global y es por eso que las relaciones con el estatismo pueden ser más claras. Más aún, esta idea es cercana a lo que en estos territorios se ha llamado como *deber de asistencia* (Rawls), *deber humanitario* (Nagel), *mínimo humanitario* (Sangiovanni), *deber de hospitalidad universal* o *derecho público de humanidad* (Kant). Su convicción se basa en que la forma más directa de garantizar el cumplimiento de las necesidades básicas internacionales es un saneamiento de los profundos abismos causados por las diferencias económicas y sociales locales y globales.

La autodeterminación de las culturas no puede ser la excusa para que los ciudadanos globales ignoren su responsabilidad y el mal con el que contribuyen de forma directa o indirecta. En esta fraternidad no hay beneficencia ni caridad cristiana pues no es meramente una obligación moral; también es una obligación política para que las desigualdades sociales no sean tan pronunciadas pero, a la vez, las sociedades puedan mantener la

capacidad y responsabilidad de preservar su lengua, sus instituciones y costumbres, su memoria compartida, sus deudas histórica.

Por eso es necesario aprender a «estar ahí» en el Planeta. Aprender a «estar ahí» quiere decir aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar; es algo que solo se aprendía en y por las culturas singulares. Ahora necesitamos aprender a ser, a vivir, a compartir, a comulgar también como seres humanos del planeta Tierra. Dejar de ser solamente una cultura y ser también habitantes de la Tierra. No solo debemos dedicarnos a dominar, también hay que acondicionar, mejorar y comprender. (Morin, *Los siete saberes* 101)

Aquí, y volviendo a Martha Nussbaum, no hay una contradicción con las lealtades y vínculos más cercanos –familia, amigos, vecinos, compatriotas– pues se acepta un juego de prioridades que puede poner por encima una necesidad menos urgente del cercano, impulsada por lo emocional, que una necesidad objetivamente más urgente del desconocido. Todo va jugando según el movimiento de los anillos de la moralidad entendiendo la idea de justicia como una lealtad ampliada que extiende los lazos de la fraternidad más allá de unas fronteras políticas invisibles. Lo que hay que cultivar a partir de una buena educación sentimental es, después de todo, ese nexo común que es la capacidad de sacrificio por los demás; el cuidado colaborativo. “La fraternidad se convierte así en la garantía política del derecho a la existencia digna de todos.” (Puyol 89) Libertad íntima, igualdad en la dignidad y fraternidad global son el terreno necesario para la justicia social.

3.3. Derecho a la ciudad y al territorio a partir de ciudadanías activas

Pero todos estos proyectos tienen como lugar de constitución un espacio físico y temporal definido. Democracia, justicia y ciudadanía son fenómenos que surgen alrededor de sociedades, de encuentros intersubjetivos, de la cordialidad y el cuidado. Esos

acontecimientos se presentan en nuestros territorios, en el “espacio apropiado” por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, tanto materiales como simbólicas. Territorio, entonces, no es solo un espacio físico.

Dentro de esos espacios, inevitablemente finitos, hay una permanente tensión entre los grupos de poder. Es por esto que, generalmente, se entiende el cuidado del territorio como la delimitación de fronteras y el control-jerarquización entre puntos nodales, es decir, entre los centros metropolitanos más poderosos para las transacciones del mercado. Claramente esta es una forma de entender los procesos de apropiación y, así, de construcción identitaria supremamente limitada.

La indagación sobre estos conceptos no puede dejar por fuera todo lo periférico, lo que está excluido de estos centros metropolitanos y sus nodos de poder. Hay puntos nodales principales, así como secundarios, a la vez que conexiones y nudos; solo teniendo todos los elementos pueden constituirse las redes complejas de las que heredamos y construimos nuestras identidades personales y nacionales permeadas por la cultural. En este plano encontramos que los estudios culturales –fuertes en Europa y Norte América–, los postcoloniales –Asia y Oceanía– y los de los subalternos –India, África, Latinoamérica– nos permiten acercarnos a esas dinámicas enlazadas que aparecen en estas relaciones entre el territorio y la identidad. Así, pues, hay que trazar puentes entre las disciplinas. La investigación exige, por sí misma, ser interdisciplinaria y contar con esfuerzos tanto de antropólogos y sociólogos como de historiadores y de geógrafos, así como arquitectos, diseñadores, filósofos y científicos sociales y naturales.

Gilberto Giménez, haciendo una breve introducción a la geografía cultural, trata la relación entre el territorio y la identidad a partir de la apropiación del espacio a través de dos perspectivas: en la primera hay un predominio de la utilidad y la funcionalidad mientras que en la segunda lo hay de lo simbólico y cultural. Dice:

Por ejemplo, cuando se considera el territorio como mercancía generadora de renta (valor de cambio), como fuente de recursos, como medio de subsistencia, como ámbito de jurisdicción del poder, como área geopolítica de control militar, como abrigo y zona de refugio, etc., se está enfatizando el polo utilitario o funcional de la

apropiación del espacio. En cambio, cuando se lo considera como lugar de inscripción de una historia o de una tradición, como la tierra de los antepasados, como recinto sagrado, como repertorio de geosímbolos, como reserva ecológica, como bien ambiental, como patrimonio valorizado, como solar nativo, como paisaje natural, como símbolo metonímico de la comunidad o como referente de la identidad de un grupo, se está enfatizando el polo simbólico-cultural de la apropiación del espacio. (Giménez 10-11)

A partir del paisaje –que no es solo dado sino, también, construido e imaginado– encontramos un producto completamente simbolizado que es resumen del territorio en el que se reconocen diferencias y semejanzas entre las identidades, con sus espacios apropiados, invisibilizados y desconocidos. El paisaje, entonces, es una ventana abierta sobre el territorio que nos acerca a las formas en la que diferentes comunidades se apropian de espacios; es nuestra decisión si la cerramos para pensar o si salimos a recorrer sus caminos para habitar.

Valdrá la pena aclarar que en el territorio no solo aparece la concepción macro perteneciente a los Estados-nación. Gilberto Giménez separa estas escalas en varios anillos concéntricos cada vez mayores que van aumentando a partir de su extensión física. En primer lugar señala que un territorio también se da en dinámicas micro tan elementales como la casa-habitación-hogar. Gastón Bachelard decía que la casa es nuestro rincón en el mundo, nuestro territorio más íntimo e inmediato. Luego, los territorios próximos que extienden la casa tales como pueblo, barrio, municipio, incluso ciudad; es lo que llama territorios locales. En tercer lugar, los territorios intermedios como la región, siempre difíciles de definir por su propia mediación entre lo local y lo macro. En este punto advierte que estas formas de territorio nunca pueden ser entendidas como un espacio puramente material, aunque este sí determine la apropiación del espacio. Más allá encontramos el territorio de los Estados-nación en donde predomina una dimensión político-jurídica pero se mantiene presente una dimensión simbólico-cultural atada a la defensa cuasi-sagrada de las fronteras, el lenguaje y las costumbres frente a la comunidad internacional. Finalmente se habla de territorios de la globalización, afirmando que no todos los procesos de la

actualidad equivalen a desterritorialización –como muchas veces se argumenta–, en donde aparecen procesos complejos de nudos entre diferentes ciudades mundiales; aún así afirma, también, que esos procesos son desiguales y polarizados en la tríada Europa-Japón-Estados Unidos.

En estas dinámicas de ciudad y territorio encontramos dos concepciones. La primera de ellas es la definida por unas decisiones político-administrativas, en un proceso de *top-down* (de arriba a abajo), conocido como el *territorio dado*. En este los intereses, la mayor parte de las veces, giran en torno al establecimiento de políticas de desarrollo económico. La segunda concepción es la del *territorio construido* a través de un proceso de *bottom-up* (de abajo a arriba) en el que, a partir de un encuentro de actores sociales, en un espacio geográfico dado, se busca identificar y resolver problemas comunes de forma colectiva.

Dentro de estos contextos encontramos barrios enteros desarrollados a partir de la informalidad y la auto-construcción, sin un plan maestro; barrios en acción. Allí, a pesar de todas las problemáticas sociales y culturales que se plantean –y bien las conocemos en Medellín y sus “comunas”–, habremos de reconocerlas como experimentos y experiencias que mucho tienen por enseñar sobre sostenibilidad socio-económica. La cooperación y el trabajo colectivo abundan allí a raíz de una imaginación urgente fomentada por la escasez y la necesidad. La fraternidad como estrategia de protección contra las violencias consigue fomentar unas ciudadaníaes tremendamente activas que se constituyen como la posibilidad de un aprendizaje continuo en todo tipo de lugares inesperados.

Así lo reconocieron Jeroen Koolhaas y Dre Urhahn, dos holandeses que, a partir de la pintura en favelas brasileras, descubrieron las riquezas de estos territorios y las posibilidades que tienen de transformar sus sociedades, nuestras sociedades. Así también lo señala Teddy Cruz, arquitecto y urbanista que ha trabajado en la frontera entre San Diego y Tijuana, estudiando las asombrosas innovaciones provenientes de México, buscando cómo traducir esa potencia adaptativa de los territorios vulnerables para impulsar comunidades productivas y creativas en vez de ciudades del consumo, el show del mercado y la desigualdad social.

Las concepciones histórico-culturales del territorio, junto con sus aspectos ambientales, condicionan y fomentan cierto tipo de trabajos alrededor del saber-hacer local de las comunidades. La relación entre estas sociedades pequeñas y los Estados puede ser tan benéfica o dañina como se pueda imaginar. Los intereses de parte y parte están en constante tensión aunque nunca en igualdad de condiciones; lo barrial, pueblerino y rural siempre está en desventaja frente a lo ciudadano y estatal. Las tensiones entre la autonomía comunitaria y los poderes político-administrativos son constantes pero, comúnmente, las miradas del *top-down* ignoran los procesos *bottom-up*, perpetuando las relaciones de poder establecidas de formas injustas e imponiendo ideales de ciudadanía y modelos de “deber ser” que buscan –y consiguen– manipular las identidades sociales; es decir, somos según lo conveniente para los intereses de unos cuantos. Es por eso que, a partir de la interacción, la articulación, la cooperación y el aprendizaje, debemos equilibrar el volumen de ambas voces para que puedan dialogar.

La explosión demográfica y el éxodo generalizado hacia las ciudades es una predicción casi incuestionable para nuestro siglo XXI. A menos que aprendamos a darnos territorios y ciudades habitables –dignas, decentes y participativas– parece que vamos a pasar un muy mal rato en las décadas que vendrán. Alejandro Aravena, arquitecto chileno, advierte que debemos enfrentar los retos de la escala, la velocidad y la escasez de recursos. Las luces e inspiraciones parecen surgir de los mismos barrios informales, de favelas y comunas, para la construcción de ciudades emergentes habitables que crezcan de forma sosteniblemente, sin expandir indefinidamente sus límites hacia una periferia cada vez más lejana, manteniendo las redes de trabajo, estudio y amistades en dimensiones humanas gracias al poder de autoconstrucción de todos. Esta perspectiva no es nada sencilla de coordinar pues, por supuesto, la idea es que en estas ciudades sí exista un gran plan, un sueño compartido. Hay que trabajar en construir, pero no con ladrillos para muros que nos separen sino para escuelas, hospitales, universidades, centros culturales y comedores populares que nos permitan encontrarnos. Al fin de cuentas, el compromiso con la sostenibilidad no es otra cosa que el compromiso con el uso riguroso del sentido común y la justicia social.

Pero, sin dudas, las dinámicas de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) amplían y enriquecen estas áreas. “Somos ciudadanos del siglo XXI haciendo todo lo que podemos para interactuar con instituciones diseñadas en el siglo XIX basadas en tecnologías de la información del siglo XV.” (Mancini 0:37” - 0:49”) La era del internet recalca la necesidad de actualizar la democracia, tal como lo hemos mencionado anteriormente. No hay representación política sin conversación, por lo que vamos pasando de una democracia representativa a una participativa potenciada por las nuevas formas de conocimiento y difusión que nos permiten, como nunca antes, expresar nuestros deseos y preocupaciones³⁴.

En este proceso de *bottom-up* hay que lograr pasar de la agitación y la protesta – momentos en los que hemos visto grandes triunfos– a la construcción de alternativas viables; ese cambio no es tecnológico, es cultural; es el fomento a un compromiso ciudadano contextualizado. Pero, habrá que decirlo junto a Alessandra Orofino, los gobiernos, el *top-down*, tampoco han sido buenos en abrir las puertas a este tipo de participación limitándose, generalmente, a convertir a los ciudadanos en sensores humanos que les regalan datos e información. Necesitamos participación sincera para elegir a dónde va el presupuesto, el modo en que ocupamos la tierra y cómo manejamos nuestros recursos naturales.

En este contexto aparece el concepto de “glocalización”, que encarna tanto el fenómeno como el esfuerzo de ir entremezclando dos ideas que parecían opuestas, lo global y lo local, y las formas en que estas interactúan y reconfiguran las culturas, las identidades y la dimensión espacio-temporal que habitamos. Las identidades las construimos a partir de los encuentros en recintos y en las redes, creándose nuevas prácticas sociales, nuevas cartografías, nuevas nociones de territorialidad, fronteras, comunidad y ciudadanía. El territorio, el espacio apropiado, es una configuración simbólica que cada vez va más allá del espacio físico pero que siempre afecta el modo local en que habitamos.

³⁴ Los riesgos y matices del panorama de las TIC lo analizaremos con mayor cuidado en la Tercera Parte, al abordar el capítulo “Nuevos entornos de aprendizajes: expandiendo la educación desde la tecnología”.

En el territorio “local” vivimos también la globalidad. Formamos parte de comunidades virtuales, nos relacionamos con el mundo. Vivir la dialéctica local-global es indispensable para no convertirnos en un ser marginal, asumir a la vez las identidades de proximidad y las relaciones virtuales es darse los medios para ejercer la ciudadanía y para interpretar el mundo, para no perderse. Y conocer a los demás a través de la proximidad virtual puede ser una contribución decisiva para aceptar y entender a los demás, vecinos físicos pero no desconocidos culturales. La cultura global debería de desterrar la xenofobia local. (J. Borja ctd Giraldo 73)

A través de la tecnología en su concepción más amplia –entendida como los conocimientos que creativamente, a través de artefactos y servicios, solucionan necesidades y deseos– construimos nuevas formas de habitar y exigir nuestros derechos por el territorio contribuyendo de forma cada vez más fuerte a la discusión entre estatistas y globalistas. El reto con las TIC no está solamente en buscar el acceso universal, la libertad de expresión y la apropiación de estas para buscar el desarrollo más innovador –y rentable– posible; lo que debemos buscar es la activación de unas inteligencias colectivas que se organicen alrededor de un propósito común y, así, construir juntos un espacio apropiado, un territorio, una ciudad habitable.

Amanda Burden, reconocidísima planificadora de ciudades por su experiencia en Nueva York, nos invita a que al pensar sobre las ciudades no son edificios, calles, taxis y tiendas con wifi lo que debería venirnos a la mente, deberían ser las personas. Los espacios públicos –cómodos, valiosos y verdes– parecen ser la clave para que las personas se encuentren, se sienten, lo habiten, se identifiquen y tengan contacto con su ciudad. Esos espacios no surgen por casualidad; necesitan mucho trabajo, planeación y defensa contra intereses que siempre los estarán amenazando. Las ciudades y sus ciudadanos tienen que comprenderse como proyectos de largo plazo, sueños en permanente construcción que necesitan de nuestra cooperación e ideas, no de un puñado de dinero a corto plazo y a toda costa. “No solo queremos el derecho a vivir de manera digna en la ciudad que tenemos, sino el derecho a transformarla para hacer de ella un territorio digno para la vida humana,

con respeto por el entorno, una ciudad que no niegue ni viva a expensas de sus áreas rurales, del campo o de otras ciudades.” (Corporación Región 3)

Necesitamos de ciudades más caminables, territorios que podamos habitar y en los que nos podamos recrear. Espacios para el habitar humano no para el tránsito vehicular; hay que re-pensar las lógicas e imaginarios ciudadanos. Jeff Speck nos advierte sobre la expansión urbana que es, sin duda, uno de esos grandes factores que habremos de combatir. Su exigencia en torno al uso indiscriminado del automóvil y toda la infraestructura que impone, como si fuesen bienes comunes, hace que sea un absurdo económico –tanto personal como social– y ecológico. Esta no es solo una crisis urbana, es una crisis cultural fomentada por el sedentarismo inducido por el entorno que amenaza cada vez más la salud pública.

Para cuidar de nosotros mismos, de los otros y del mundo no debemos comenzar un éxodo al campo –como creíamos hace unos años– buscando una especie de comunión con la naturaleza, pues allí está el pecado de la expansión urbana y el deleite de los constructores de enormes carreteras. “Si uno ama la naturaleza, lo mejor que puede hacer es mantenerse lo más alejado posible de ella, mudarse a una ciudad, cuanto más densa mejor, y las ciudades más densas, como Manhattan, son las que mejor rendimiento tienen.” (Speck 12’25’’ - 12’:36’’))

A raíz de todo esto, la escuela es interpelada por la ciudad y los nuevos modelos de estar juntos. Cuando las relaciones de los ciudadanos con su territorio real son débiles y confusas, las condiciones sociopolíticas no pueden compensarse con un cambio tecnológico aislado para solucionar la extensión cada vez mayor de las ciudades, junto con el desarraigo de sus habitantes y la marginalidad de más y más procesos. La *ciudad virtual* ya no necesita cuerpos reunidos sino intercomunicados; hay nuevos modos de estar juntos. Los nuevos jóvenes, que están creciendo en esta ciudad virtual, encuentran gran empatía con los lenguajes audiovisuales y digitales, ya que en sus sonoridades, fragmentaciones y

velocidades encuentran una complicidad expresiva con su ritmo y su idioma; explorar ese camino parece ser una posibilidad para enfrentar estos nuevos retos³⁵.

Hay que compartir y disfrutar la ciudad. La escuela también tiene que aprender a jugar con la ciudad, a salirse de sus muros institucionales, serios, trabajadores y seguros, para entrar a jugar en la cancha grande, con todos los ciudadanos de a pié. Solo entrando en el laberinto urbano la escuela puede volver a encontrarse con la sociedad y dejar de crecer esquizofrénicamente. Las escuelas –es decir, el sistema educativo– tiene que sintonizarse y comunicarse más y mejor con procesos de desarrollo social, participación ciudadana e innovación cultural; de allí es de donde surgen los nuevos cuestionamientos, retos e interpelaciones a los que debe –y debemos– responder a partir del reconocimiento y apertura de los otros, de un horizonte intercultural y políticamente más ancho.

La educación entendida como “*espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan la calle y la casa, el mundo del trabajo y de la política*” (Barbero 120) permite modificar las prácticas para dar espacio a los silenciados con sus alfabetos y saberes, ligar el aprendizaje escolar con el ejercicio de la ciudadanía y la apropiación del territorio, y fomentar la inteligencia y saberes colectivos y colaborativos.

³⁵ En el último capítulo de la Tercera Parte, *Otros aprendizajes: siendo mediador*, se encontrará la ampliación de esta idea y la propuesta de otras formas en las que podemos refrescar y expandir los espacios de educación tradicional.

4. Cartografías y procesos educativos

4.1. Ciudad, educación y ciudadanía cordial

La ciudad se ha relacionado de forma profundamente íntima con los procesos de la educación formal –que se da de forma institucional y bajo un sistema educativo centralizado– y, así, con la aparición y el desarrollo de la escuela. Pero, ligado al interés por los otros espacios en donde acontece la educación, surge la preocupación por la relación con el medio urbano desde tres enfoques: la ciudad como entorno o contenedor de educación, como vehículo o agente educativo y como objetivo o contenido de la educación. Estas miradas se corresponden a aprender *en* la ciudad, aprender *de* la ciudad y aprender *la* ciudad.

Para analizar la ciudad como entorno de la educación hay que mirar la acción combinada de diferentes procesos de educación formal, no formal e informal –que más tarde analizaremos con detenimiento–, con sus armonías e interferencias. Los trabajos mancomunados en donde se difuminen los límites entre unos procesos educativos y otros harán más sólida la capacidad y potencia educativa de la ciudad. No hay que unificar –que sería empobrecer pues homogenizaría todos los ambientes para el aprendizaje– sino coordinar para “aprender *en* la ciudad”.

La ciudad como vehículo, fuente, agente o medio de educación, permite que aprendamos de todas las cosas al ser un espacio que permite y fomenta una educación por fuera de los espacios tradicionales. La calle como “escuela de la vida”, el encuentro entre iguales y entre diferentes generaciones permite “aprender *de* la ciudad”, tanto con miras a una educación integral como a un adiestramiento peligroso; depende de nuestros imaginarios personales y colectivos.

La ciudad es una máquina de crear y educar. Es así porque la ciudad es el resultado de una implosión que reúne en un espacio reducido un gran número de personas y elementos culturales (objetos, ideas técnicas, etc.). Esta densidad de personas y elementos culturales facilita las colisiones comunicativas, el cruzamiento de unos

elementos culturales con otros y, por tanto, la creatividad y la adquisición de información. (J. Puig ctd en Trilla 183)

Abraham Moles llama a estos contenidos que encontramos dispersados por toda la ciudad, sin orden ni jerarquía epistemológica, de aspecto aleatorio, la *cultura en mosaico*. Pero para esto se necesitan espacios habitables, disponibles para el encuentro, el paseo, la tertulia, la relación cordial y relajada entre el vecindario. Sin duda el crecimiento del tráfico y su infraestructura, la especulación del suelo, la polución, la inseguridad –tal como mencionábamos con Jeff Speck– van reduciendo esos espacios abiertos de la ciudad desde hace muchos años.

Ya en 1887 Francisco Giner de los Ríos, reconocido educador español, hacía un llamado: “¿Será demasiado pedir que el Ayuntamiento tenga la bondad de dejar jugar a esos niños en alguna parte, en vez de irlos persiguiendo de paseo en paseo, de plaza en plaza, hasta encerrarlos en sus casas y escuelas, donde se estén quietos y no molesten al vecindario?” (ctd en Trilla 186) Es por todo esto que insistimos en el derecho de los ciudadanos a su ciudad y territorio, vinculándolo de forma sólida a los procesos educativos que se dan allí. De este modo, muchas intervenciones urbanísticas, así le apunten a temas de salud, seguridad, tejido urbano y social, espacio público o paisajismo son –además– intervenciones que impactan la capacidad educativa compartida de la ciudad. “Una ciudad limpia, segura, pacífica, de transeúntes cordiales, tranquila y dinámica a la vez, es una ciudad efectivamente preparada para educar.” (Trilla 187)

Pero en estos procesos no solo aprendemos *de* la ciudad, sino que se aprende, simultáneamente, *la* ciudad. Se conoce el propio medio sin la mediación de educadores profesionales; aprendemos a desplazarnos, a utilizar los transportes públicos, a encontrar los establecimientos que nos abastecen, a utilizar los espacios urbanos en el tiempo disponible. Pero, aunque este aprendizaje no tradicional es necesario y valioso, sin duda tiene problemas y limitaciones; no lo podemos idealizar.

Uno de los límites de este aprendizaje parece ser la *superficialidad*. “Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a decodificarla más allá de la obviedad. Informalmente descubrimos la apariencia de la

ciudad, pero no detectamos su génesis y su prospectiva.” (Trilla 188) Y, por otra parte, hay una tremenda *parcialidad* en cada uno de los procesos de aprender *la* ciudad.

Factores como la clase social, el lugar de residencia, el grupo generacional, el oficio, el rol familiar o los hábitos de ocio de cada cual determinan que cada individuo no conozca más que una parcela o una dimensión muy limitada de su ciudad. Esto es así porque, en realidad, una ciudad está compuesta de muchas ciudades objetiva y subjetivamente diferenciadas [...] En la ciudad, pues, coexisten y se yuxtaponen ambientes y recorridos tan diversos, como también discriminatorios y selectivos. (Trilla 188)

Para enfrentar estos dos límites es que se debe coordinar acciones de la educación formal y no formal –universidades y escuelas con museos, programaciones culturales, clubes de lenguas y deportes– con estos procesos informales y cotidianos para aprender a leer críticamente la ciudad y su imagen; para aprender que en este entorno urbano es posible una autoeducación permanente; para ampliar el hábitat cotidiano e inmediato de cada uno; para aprender a participar en su construcción a partir del diálogo y el espíritu de concertación.

Pero en estos proyectos nos encontramos con unas peligrosas corrientes maniqueas que plantean antagonismos del tipo naturaleza/sociedad o campo/ciudad, como si fueran cosas absolutamente opuestas. Si hablamos de ciudad aquí es de una habitada por personas concretas, de carne y hueso, para dar cuenta de experiencias y proyectos educativos; no para señalar que ser ciudadano es mejor. Hay que evitar tanto las corrientes urbanofóbicas como las urbanofílicas. En este contexto nos encontramos con que la ciudad ha sido usada como contenedor de paradigmas teóricos que se usan para orientar y diseñar intervenciones prácticas. Aquí mencionaremos tres proyectos que históricamente hemos tratado de aplicar para fomentar esos aprendizajes vinculados al marco de la ciudad: la *escuela-ciudad* (comunidad educativa que hace de la ciudad su modelo organizativo y funcional), la *ciudad-escuela* (medio urbano configurado escolarmente para generar formación y

enseñanza) y la *ciudad educativa* (ampliación y desarrollo de la *ciudad-escuela*) (cf. Trilla 191-203).

En la educación tradicional hemos entendido la escuela como un cuartel general y esta visión ha tenido como principal adversario propuestas alternativas que buscan modificar esta identificación por una república o una ciudad. La *escuela-ciudad* tiene como referente las *ciudades de los muchachos* de comienzos del siglo XX, lideradas por sacerdotes –con famosas experiencias en Estados Unidos y España–, que le apuntan a cambiar la denotación y connotación de internados, pensiones, hospicios, por ciudades, repúblicas, naciones, comunas, para configurarse como comunidades educativas totales. En estas comunidades se generaba la complejidad de una ciudad real en donde se estudia, se trabaja, se vive el ocio, se comercia, se controla, se participa, se eligen cargos, se coopera a partir de derechos y deberes, se asocia en distintos grados de intensidad.

Aún así, parece evidente que los problemas de estos espacios pueden ser los mismos que los de su modelo, la ciudad: aislamiento, intolerancia, marginación. Y, más preocupante aún, estos proyectos de *escuela-ciudad* recibieron fuertes críticas al ser señalados como espacios que ingenuamente pretendían controlar todos los detalles que acontecían en su entorno ficticio e ilusorio, dándole la espalda a esa realidad para la que buscaban preparar. Parece que este no es un modelo a seguir del todo deseable que se limita a imitar procesos de ciudad pero nunca se pone verdaderamente en contacto con ella.

La *ciudad-escuela*, por otra parte, es el modelo inverso; es la proyección de la estructura escolar –con sus esquemas y modelos– en el conjunto urbano. Tiene como referente propuestas como la de Tommaso Campanella, en el siglo XVII, con *La Ciudad del Sol*. La escuela tal como la conocemos ahora ya impone sus ritmos en la ciudad a partir de horarios, calendarios y sus consecuencias en el tráfico, los entornos de los barrios donde se encuentran y la vida de padres y docentes. Aún así, la *ciudad-escuela* sería algo más. Allí lo que se pretende es una formalización de todas las prácticas educativas de la ciudad, es decir, de las educaciones no formales e informales.

Pero esa unificación no sería otra cosa diferente a su empobrecimiento. Necesitamos abundancia y diversidad, no una eficiencia absurda basada en una falacia económica que reduzca todo a un paradigma de lo unívoco, de lo correcto y Verdadero. Esta propuesta, que

también le apunta a un medio educativo total e ingenuo, es más escolar que educativa. También parece un modelo indeseable que, a pesar de fomentar tanto el aprender *en* la ciudad, *de* la ciudad y *la* ciudad, convertiría a esta en un entorno plano y aburrido con todos los pecados de las escuelas y pocas de sus virtudes.

Finalmente llegamos a la *ciudad educativa*, ampliación y desarrollo de la *ciudad-escuela*. Allí lo que la ciudad pretende es reconocerse y potenciarse como medio educativo en el que la escuela es solo uno de sus elementos. Tiene como referente la relación de la Grecia clásica entre *polis* y *paideia*, así como muchos referentes y proyectos –sin duda utópicos– en la historia de la educación.

La UNESCO, en *Aprender a ser*, ha retomado esta idea de la mano de muchos autores contemporáneos. Es la ciudad que armoniza las ofertas educativas que acontecen en el medio urbano, busca incrementarlas en cantidad cuando es necesario y en calidad siempre que pueda, pretendiendo crear propuestas innovadoras y valiosas para sus contextos específicos, no para los mercados internacionales. Pero, a su vez, corre los mismos altos riesgos de la difusa y difícil propuesta de la *educación permanente* –como la pérdida de potencia y de propuestas concretas por ser entendida como el portaestandarte de la transformación educativa en su conjunto– en la cual está fundada, terminando por ser presa fácil para la retórica vacía de algunos gobernantes.

Es, como decíamos, una idea-fuerza que servirá al discurso pedagógico mientras pueda continuar atesorando contenidos descriptivos, proyectivos y movilizadores. Dejará de servir cuando se convierta en un lema simplemente retórico; en un lema para uso y abuso de políticos y pedagogos que nada nuevo tengan que decir sobre el papel educativo de la ciudad. (Trilla 202-203)

La idea de *ciudad educativa* es un proyecto y un lema, un eslogan –en el mejor de los sentidos– para tener siempre presente los procesos de la educación formal, no formal e informal tanto estables como ocasionales, planeados como cotidianos y aleatorios. Es una utopía, pero no es una en el sentido que lo son la *escuela-cuidad* y la *ciudad-escuela* que tratan de plantear un medio educativo total y plenamente controlado, sino en el sentido de

que siempre una ciudad puede ser más educativa y sus procesos mejor coordinados. Es una utopía como la que nos transmitió Eduardo Galeano de su amigo cineasta Fernando Birri: es un horizonte en la lejanía que siempre que damos pasos hacia él, se aleja; esa es la utopía que queremos, ¡la que nos ayuda a caminar!

En este entorno de ciudad volvemos a ese proyecto de la ética de la razón cordial de Adela Cortina para trazar unas guías para la transformación educativa de esa ciudadanía cordial, tan importante como urgente, contextualizadas en nuestro mundo compartido del siglo XXI. Son seis los horizontes que aquí se plantean: la educación del deseo, la degustación de lo valioso, el germen del cosmopolitismo, la vida en la sociedad del conocimiento, una prudente calidad de vida y la sabiduría cordial (cf. Cortina, Loc. 3076-3315).

Comencemos repitiendo que el carácter, el *êthos*, puede forjarse con las elecciones del día a día. A partir de este cultivo se constituye una de las más importantes habilidades psicológicas: la habilidad de diferir la gratificación, de resistir al impulso, demorándolo, el puente entre el deseo y la voluntad; la *educación del deseo*. Esta habilidad representa la posibilidad de formar unos proyectos a mediano y largo plazo, protegiéndose del peligroso cortoplacismo, tanto para personas como para organizaciones y sociedades. Es por eso que una adecuada educación emocional prepara mejor para el éxito personal y social. “El ruido emocional, personal y social, provocado por el miedo, la tristeza, la ira, la melancolía, la rivalidad o el resentimiento, disminuyen la capacidad de un grupo para perseguir las metas que se proponen, mientras que la armonía y la concordia le permiten optimizar sus recursos y aumentar la probabilidad de alcanzar la meta.” (Cortina, Loc. 3114-3117) Incluso en nuestra época del *saber hacer*, época de técnicos, se requiere un profundo saber personal y social, un *saber emocional* de la razón cordial, una *educación sentimental*.

Pero en esa educación del deseo habrá de encontrar lugar un cultivo de las virtudes para trazar los puentes más adecuados entre voluntad y deseo. Lo que se busca no puede ser solamente la utilidad –el éxito social que deseamos por cálculo– sino, también, lo valioso del mismo cultivo de las virtudes. Allí perseguimos lo digno de ser deseado, lo admirable, reconociéndolo a través de un proceso de la *degustación de lo valioso* –tal como lo

explicamos anteriormente–, de aquellos valores que nos permiten construir cooperativamente unas sociedades decentes, permitiendo y fomentando la dignidad a partir de unas vidas en la que se cuida, respeta y empodera a los otros de forma justa; allí la cordura y la cordialidad juegan un papel fundamental.

Este ecosistema favorable no ha de funcionar por completo si nos seguimos encerrando en ciudades y países que no aceptan a otros, nada diferente a grandes guetos. El *germen del cosmopolitismo*, de la ciudadanía global, es una fuente compartida para enfrentar las responsabilidades del pasado, las expectativas del presente y los sueños del futuro. Las metas comunes desde el mutuo respeto y la amistad cívica son virtudes propias de una sociedad con alto nivel moral; parece ser el horizonte hacia el que debemos caminar ahora.

Todos estos procesos deben acontecer en una sociedad bien informada con mayor capacidad de aprovechar sus recursos materiales y mayor capacidad de combatir los engaños. Por supuesto que es fundamental educar en conocimiento, pero no dirigidos a la renta y al incremento de una cifra fría, sino dirigida al incremento del bienestar de las personas y sus pueblos. Los flujos de información de la *sociedad del conocimiento* nos ofrecen la posibilidad de formarnos juicios morales acertados y no caer en la racionalidad estratégica y manipuladora de algunos pocos, por supuesto, esto depende de la mentalidad con la que los abordemos: una mirada crítica, plural y global o una perspectiva adoctrinadora, unívoca y cerrada. Los profesionales y expertos en diferentes temas – educados con un saber emocional que degusta lo valioso– han de poner sus conocimientos al servicio de otros para hacer un mundo más humano pues intentar adquirir conocimientos y ponerlos al servicio de otros se plantea ahora como un deber moral. Estos profesionales se comprometen con tres cosas:

[...] *a diseñar en cada uno de sus campos alternativas humanizadoras y viables*, y a intentar ponerlas por obra; *a presentar sus propuestas a los poderosos* de la Tierra, de tal modo que si se niegan a llevarlas a cabo, hayan rechazado una opción humana y viable, y no pronunciamientos abstractos; y a llevar sus conocimientos y opiniones a *la*

esfera de la opinión pública, a ese ámbito en el que los ciudadanos de las sociedades pluralistas deliberan sobre lo justo y lo injusto. (Cortina, Loc. 3200-3204)

Parece, entonces, que aquello que hace “bueno” el conocimiento es la bondad del fin que se persigue, los medios que utiliza y las externalidades que produce, es decir, las consecuencias e implicaciones que genera. Es por eso que educar en la prudencia para buscar la felicidad es inaplazable. La *prudencia* sirve para discernir entre proyectos, decisiones y consecuencias para buscar una *buena calidad de vida*, optando por la moderación entre el exceso y el defecto. Por una parte, evitar el consumo indefinido y optar por el disfrute sereno de las relaciones humanas, el ejercicio físico y los bienes culturales – mientras le ofrezcan libertad, y no esclavitud– parece ser una elección prudente que otorga buena calidad de vida actualmente. Por otra, el enfoque de la sostenibilidad de los recursos naturales y humanos será otra elección prudente. Aún así, Cortina señala que la prudencia no basta para una vida feliz, una vida plena.

La prudencia puede llevar a elegir no arriesgarse para ser feliz ni a atender las demandas de justicia que disminuyan su calidad de vida personal; es imposible pensar en una vida feliz, plena, a partir de la sola prudencia. La prudencia responde solamente al cálculo propio y del círculo inmediato. Por eso se hace necesario el reconocimiento recíproco entre “Tú” y “Yo” que genera el *sentido de justicia* y el *sentido de la gratitud*.

El *sentido de justicia* es dar a cada quien lo que se merece; en nuestra concepción actual basada en la dignidad. “Lo justo es que todas las personas gocen de alimento, vivienda, vestido, educación, atención en tiempos de vulnerabilidad, libertad de expresarse, formarse su conciencia y orientar personalmente su vida.” (Cortina, Loc. 3283-3284) Lo justo es exigirse a sí mismo a hacer lo posible para posibilitar esos bienes y a exigir esa justicia a quienes tienen poder. Y, como complemento, el *sentido de la gratitud* es el que no responde estrictamente por lo que cada uno merece, sino por el sentimiento de compartir con el otro lo que ambos necesitan para ser felices; no responde a un derecho ni a un deber sino a algo más profundo, a un vínculo que nos liga unos a otros a partir de la cordialidad. De esa profundidad surge el mundo de obligaciones que no pueden exigirse sino, exclusivamente, compartirse, regalarse.

Necesitamos, quién lo duda, alimento, vestido, casa y cultura, libertad de expresión y conciencia, para llevar adelante una vida digna. Pero necesitamos también, y en ocasiones todavía más, consuelo y esperanza, sentido y cariño, esos bienes de gratuidad que nunca pueden exigirse como un derecho; que los comparten quienes los regalan, no por deber, sino por abundancia del corazón. Solo que el mundo humano no es solo el de la exigencia y lo exigible, los derechos y los deberes; no digamos el del cálculo y la prudencia. Más allá del derecho y el deber se abre el amplio misterio de la gratuidad, el prodigioso descubrimiento del *vínculo* que une a los seres humanos y es, por lo mismo, fuente de *ob-ligatio*, de obligación sentida y querida, no impuesta.

Educar para el siglo XXI sería formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en lo referente a la cantidad y la calidad. Pero es también, en una gran medida, en una enorme medida, educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gratuidad. (Cortina, Loc. 3307-3315)

De este modo, para construir una *ciudad educativa* utópica –siempre mejorable, siempre en la lejanía– deberemos caminar de forma paralela hacia los horizontes de una ciudadanía cordial contextualizada con los acontecimientos, herramientas y posibilidades del mundo global interconectado. Una ciudadanía que aprenda *de* la ciudad, *en* la ciudad y *la* ciudad, entendiendo que su territorio tiene las puertas abiertas, los muros derrumbados y los puentes tendidos para distribuirse alrededor del mundo entero.

4.2. Pequeña cartografía social de la educación contemporánea

Sin duda nos encontramos en unos tiempos de grandes retos para la educación. En el último siglo se ha generado y aplicado una gran mayoría de las propuestas educativas, teóricas y prácticas, que hemos imaginado y degustado. Desafortunadamente nos

enfrentamos a un panorama que no es del todo alentador; la educación ha tomado, generalmente, caminos bastante cuestionables que han parecido privilegiar la conservación de las tradiciones, costumbres e instituciones más poderosas a toda costa.

En este contexto, el filósofo polaco Zigmunt Bauman analiza los *Retos de la educación en la modernidad líquida* (2006), señalando algunos elementos que parecen caracterizar hoy la forma en la que nos enfrentamos al aprendizaje.

Comienza por el *síndrome de la impaciencia* que es producto de la intolerancia frente a la pérdida del tiempo. Sea lo que deseemos, lo queremos en la mejor relación entre energía y tiempo. A partir de esta idea hemos generalizado la idea de que el progreso son los atajos a los que podemos acceder y la nueva estratificación social se mide allí, en la habilidad para evitar esos espacios de espera, esos momentos de terrible inutilidad; la jerarquía de poderes se juega ahí. Quien espera en un hospital, quien hace las filas más largas de un banco, quien espera por años para que su nombre sea el siguiente en la lista y al fin consiga una vivienda decente; todos esos son los no-poderosos de nuestra cultura.

Por otra parte, a partir de la década de los 60's se consolida una tendencia a considerar la educación como un producto y no como un proceso. Es la idea de una educación que se consume por un momento –los primeros años de vida– para prepararse para el mercado; no hay un proceso permanente de educación amplia en diversas áreas. Podríamos decir que es el modelo de educación que necesita poderse consumir pronto, sin esfuerzo y, más importante, sin gasto de tiempo. Es la educación producto del síndrome de la impaciencia.

Ahora nos encontramos en ese panorama pero con tonalidades diferentes, con leves cambios. Este modelo de educación de mitad del siglo XX –heredero de ideas mucho más antiguas– entendían la educación como una posesión que se adquiría de una vez y para siempre; pero en la última década del siglo y en las primeras de este XXI el conocimiento para toda la vida cambia por el conocimiento adaptativo y en movimiento; parece que comienzan a tener más eco unos discursos tradicionalmente relegados. Las experiencias vitales múltiples son más importantes que los conocimientos ordenados.

Se genera un rechazo a lo estático en la vida, a lo fijo. Los padres que tuvieron un mismo trabajo toda la vida ya no son admirables y comprometidos sino un modelo a evitar;

hay que estar atento para atrapar y consumir cualquier oportunidad que se presente y, por ende, las responsabilidades a largo plazo no parecen muy seductoras. Las lógicas del mercado reconocen estos procesos y les sacan ventaja. La novedad le comienza a ganar la competencia a la calidad y los intereses del mercado celebran. Los medios nos informan de lo que hay que hacer y lo que hay que tener, junto con lo que ya no se usa. Comenzamos a habitar en ciudades en las que la jerarquía y la opulencia no se miden por lo que se fabrica y compra, sino por lo que se desecha para consumir algo nuevo.

Todo se mueve, todo cambia; las sendas seguras del ayer ya no son caminos que lleven a algún lugar deseable hoy. En las sociedades contemporáneas parece que nos deslizamos sobre una capa muy delgada de hielo y, por tanto, reconocemos la salvación en la velocidad. El lenguaje popular que usamos para enfrentarnos a las motivaciones, retos y amenazas cambia; es por eso que andar es mejor que estar quieto, correr es mejor que andar, surfear o bailar es mejor que correr. Entramos en la dinámica en la que la permanente adaptación y éxito solo se logra desde el desprendimiento, la velocidad de reacción y el aprovechamiento de toda oportunidad que se presente pues nunca más volverá a aparecer. Característica –como todas las anteriores– que es tanto amenaza como posibilidad pues la podemos usar como aliada para las ciudadanías dignas, decentes y participativas que proponíamos anteriormente o, en su defecto, para una forma de vida individualista, desinteresada y desentendida de todo aquello que acontece por fuera de su piel.

Sin la curiosidad y la creatividad ningún trabajador vale lo suficiente. En la educación de la modernidad líquida lo importante no es aprender un camino, sino una forma de caminar, unos fundamentos para andar el propio camino. El camino de los maestros no es el mismo que puede ser caminado hoy; las circunstancias cambian y ya no es seguro seguirlo. Si bien hay que actualizarse permanentemente y estar al tanto de la última información, lo que se necesita como un complemento ineludible son maestros espirituales que permitan encontrar los yacimientos preciosos que hay dentro de cada uno. El mercado, por supuesto, hace un negocio de esto, un producto que se puede adquirir rápidamente a través del atajo del dinero: los consultores y consejeros. El coaching empresarial debe elegir su principal motivación: el fomento a la eficiencia de la producción

dentro de una perspectiva industrial o el cultivo del cuidado colectivo invitando a re-pensar nuestras formas de vida.

A partir de estos síntomas, de estas posibilidades, parece que estamos, después de todo, ante un ecosistema preparado para fomentar como nunca el espíritu democrático o para blindar intelectual y espiritualmente un riesgósimo “todo vale”. Es nuestra elección alimentar este escenario de las formas de caminar en constante modificación dirigiéndolo al juego de la impaciencia y el mercado o encaminándolo hacia la reflexión que fomenta el pensamiento crítico, plural y abierto. En el mundo actual de la abundancia de la información la educación debe ayudarnos a comprender cómo vivir y cómo preparar a las siguientes generaciones para ese cambio incesante, veloz y permanente.

Es por eso que, para comprender un poco más esta pequeña cartografía social de la educación contemporánea, resonamos junto a Amartya Sen y su estudio sobre la miseria a partir de dos parámetros: los espacios de capacidades y de desempeños. Los desempeños son las cosas, funciones, actividades o estados que una persona puede valorar ser o hacer. Las capacidades, por otra parte, son las diversas combinaciones de funcionamientos; la libertad de conseguir distintos estilos de vida. Es decir, a partir de estos dos parámetros Sen persigue datos sobre las cosas que *hace* una persona y las cosas que está en *libertad de hacer*.

De este modo, el panorama educativo que analizamos no se puede limitar a responder a partir del incremento del espacio de desempeños de las comunidades, al *hacer* efectivo representado por unas frías estadísticas que no evidencian ni se corresponden honestamente con unas realidades. Tendremos que fomentar –de forma paralela– las *libertades* básicas que las gentes tienen para efectivamente llevar proyectos adelante. “La educación genera una riqueza que no está basada en la posesión de bienes, sino en el incremento de las capacidades de acción, y por ende en la expansión de los espacios que, según Sen, determinan la pobreza y la riqueza.” (Echavarría Ezponda 178) Así, lo que parece más importante es la capacidad de hacer algo con las herramientas educativas –la capacidad de ser– no simplemente la posibilidad de adquirirlo y consumirlo. Hay que dejar

atrás la instrumentalización aterradora que se hace de las “nuevas tecnologías” pretendiendo, con una sala de computadores –brillo y ruido–, cubrir la profunda crisis por la que atraviesa la relación sociedad-escuela que necesita unas estrategias mucho más amplias que estas para responder de forma adecuada y convincente. Solo cuando reconozcamos la complejidad del problema nos daremos cuenta de lo inútiles que son las soluciones simplistas.

El fondo de la crisis que padece el sistema escolar en Latinoamérica se halla en un cambio que ni nuestros gobiernos ni nuestros expertos pedagogos parecieran percibir: que la educación ya no es pensable desde un *modelo de comunicación escolar* que se halla rebasado tanto espacial como temporalmente por procesos de *formación* correspondientes a una *era informacional* en la que “*la edad para aprender es todas*”, y *el lugar* donde estudiar puede ser cualquiera: una fábrica, un ancianato, una empresa, un hospital, los grandes y los pequeños medios y especialmente Internet. Estamos pasando de una *sociedad con sistema educativo* a una *sociedad del conocimiento y aprendizaje continuo*, esto es una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez. (Barbero 106-107)

Sin darnos cuenta de estos procesos el crecimiento parece esquizofrénico, con la escuela hacia un lado y la sociedad hacia otro. Hay un *ecosistema comunicativo* que pone en jaque al sistema educativo que, torpemente, ha creído que lo que debe hacer es pedir a sus estudiantes que dejen ese “otro mundo” afuera, que dejen afuera su cuerpo y alma, sus sensibilidades y gustos, sus incertidumbres y rabias.

No reconocemos que los saberes han mutado y sus discursos habitan por fuera de esos dos ámbitos anteriormente sagrados: la escuela y los libros. Hay un proceso de des-centralización, un movimiento de des-localización y des-temporalización de los saberes. En este contexto hay muchos llamados a la siempre polémica y confusa educación humanista –pues es permanentemente juzgada como la imposición de una moralidad dominante–, a lo que Fernando Savater responde:

Ni los libros, por buenos que sean, ni las películas ni la telepatía mecánica, sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil: ésa es la educación humanista, la que desentraña críticamente en cada mediación escolar (libro, filmación, herramienta comunicativa) lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso. Porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se *contagia*. Y sea como fuere, los libros ni tienen la culpa ni son la solución (Savater ctd Barbero 109)

Parece que nuestro sistema educativo no ha comprendido esos movimientos y se mantiene tanto en la búsqueda por mantener la radical separación entre arte, ciencia y técnica así como el apego a la idea del sujeto de conocimiento cartesiano con ideas claras y distintas, así como absolutamente racional, objetivo y plenamente autoconsciente. Definitivamente, la imaginación es la misma en el amplio y diverso entorno humano a la vez que el mapa de referencias para la identidad personal y colectiva ya no es uno solo sino que oscilamos en una red amplia y frágil de paisajes culturales en donde la complejidad es la norma.

No obstante, esta educación no enseña a pensar sino a repetir; modelo valioso y tremendamente efectivo para siglos y circunstancias pasadas pero que, hoy por hoy, parece que no corresponde a nuestra cotidianidad compleja. “Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.” (Zuleta 12)

Parece que estamos ante aquel clásico juego de palabras: enseñar debería ser formar y formar debería implicar transformar. Pero no es así. Enseñar es, cuando más, informar y, más comúnmente, deformar. En este proceso –que Estanislao Zuleta llama *educación tecnológica*– se confunde educar con informar como el propósito de esa industria educativa: hay que hacerlo en el mejor tiempo, a los menores costos y con la mayor eficiencia. Hoy esa es la receta de moda para generar una educación que va en contravía del aprendizaje. La educación está dirigida a la producción de hombres y mujeres aptos para

producir ciertos resultados; técnicos. Todos ejecutamos, no desde iniciativas sino desde protocolos. Quien marca el ritmo y los procesos es el mercado y las conveniencias del capital.

En este sentido nuestra educación si bien es, por una parte, desastrosa en cuanto a la formación de individuos que piensen, que tengan autonomía y creatividad, no es, por otra parte, nada desastrosa en cuanto a la producción de personas que se ajusten a tareas o empresas que no les interesan: personas que tienen que ganar el examen de álgebra sin que les interese el álgebra; personas que tienen que estudiar sin que les interese el estudio. Para producir este tipo de personas la escuela que tenemos es la ideal, está hecha para tal fin. (Zuleta 19)

Estudiamos y trabajamos por miedo, no por interés. Bajo este modelo los estudiantes adaptados son los que obedecen, los inadaptados los que preguntan. Es claro cuáles son los que no sirven para los grandes paradigmas de la efectividad –hacer las cosas bien– y la eficiencia –hacer las cosas con el menor gasto posible– empresarial. La idea de desarrollo técnico nos obsesiona e hipnotiza, haciéndonos creer que eso es progreso.

Reconstruyamos la idea de desarrollo como desarrollo del hombre, y no nos hagamos la falsa idea de que la técnica, la capacidad de manipular a la naturaleza y a los otros hombres, es la definición del progreso humano. La educación que agacha la cabeza ante la técnica y tiene la técnica como su meta y su paradigma es necesariamente la más represora de todas las educaciones. (Zuleta 31)

Esta *educación tecnológica* de Zuleta es semejante a la *educación para la renta* explorada y criticada por Martha Nussbaum. Allí solo se necesita de una élite capacitada en negocios y tecnología mientras que el grupo de mano de obra no debe contar con espacios para el fomento y desarrollo de un pensamiento crítico y libre; deben ser dóciles y obedientes para un funcionamiento más eficiente. “Un país puede crecer sin dificultades aunque los sectores más pobres de la población rural sigan siendo analfabetos y carezcan de los más mínimos

recursos informáticos, como lo demuestran los últimos sucesos en distintos estados de la India.” (Nussbaum, *Sin fines* 41) Es por eso que la ciudadanía global no puede limitarse, en ningún caso, a formar consumidores globales irresponsables.

A través de esa educación para la renta se reconocen los caminos en los que habremos de enfrentarnos a aquellas nociones en las que las artes y las humanidades parecen ornamentos inútiles frente a las exigencias del mercado. Lo mismo sucede con las ciencias en su aspecto humanístico relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico. El interés de los grandes mercados internacionales que han presionado la educación está dirigido a generar la mayor renta en el menor plazo. “Si esta tendencia [la sed de dinero] se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.” (Nussbaum, *Sin fines* 20)

Pero dentro de nuestra sociedad interconectada el interés de los padres para garantizar un futuro económicamente estable de sus hijos hace que se caiga en un círculo que fortalece el poder absoluto del mercado global sobre la sociedad y termina por lograr que las “mejores escuelas” tiendan a educar con esos énfasis: la técnica y la aplicación científica. Allí se mira al otro como competencia, obstáculo e instrumento para cumplir objetivos.

Como señalamos con anterioridad, la historia puede llegar a ser esencial. No obstante, quienes se dediquen a la educación para el crecimiento económico no querrán un estudio de la historia centrado en las injusticias de clase, casta, género, étnica o religión, pues eso generaría un pensamiento crítico sobre el presente. Tampoco desearán un análisis profundo del auge del nacionalismo, los perjuicios ocasionados por las ideas nacionalistas y la parálisis de la imaginación moral bajo el influjo de la maestría técnica [...]. De modo que la versión de la historia enseñada en el marco de la educación para el crecimiento económico presentará como un valor importante las ambiciones nacionales (sobre todo la ambición de riqueza) y le restará importancia a las cuestiones relacionadas con la pobreza y las

responsabilidades globales. Una vez más, abundan los ejemplos concretos de este tipo de educación. (Nussbaum, *Sin fines* 43)

Nuestros discursos están llenos de palabras como el autogobierno, la libertad, el respeto a las diferencias, pero de forma paralela fomentamos todo un modelo educativo que forma en despreciar esos valores para dar predominio a la generación de renta. Accedemos a ser partícipes de ese monstruo despótico y dictatorial del mercado, del desarrollo económico descontextualizado que amenaza con ponernos a todos a su servicio si siempre accedemos a jugar solo con sus reglas.

La democracia necesita respeto e interés por el otro; verlo como humano, no como objeto o medio para un fin. La salud de una democracia moderna, dirán muchos, depende de una economía sólida y un sector empresarial próspero. A lo mejor tengan razón, pero “[...] ese interés económico también se nutre de las artes y las humanidades para fomentar un clima de creatividad innovadora y de administración responsable y cuidadosa de los recursos.” (Nussbaum, *Sin fines* 30)

Esa revolución educativa no va a venir esporádicamente desde “arriba”, desde el *top down*. Luchas por cambiar el sistema de forma invisible, poco a poco, son las más efectivas y auténticas de las resistencias, de las oposiciones. Es una revolución desde abajo, no desde el gran poder, las leyes y las empresas sino desde la cotidianidad. La revolución se hace desde la educación, formando a las personas para que no se adapten al sistema, que no se resignen a ser parte de este. “Cuando no estemos adaptados todos, entonces no habrá sistema, y tendremos que inventar una nueva humanidad. Esa es la idea: una nueva humanidad que para todos sea vivible.” (Zuleta 38)

Estanislao dice que el maestro debe sentir pasión por lo que enseña, de lo contrario solo cultivará bostezos. “Hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias.” (Zuleta 39) Existe el maestro que le ayuda al sistema a reproducirse y permanecer, instruyendo hombres exitosos que se identifican con otros hombres exitosos;

que las mujeres se las arreglen como ellas puedan. Pero existe, también, el maestro que enseña las contradicciones del sistema en el que vivimos y la irremediable necesidad de perseguir algunos cambios; forma buenos hombres que se identifican con todos y son capaces de mirar más allá de sus tragedias hogareñas. La relación ha de ser doble, tanto de admiración por la tradición como de rebeldía contra la misma.

La formación actual no corresponde propiamente a lo que los liberales llamaban la formación de un ciudadano, es decir, de un hombre que pueda intervenir, de alguna manera, e incidir conscientemente en el destino de la sociedad en que vive. En realidad, el tipo de persona que se forma es una tuerca que debe ajustar muy bien en alguna parte del engranaje productivo. Eso es lo que se llamaría un “trabajador eficiente”. Esta deformación puede llegar al extremo de cuarenta premios Nobel que colaboraron en la guerra de Vietnam carentes por completo de un juicio sobre el sentido general de ese proyecto. (Zuleta 63)

Es a causa de esto que se necesita cultivar la autonomía y la razón cordial para ser sujetos activos de la historia. La educación filosófica es la más clara posibilidad que hay para una democracia auténtica, no solo un nombre bajo el cual justificar injusticias, autoritarismos, dogmatismos, intolerancias, individualismos improductivos y sectarios. “Si en un programa educativo se le diera un amplio margen a la filosofía así entendida, así como a las posibilidades y deseos de quienes la reciben, se dificultaría seguramente crear buenos funcionarios, pero probablemente se construiría la posibilidad de formar gentes que luchen por un tipo de sociedad en la que valga la pena vivir y valga la pena estudiar.” (Zuleta 16-17) Hay que enseñar todas las materias y saberes desde una perspectiva filosófica abierta, es decir, con la posibilidad y la invitación a repensar, a hacer preguntas, a ver contradicciones.

Allí valdrá la pena mantener en mente algunos principios para mantenernos atentos a las constantes amenazas y debilidades del utópico proyecto filosófico. Pensar por sí mismo sin repetir de forma vacía las autoridades será, sin dudas, un mantra para convocar y mantener la autenticidad. Considerar los puntos de vista de los otros para entrar en diálogo

aceptando las múltiples perspectivas, poniendo a prueba su coherencia y consecuencias. Y llevar las certezas conquistadas hasta sus últimas consecuencias, aceptándolas como equivocaciones si así lo arroja la permanente investigación, son algunas primeras ideas que pueden sernos de gran utilidad para navegar en este turbulento territorio.

Es difícil formar a una persona que sepa comprender y enfrentar las consecuencias sociales de la vida capitalista; que entienda claramente que la mortalidad infantil no la produce, simplemente, la gastroenteritis, sino principalmente la miseria que pone en contacto con esa bacteria y no permite su tratamiento. Para tratar la bacteria sin enfrentar la causa de la enfermedad, que no es otra cosa que los efectos patógenos del capitalismo, es necesario producir una persona que sepa y no piense, que aprenda a reducir su enfoque, que acepte humanamente que su trabajo, después de tantos años de aprendizaje, no tiene como su meta principal un efecto social útil allí donde es más necesario, sino una demanda económica. (Zuleta 118)

4.3. Viejas perspectivas para nuevas circunstancias

Acudimos a Martha Nussbaum y su texto –al que ya hemos recurrido en un par de ocasiones– *Sin fines de lucro - Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Allí la filósofa estadounidense se interesa por el estado de la educación norteamericana –que es constantemente replicado teniendo alcance internacional– y los nuevos panoramas hacia los que nos podemos encaminar.

Una educación en ciudadanía responsable debe hacer todos los esfuerzos para combatir los abusos del poder y la desigualdad tanto a nivel local como global, así como lo hemos desarrollado anteriormente. La dicotomía retórica que plantea el choque entre buenos y villanos, entre unas naciones y otras, señalando las ciertas religiones y culturas como el “eje del mal”, son tan vacías como los debates entre partidos políticos opuestos que, por inercia, siguen negando cualquier frase que salga de la voz del “contrincante”.

Nos debemos cultivar como ciudadanos dispuestos a vivir más en el respeto mutuo y menos en el impulso hacia la dominación. El deseo de riqueza, la agresión al diferente y la preocupación narcisista son fuerzas enemigas de la construcción de una sociedad libre y democrática; comprensión y respeto se enfrentan a miedo, violencia y codicia. Esto va paralelo a una educación en la consciencia de la fragilidad y mortalidad humana para fomentar la necesidad de un ser social sano e interdependiente que se forme en, por y para la defensa de una humanidad cada vez más digna y decente. Pero el modelo establecido educa al niño en que el éxito de un adulto es la perfección, la invulnerabilidad y el control sobre los demás. “Es probable que no podamos generar personas inmunes a todo tipo de manipulación, pero sí podemos crear una cultura social que se configure como una “situación” de entorno influyente, consolidando las tendencias que combaten contra la estigmatización y la dominación.” (Nussbaum, *Sin fines* 73) Confiar en el amor y la gratitud, educando en la reciprocidad para desarrollar la capacidad de imaginar y comprender desde múltiples perspectivas. Hay que educar en autonomía y simpatía, no independencia, y en alteridad y comprensión, no miedo y odio. Hay que educar en *cuidado*.

Martha Nussbaum recuerda a Sócrates afirmando que una vida que no se examine no merece ser vivida. Es por esto que evoca su modelo paradigmático, la mayéutica, pues sigue siendo de vital importancia para la educación para la democracia en tanto fomenta la argumentación y la reflexión, dejando de lado la tradición y la arbitrariedad autoritaria, grandes aliados de los apasionamientos políticos vacíos.

Los exámenes estandarizados y la educación para la renta son claros enemigos del pensamiento socrático. Para este la argumentación crítica no se puede medir con preguntas de falso y verdadero o de opción múltiple, el problema es que no son fácilmente cuantificables, exigen mucho esfuerzo; no son un buen negocio.

Para que todo esto tenga buen camino en la educación formal tenemos como opción introducir esta práctica socrática en el *êthos* de las instituciones, es decir, no solo deben proclamar y enseñar el método socrático sino actuar y trabajar, día a día, en aulas y oficinas, bajo una pedagogía socrática. Es, digámoslo nuevamente, la búsqueda por una vida coherente que disminuya el abismo entre sus declaraciones y sus actuaciones. De este modo, las siguientes son perspectivas viejas para nuevas circunstancias; no son proyectos

novedosos pero sí unos auténticos de los que podemos tomar mucha inspiración para forjar nuestra propia escultura (cf. Nussbaum, *Sin fines* 75-111).

Con Rousseau, a lo largo del siglo XVIII, comenzó a revivir una educación “socrática” que se distanciaba de una educación clásica basada en la memorización. La búsqueda era hacia formar un niño autónomo, con criterios independientes y la capacidad de resolver problemas prácticos gracias a la guía del maestro realizada a través de preguntas mas no respuestas. Unos años después, entre finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, aparece Pestalozzi como el gran pedagogo heredero de Rousseau. Su preocupación estaba dirigida a dejar de formar ciudadanos dóciles que aceptaran la autoridad ciegamente; había que formar en preguntas, pensamiento crítico y autónomo. Prohibía el castigo físico e incitaba al juego en las etapas iniciales de educación. Desafortunadamente, su modelo es más admirado que aplicado aunque se vuelve un personaje muy respetado e influyente para la educación europea y norteamericana.

De forma paralela a Pestalozzi comienzan a aparecer ideas como las de Friedrich Froebel, fundador del kindergarten, espacio de un año previo a la “educación normal” – ¡debería ser mucho más!–, caracterizado por el afecto y el juego como forma de expandir las capacidades cognitivas. En su propuesta la educación consiste en evocar y cultivar las aptitudes naturales del niño mediante el juego; fomentar el espíritu de exploración e indagación.

Influenciados por estos pedagogos de siglo XVIII y comienzos del XIX –con las situaciones particulares que allí acontecían– aparecen propuestas amplias como la de Bronson Alcott, fundador de la escuela que recibió al primer estudiante negro en Estados Unidos. Allí las lecturas e interpretaciones de poesía iban de la mano de la importancia de la argumentación de ideas. El método socrático que defendía –autoexamen, responsabilidad personal e independencia intelectual– debía ser complementado con un énfasis en las emociones y la imaginación. Horace Mann es otra gran figura de las luchas por la educación, enfrentándose por la igualdad de las mujeres, acceso gratuito e igualitario a la educación humanística –no solo técnica–, más bibliotecas públicas y alta calidad en la educación pública. Rechazaba la memorización y le apuntaba a una educación para la igualdad y la democracia, por lo que proponía –polémicamente para su época– la igualdad

sin importar sexo o raza. Su *Antioch College* fue el primero en educar a hombres y mujeres por igual y uno de los primeros en abrir las puertas a todas las razas; fue el primero en poner como eje central el debate en clase y en ofrecer programas de estudio independiente con orientación de docentes. Sigue las enseñanzas socráticas como nunca antes se había hecho.

Finalmente aparece –a comienzos del siglo XX– el reconocidísimo John Dewey, filósofo estadounidense que trazó un puente contemporáneo entre la educación socrática y la ciudadanía democrática a partir de la responsabilidad individual del propio pensamiento y el espíritu crítico y curioso. La escuela no puede ser espacio para escuchar y absorber, sino para el fomento del análisis, la indagación y la resolución de problemas. Este estado de alerta es esencial para que una democracia se mantenga en pie de forma equilibrada y sostenible, siendo justa tanto con sus contemporáneos como con aquellos que vendrán después de nosotros.

Para lograr esto el aula debe ser un espacio coherente con el mundo exterior, con el universo real, en donde se debatan problemas de la vida misma recurriendo a aptitudes prácticas concretas. Hay fomento de capacidades intelectuales y actitudes prácticas, es decir, se impulsa el respeto por las labores manuales y los oficios. Resolución de problemas de forma colectiva y con visión crítica.

Por lo tanto, el socratismo de Dewey no se limitaba a aplicar una técnica para que los alumnos aprendieran a argumentar sentados en sus pupitres, sino que se trataba de una forma de vida compartida con los demás en búsqueda de respuestas para cuestiones concretas del mundo real y la realización de proyectos prácticos con la guía de los maestros, pero sin imposición de autoridad externa alguna. (Nussbaum, *Sin fines* 97)

Prácticas como cocina, tejido o jardinería, acompañadas de preguntas y debates alrededor, llevaban a temas de ciencia, economía e historia junto con el respeto y admiración por las labores manuales. ¿Cómo lo cotidiano ayuda a lo democrático? Creemos, a partir de Dewey, que sin una coherencia en la vida cotidiana con formas democráticas, esa palabra

tan grande de nuestra historia compartida es solamente una declaración vacía que nos sirve de placebo y nos hace sentir que vamos por buen camino a pesar de que veamos que habitamos y fomentamos relaciones injustas e indignas.

Rabindranath Tagore, indio, premio Nobel de literatura de 1913, hombre tremendamente prolífico pasando por literato, dramaturgo, músico, coreógrafo, filósofo y educador, es un personaje ante el cual cualquiera se podría sentir intimidado. De forma paralela a Dewey fomenta la perspectiva socrática de la autocrítica para la educación en el siglo XX. Hace grandes trabajos alrededor de la importancia de la educación en artes para un aprendizaje global que cultive la comprensión y la integración reconociendo allí el camino para el avance de la humanidad. Funda una escuela en la que se educaba al aire libre, sin restricciones de género –cosa fuertísima para la India de aquella época– y alejada de las dinámicas de la memorización. En las bases más profundas de este espacio encontramos las perspectivas de un poeta que combate las tradiciones inertes y restrictivas junto con su tiranía, aplazándolas con el pensamiento crítico y las libertades individuales para tener una visión integradora del ser humano.

Matthew Lipman con su propuesta de la filosofía para niños, es otro buen ejemplo de esa forma de concretar una pedagogía socrática. En los textos de *La filosofía en el aula*, de 1980, se encuentran reflexiones contextualizadas en la cultura norteamericana, con situaciones particulares y cierto humor de la región, por lo que requiere ser reescrito para distintos lugares. Allí encontramos un proyecto que hace énfasis en la capacidad de investigación infantil y en la detección de falacias para tender a una vida democrática más sana. “La posibilidad de lograr que las aulas de las escuelas primarias y secundarias funcionen según la pedagogía socrática no es una utopía ni requiere ninguna genialidad, sino que está al alcance de cualquier comunidad que respete la mente del niño y las necesidades de una democracia en formación.” (Nussbaum, *Sin fines* 110-111)

La paz es indivisible al igual que la libertad, la prosperidad e, incluso, los desastres de este mundo unido e interconectado en el que habitamos. Hoy por hoy dependemos de personas que nunca hemos visto y ellas dependen de nosotros. Las barreras geográficas, de

nacionalidad e idioma no significan nada para esta interdependencia global. Es por eso que la educación debe estar dirigida a formar ciudadanos del mundo, no ciudadanos de países o regiones. Es absolutamente inviable afrontar problemáticas económicas, ambientales y de mínimo respeto sin una colaboración internacional. El cuidado tiene que ser compartido.

Hay que tener la motivación y el impulso de conocer las luchas, los logros y los sufrimientos de otros grupos; sus costumbres y tradiciones. El estudio de lenguas extranjeras como lección de humildad cultural al reconocer cómo otro grupo interpreta el mundo es una de las formas para combatir el difícil etnocentrismo.

La época de las guerras del siglo XX se debe, en parte, a la enseñanza de la dominación y no de la cooperación y la comprensión mutua. Parece que una de las claves para conseguir esto está en buscar la diversidad más local, enseñar su importancia y el derecho al respeto que merecen para, poco a poco, ir aumentando este alcance. Si incluimos unos estudios de la historia fuertes, pero no la de los héroes, las guerras y el poder, sino la de la vida cotidiana y las personas de a pie nos estaremos acercando un poco más a esas sociedades más democráticas, dignas y justas. El cómo se enseña la historia en una nación es uno de los más claros síntomas del camino que está siguiendo. Allí se evidencia si están ignorando a los otros pueblos o están pretendiendo mostrarse como superiores silenciando y manteniendo las desigualdades internas; si se está educando en una sola verdad posible y negando la discusión, el diálogo y la multiplicidad de perspectivas. Siguiendo esas líneas se continuaría la formación de ciudadanos cosmopolitas en economía, ética, política, historia y filosofía manteniendo la consciencia de interdependencia.

El conocimiento es poder, pero la comprensión es plenitud. Al pensamiento lógico y a los conocimientos fácticos de unos ciudadanos del mundo les hace falta un factor: la imaginación narrativa, con la que puede pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, intentar entender sus sentimientos, sus deseos y expectativas. Esa es la comprensión. Martha Nussbaum propone que a través de las artes y las humanidades se puede lograr superar muchos obstáculos para dejar de ver al otro como un objeto, para intentar comprenderlo así compartamos un abismo inevitable entre uno y otro.

Todas las sociedades tienen puntos ciegos: grupos que son ignorados o tratados con injusticia. Las artes permiten hacer críticas a esos puntos ciegos. Lo que busca es formar lo

que Nussbaum llama *ojos interiores* que permiten mirar más adecuadamente a estos subgrupos sociales marginados, bien sean separados por su raza, su género, su cultura, su posición socio-económica, su elección religiosa, etc., invitando a experimentar la experiencia del otro; esa es la *experiencia participativa*. Aún así, advierte que no toda obra de arte o texto literario cuenta con las posibilidades de ofrecer estas puertas de reflexión; hay que tener olfato para identificarlos y no caer en la trampa de fomentar aún más esas desigualdades, como muchas obras han querido y quieren aún hoy. “Los seres humanos necesitan sentido, comprensión y perspectiva además de necesitar trabajo. En este momento, no deberíamos preguntarnos si podemos darnos el lujo de confiar en esos fines, sino si podemos darnos el lujo de no confiar en ellos.” (Drew Faust ctd Nussbaum, *Sin fines* 166)

Esta educación en artes no requiere grandes inversiones de dinero, como habitualmente se le reprocha. Lo que necesita es un cambio en la forma en que los docentes y las instituciones conciben las artes. No como “Bellas Artes”, alejadas de la realidad, sino como artes que expresan los sentimientos, las preguntas y las reflexiones de hombres y mujeres, sin importar su condición.

Si el verdadero choque de civilizaciones reside, como pienso, en el alma de cada individuo, donde la codicia y el narcisismo combaten contra el respeto y el amor, todas las sociedades modernas están perdiendo la batalla a ritmo acelerado, pues están alimentando las fuerzas que impulsan la violencia y la deshumanización, en lugar de alimentar las fuerzas que impulsan la cultura de la igualdad y el respeto. Si no insistimos en la importancia de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión. (Nussbaum, *Sin fines* 189)

Un país que busque una democracia humana y sensible, junto con la posibilidad de que sus comunidades vivan una vida digna, en un entorno habitable, con libertad y puertas abiertas para la felicidad puede comenzar ocupándose con fomentar aptitudes como: reflexionar y debatir las cuestiones políticas de la nación sin prohibiciones por tradición o autoridad; reconocer a los otros como fines y no medios, como personas con los mismos derechos sin importar las diferencias; tener presentes las consecuencias de las políticas para los otros, así sean desconocidos, logrando mirar más allá de la propia experiencia y poniéndose en contacto con las experiencias de otros ciudadanos de otras naciones; imaginar las historias de los otros de forma empática, reconociendo las alegrías y sufrimientos que cada persona individual ha experimentado; ser críticos con los dirigentes políticos pero sin ser descontextualizados; pensar en la nación como un todo, no como grupos locales reducidos e inconexos; ubicar el país en el contexto global para pensar y deliberar sobre las problemáticas transnacionales. (cf. Nussbaum, *Sin fines* 49)

4.4. Caminos entre la academia y la calle

Paolo Freire y Antonio Faundez publican juntos el texto *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, defendiendo la dinámica de un libro hablado, una conversación transcrita. Esta no es la evasión del trabajo escrito sino el reto de un proyecto de auténtica comunión buscando un discurso vivo, libre y espontáneo; es la conjugación en plural del conocimiento.

Allí señalan que es necesario partir del reconocimiento de que ninguna cultura ni expresión cultural es superior a otra; sencillamente son diferentes y hablan de comunidades distintas. Aún así, en todas las culturas hay aspectos negativos, aspectos que deben ser superados a través del proyecto colectivo que es la vida en comunidad. El respeto por la multiplicidad cultural no ha de justificar –nunca– los abusos injustos y la crueldad como características propias de la misma.

El fomento al contacto con diferentes culturas es semejante al de diferentes grupos sociales. Allí una de las virtudes que se consideran fundamentales, tanto en términos

políticos como existenciales, es la tolerancia. “La tolerancia no significa de ninguna manera renunciar a lo que nos parece justo, bueno y seguro. No, el tolerante no renuncia a su sueño, por el cual lucha de modo intransigente; en cambio, respeta a quien tiene un sueño distinto.” (Faundez y Freire 46)

El encuentro entre culturas y sueños es un ejercicio espiritual que requiere la práctica de la tolerancia para suspender la intolerancia prejuiciosa. En la cotidianidad y la vida ordinaria de los ciudadanos de a pie –en las expresiones de la cultura popular– es donde notamos qué tan comprometida está una comunidad con estos objetivos globales, pues el cuidado no puede ser egoísta –solo preocupado por el sí mismo– sino político, interconectado, intersubjetivo, abarcando no solo las formas de vida personales sino, también, las barriales, ciudadanas y regionales. “Siempre habrá algo de la ideología dominante en las expresiones culturales populares, pero también existen, contradiciéndola, las marcas de la resistencia en el lenguaje, en la música, en el sabor de la comida, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo.” (Faundez y Freire 57)

La tolerancia es lo que nos permite un diálogo enriquecedor entre nuestras diferencias, entre los distintos valores culturales, para entender no solamente al otro sino, también, a nosotros mismos y a nuestra propia cotidianidad. Aquí, el maravilloso sincretismo no es entendido como una debilidad amenazante que busca homogenizar todas las culturas sino una posibilidad fortalecedora que nos abre las puertas a un pensamiento abundante, mestizo, global.

Es en este contexto que hallamos inaplazable el volver a trazar los íntimos vínculos entre la academia y la calle, entre las diversas formas de conocimientos que se complementan más de lo que se contradicen. El camino para encontrar el equilibrio y la sostenibilidad de la relación entre la actividad académica y la actividad política –entendida en su más amplia concepción, tal como la hemos construido– está en seguir la senda de la modestia y la cordialidad: modestia para reconocer que con cada viaje, cada conversación, cada libro leído se es menos especialista pues se reconocen más las diferencias de las razones del corazón y la razón de las comunidades, manteniéndose cerca de las realidades efectivas y populares. Es la actualización del *solo sé que nada sé* socrático.

Aún así, estamos tan acomodados en las formas tradicionales que respondían a otras épocas que vemos con temor los cambios más esperanzadores. Está aquí, claramente, la crítica a los profesores que llegan a salones de clase a recitar respuestas de preguntas que nadie ha hecho y que, por tanto, nadie las toma demasiado en serio; pero, a la vez, a estudiantes que juzgan como incompetentes a docentes que están dispuestos a compartir la palabra y el tiempo³⁶. Parece ser acertado eso de que, después de un tiempo, aprendemos a amar los látigos. Por eso es que se vuelve profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar y, para lograr recuperar esas dinámicas de las preguntas, hay que volver la mirada sobre la *curiosidad* y no sobre las respuestas. De este modo, hay que tener unas posiciones políticas en las reflexiones intelectuales —especialmente en las dedicadas a la educación— para poder enfrentarse a las dinámicas de poder-saber que permean nuestra cotidianidad, trazando las sendas entre las academias y la ciudad.

La importancia de recuperar la pregunta está dirigida a vivirla, a vivir la indagación, la curiosidad, y ser testimonio de admiración por el mundo y sus maravillas manteniendo en funcionamiento ese motor incansable. Es primordial no quedarse en el ámbito de la pregunta por la pregunta misma, sino en lograr hacer el tránsito de esa pregunta a acciones concretas que fueron hechas, están haciéndose o pueden hacerse. Es, entonces, mantener controlada la pregunta entendida como juego intelectual en sí misma y enfocarla en la relación dinámica, fuerte y viva entre palabra-acción-reflexión. Puede haber una cadena de preguntas y respuestas, ¡por supuesto!, pero, finalmente, habremos de llegar a la vinculación con la realidad.

Un poco más tarde, Freire y Faundez recuerdan que “[...] el punto de partida de un proyecto político-pedagógico debe estar precisamente en los niveles de aspiración, en los niveles de sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares.” (Faundez y Freire 59) Ahí están las verdaderas resistencias. Por otra parte, el discurso que habla de *para quién* o *sobre quién* se hacen las revoluciones es, comúnmente, el de un voluntariado de clases acomodadas que sienten que solo ellos pueden ayudar a los más necesitados. En este camino de construir los sueños de

³⁶ En la Primera Parte, *Vida filosófica y educación: siendo discípulo*, realizamos un recorrido de la mano de George Steiner por las transformaciones históricas entre maestros y discípulos.

los otros hemos formulado programas que necesitan grandes especialistas, generosos y heroicos, que *realicen* ese sueño y, solo después, lo *oferten* a esos grupos sociales con más problemáticas que poco o nada pueden conseguir por cuenta propia. Grandes cosas han conseguido esas líneas de acción, pero poco ha sido realmente sostenible en el tiempo.

Freire dice: “No tengo ninguna duda de que la comprensión del sentido común de las clases populares –cómo interpretan su papel en el mundo, en la historia, cómo se ven en su relación con los liderazgos políticos–, la comprensión crítica de sus sueños, todo eso es indispensable para cualquier esfuerzo de lucha por la transformación de la sociedad.” (Faundez y Freire 84) Captando las *mañas* –las estrategias y formas de resistencia– de una comunidad oprimida podemos ponernos en contacto no solo con soluciones, que están en constante cambio, sino con miedos más duraderos. Y continúa diciendo:

En este sentido, me parece fundamental que el educador-político y el político-educador sean capaces de aprender a juntar, en el análisis del proceso en que se hallan, su comprensión científica y técnica –forjada a lo largo de su experiencia intelectual– con su sensibilidad de lo concreto. Si ellos fuesen capaces de realizar ese matrimonio indisoluble entre la comprensión más rigurosa y la sensibilidad, sin la cual la rigurosidad también falla, su práctica llegará a afirmarse y a crecer. (Faundez y Freire 84-85)

Freire afirma que el sueño debe construirse y hacerse *junto con* ellas, con las comunidades. Las aspiraciones no deben imponerse. Es en el contacto con los otros que el intelectual se rejuvenece gracias a la humildad sincera ante el aprendizaje proveniente de todos los destinos posibles. Las comunidades emergentes necesitan acompañamiento y mediación, no guías ni héroes que traigan todo hecho. Ese es uno de los caminos para alejarse de la arrogancia y el autoritarismo. Es por eso que Freire sintetiza el discurso del empoderamiento a través de la educación al decir: “Trabajé *con* los estudiantes, no *para* ellos y mucho menos *sobre* ellos.” (Faundez y Freire 66) La educación debe estar, siempre, en constante renovación escuchando a quienes la viven a diario.

Este es un llamado a que quienes vienen del mundo intelectual y tienen grandes intereses por la vida social para que tengan cuidado con su propio dogmatismo; que no sean voluntarios que hagan las resistencias y revoluciones por otros sino junto a ellos; que escuchen y dialoguen. “Me parece que el intelectual militante político que no es capaz de superar la concepción mesiánica de la transformación social, de la transformación revolucionaria, corre el riesgo permanente de convertirse en autoritario o bien de intensificar su autoritarismo.” (Faundez y Freire 60) Aún así, es prudente advertir que las masas populares no se pueden idealizar, no son castas ni puras, sus voces deben entrar en el diálogo.

Antonio Faundez ayuda a aclarar y matizar que el sueño construido juntos es, en sí mismo, la unión entre teoría y práctica. El intelectual participa *con* ellos de la generación del sueño; no quedándose como un mero espectador sino acompañando para hallar sueños posibles y realizables. Hablando sobre esas realidades complementarias del mirar del intelectual y del oprimido, dice: “Separadas, son realidades independientes; unidas, son realidades en las que la totalidad se manifiesta a través de esa unión. La unión entre el saber y el sentido común es fundamental para cualquier concepción de lucha política, de educación, de proceso educativo.” (Faundez y Freire 88)

Freire advierte que en la elección de cualquiera de estas dos "realidades" por encima de la otra, hay riesgos. Al elegir la rigurosidad académica se ve la base popular como aquello desde donde hay poquísimas cosas, insignificantes, para aportar. Al elegir la base popular se ve la rigurosidad académica como un parloteo abstracto y poco útil. Es el riesgo del *elitismo*, en el primer caso, siguiendo una elección aristocrática donde pocos son los que importan, y del *basismo*, en el segundo, afirmando que solo en las masas mayoritarias está lo significativo; dos extremos de una misma exclusión. Advierte que hay que ser anti dogmáticos y, siempre, traducir los conceptos y pensamientos para cada una de las realidades específicas.

Este intelectual rejuvenecido debe contar con un par de cualidades, según Freire: la *imaginación creadora* que le permita desenvolver esa misma capacidad en las masas, pues esta se hace fuerte y constante en momentos de enfrentar condiciones negativas e intensas;

la *sensibilidad histórica* para comprender los procesos que las comunidades han sufrido y disfrutado, y cómo esos procesos pueden llegar a seguirse desarrollando.

Hay una coherencia profunda entre escuela y sueños sociales. El currículo ha de cambiar si una sociedad se proyecta de forma diferente a futuro. Pero esa transición no es nada fácil. Es allí donde los educadores necesitan creatividad, competencia y gusto por el riesgo para poder, a través de su sensibilidad histórica, enfrentar pertinentemente la sociedad que está por venir manifestada en la sociedad que está haciéndose a través de la educación en este momento.

No es suficiente una adecuación metodológica diferente o un uso de didácticas con mayor uso de tecnología. El educador y la enseñanza, en sí mismos, deben revolucionarse y reinventarse profundamente. Así, pues, en todo proceso político hay un trabajo pedagógico y en todo trabajo pedagógico hay un proceso político. “La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Al contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventurarse, arriesgarse, crear.” (Faundez y Freire, 68) Es un proceso simultáneo. Como afirmó alguna vez nuestro amigo Santiago Rojas Mesa: a lo digno solo puede llegarse dignamente.

Aquí no hay un juego que plantee la toma del poder por los ciudadanos para, en poco tiempo, volver a olvidarla; cambiando un látigo por otro. Hay un juego que invita a compartir los poderes de manera creativa, sostenible y justa a partir de las pequeñas cosas cotidianas. Es el juego de la relación con fronteras difusas entre educación, política y economía. “Es crear un poder nuevo que no tema ser cuestionado y que no se endurezca en nombre de la defensa de la libertad conquistada que, en última instancia, debe ser una *libertad conquistándose*.” (Faundez y Freire 109) Faundez, nacido en Chile, aclara esta idea diciendo:

Ya no se trata de tomar el Estado para transformar la sociedad, sino de transformar la sociedad desde sus bases para construir una nueva sociedad en la que el poder y la lucha por el poder se manifiesten de manera diferente.

El poder comenzará en las luchas cotidianas, en las acciones diarias del hombre, de la mujer, del niño, del profesor; en cada una de las profesiones o diferentes ocupaciones cambiarán las relaciones humanas, que serán democráticas y contarán

con la participación de todos, cada cual se apropiará de su parcela de poder en tanto ser humano, y ese apropiarse permitirá la construcción de una sociedad en la que el poder será de todos y no de unos pocos. (Faundez y Freire 111-112)

Esa nueva concepción de poder debe colocarse dentro de todos los niveles sociales: entre el sindicato y la clase trabajadora, en las jerarquías de la Iglesia, en las escuelas, entre profesores y alumnos, entre amigos e intelectuales, en el consultorio del psicoterapeuta con su paciente, incluso en la institución familiar. “La reinención del poder informa respecto de la sociedad en todas sus dimensiones y no solo en esa relación partido político-Estado-sociedad, etc. En el fondo, crear una nueva sociedad significa crearse de nuevo, recrearse.” (Faundez y Freire 120) Cada reinención es particular y juega bajo sus propias reglas específicas; no puede copiarse un modelo exitoso para garantizar un buen resultado. Es por eso que afirman que cada revolución es única, cada pregunta es valiosa y cada cultura, sagrada.

Las reinenciones impactan las propuestas educativas y económicas, dejando claro que han de estar renovándose. Es una política del cuidado que se enfoque en una educación para la libertad, para co-formarnos en esa posibilidad que tenemos de provocar nuestra historia compartida, para cultivar una voluntad auténtica. Allí es fácil caer en un juego de intereses privados que, haciéndose pasar por intereses colectivos, logran –por ejemplo– vender la idea de que es una fábrica lo que solucionará las dificultades económicas y, por tanto, socio-político-culturales de un territorio. Falacias y riesgos. El avance tecnológico es fundamental, pero no puede ser una imposición o invasión cultural, tiene que estar adecuado al contexto y a los sueños colectivos. Ya hemos vivido la época en la que conquistamos nuestra independencia política, dejando atrás la época de las colonias, pero el camino para descolonizar nuestras mentes y corazones es uno muy distinto; es el de la franqueza, la constancia y la cordialidad.

Quedamos con la deuda de un mapeo de aquellas formas concretas en las que, a través de los espacios para el aprendizaje, construimos colaborativamente unas ciudades educativas contextualizadas para el siglo XXI que sueñan, aspiran y consiguen democracias auténticas, justicias dignas y decentes, ciudadanías activas y educaciones coherentes.

TERCERA PARTE

OTROS APRENDIZAJES: SIENDO MEDIADOR

Las licenciaturas de nuestras universidades colombianas señalan en el perfil profesional de sus egresados –habitualmente– a la escuela y la universidad como los espacios naturales del quehacer de aquellos que, como nosotros, tienen la mente y el espíritu en la educación. Sin duda alguna estos entornos educativos tradicionales son fundamentales para nuestras áreas pero, afortunadamente, no son los únicos.

A lo largo del siglo XX han sido muchas las reflexiones alrededor de otros espacios sociales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los museos, bien sean de ciencia y tecnología, de historia, de arte, de ciencias sociales, de temas especializados, han sido esos primeros lugares en los que tanto la comunidad académica como la ciudadanía han ido encontrando referentes para una educación abierta, libre y –generalmente– con unos objetivos de inclusión social cada vez más sólidos. Tenemos la fortuna de encontrarnos en un contexto en el que los proyectos museísticos –sean públicos, privados, universitarios e incluso escolares– abundan.

Enmarcado en estas circunstancias se han fomentado otro tipo de entornos de aprendizaje como laboratorios, talleres, espacios *maker* y *hacker*, programaciones culturales, colectivos de empoderamiento tecnológico y de activación ciudadana, entre muchos más. En estos espacios de “aprendizajes paralelos” las prácticas se realizan desde el hacer, a partir del juego y con un énfasis claro en la horizontalidad de las relaciones y la igualdad inalterable de la dignidad.

Aún así, para quienes están al margen de estos proyectos parece haber muchas dudas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se pueden presentar; entre estos grupos alejados se encuentra una porción bastante amplia y significativa de nuestras comunidades académicas ubicadas en los espacios tradicionales. Se han visto esos espacios que aquí hemos llamado de “aprendizajes paralelos” como lugares de ocio y, cuando mucho, de gestión social, pero no de gestión del conocimiento. Pero es que allí esa relación

entre ocio, trabajo social y construcción de conocimiento no encuentra obstáculos sino fusión y fortalecimiento mutuo. Los licenciados de todas las áreas tenemos la oportunidad de encontrarnos y cultivarnos en estos otros espacios para el aprendizaje. Espacios en las calles, en movimiento, sucios y caóticos, vivos y tremendamente vitales. Lo que buscan estos acercamientos es la formación de puentes donde ahora hay algunos muros.

Los convenios entre Academia y Museo ya son sólidos y habituales. Ahora estamos frente al reto de fortalecer las alianzas con este “aprendizaje paralelo”. No podemos acercarnos con una actitud de superioridad intelectual; las riquezas que allí se encuentran son asombrosas y no podremos dialogar si nos entendemos como “los más preparados”. No es una propuesta fácil; exige esfuerzo y coraje para asumir que no somos quienes monopolizan el discurso de la educación. Ni siquiera somos quienes mejor lo manejamos³⁷. Somos una voz más que está fuertemente interesada en el tema y que, por tanto, debería ser la primera en fomentar y gestionar esos otros lugares para la conversación y el debate. Sociólogos, antropólogos, diseñadores, comunicadores, ingenieros, artistas y, por supuesto, ciudadanos, abundan en estos nuevos entornos. Hay pocos licenciados. Es hora de cambiarlo.

En este horizonte se enmarcan las siguientes páginas que pretenden darle voz a las reflexiones que han surgido alrededor de estos otros entornos. Primero comenzaremos nuestro itinerario visitando las puertas de la experiencia estética y sus tradiciones, buscando una actualización que nos permita acercarnos a la vida cotidiana. Luego continuaremos con un recorrido por los puentes entre los museos y la educación. En la tercera parada nos encaminaremos a los nuevos entornos para el aprendizaje haciendo un pequeño mapeo de algunas experiencias creativas y exitosas que no son otra cosa que síntomas cada vez más claros de la necesidad de reelaborar algunos conceptos de la educación. Y, finalmente –para llegar a un punto de reposo– exploraremos las interconexiones e impulsos que desde estos lugares podremos encontrar para la educación en los espacios tradicionales, completando así un movimiento pendular.

³⁷ Algunas ideas trabajadas anteriormente, en “Ideas sobre la ciudadanía: pasado y presente”, al hablar sobre el derecho a la ciudad y al territorio, así nos lo muestran. A lo largo de esta Tercera Parte se presentan varios casos donde esta afirmación se justifica a partir de experiencias y testimonios.

Nuestra motivación, en ningún caso, será la pretensión de clausurar escuelas y universidades, como muchos académicos parecen interpretar frente a estas propuestas. Lo que estas ideas persiguen es abrir las ventanas y puertas, plantear nuevas ideas y refrescar los espacios, tanto los tradicionales como los paralelos. ¡Empecemos!

1. De la experiencia estética y su actualización: caminando hacia la vida cotidiana

Antes de comenzar nuestro viaje a través de unas formas concretas para construir entornos democráticos, justos, dignos y decentes –coherentes con nuestros discursos de ciudadanías y educaciones críticas y plurales–, consideramos que es fundamental hacer algunas claridades conceptuales que nos servirán como herramientas sin igual para este utópico proyecto de ciudades educativas contextualizadas en el siglo XXI.

Esta reflexión en torno a la experiencia estética –en donde la relación con el arte es de gran importancia, pero no es la única ni la más potente– está enfocada a acercarnos y tratar de comprender esas dinámicas de *otros aprendizajes* que no están dirigidos ni vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. La experiencia estética expandida nos permite otro camino para cultivar las éticas del cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo; es una experiencia que nos individualiza y nos colectiviza a la vez: estamos posibilitados por una cultura en común pero la vivimos en particularidades individuales; una experiencia que permite ponernos en contacto con la vida cotidiana, de hombres y mujeres de carne y hueso que dan todo de sí mismos para co-formar un buen vivir a partir de unos aprendizajes íntegros, holísticos, espirituales.

1.1. Historia de la “experiencia estética”

Una cosa será ignorar la historia de los conceptos intencionalmente, en una especie de afán por la “originalidad” que no termina siendo más que una búsqueda arrogante –y casi siempre sin un buen final– por afirmar “yo fui el primero que...”, mientras que otra cosa muy distinta será actualizar los conceptos –tarea de cada pensador en sus propias circunstancias–, sumando nuestra voz a las de los otros, es decir, entrando a la conversación de la humanidad consigo misma tal como afirmaba Richard Rorty.

Cuando hablamos de la experiencia estética en espacios cotidianos comúnmente la vinculamos a la sensación producida por la belleza o el arte; su naturaleza y la actitud mental que requiere. Y es que esta idea –surgida de la Modernidad– ha sido tan difundida

que ha permeado el lenguaje cotidiano no especializado creando la percepción ilusoria de que esa es su definición acordada, unívoca y estática; pero la historia del concepto se remonta a más atrás. Este es un recorrido por una parte de su historia de la mano del historiador del arte y filósofo polaco Władysław Tatarkiewicz:

Desde Pitágoras, en el siglo V a. C., comenzamos a encontrar algunos elementos para construir aquello que muchísimos años después llamaríamos “experiencia estética”. Este tema era relativamente sencillo en aquel entonces pues se concebía un mundo en el que existía la belleza y para percibirla solo se necesitaban un par de ojos funcionales. Allí aparece la idea de que quienes perciben la belleza son únicamente los espectadores, los que contemplan y observan atentamente; no los que realizan la actividad. Pero, rápidamente, las experiencias y reflexiones dentro de la Antigua Grecia arrojaron a que la *contemplación* dejara de ser exclusivamente una concentración visual y se extendieron sus posibilidades a una experiencia auditiva.

Un siglo después estaría llegando Platón quien, buscando la forma de encontrar la “idea pura” de belleza, aporta a las reflexiones sobre una teoría de esta experiencia. Los ojos y oídos no pueden percibir la belleza de las ideas, solo la sombría belleza de los objetos que nos engañan³⁸. Determina, entonces, una *facultad del alma* especial exclusivamente encargada de percibir esta belleza ideal.

Pero las miradas platónicas encontrarían rápidamente opositores. El más popular de ellos fue Aristóteles, quien solo unos años después –en su *Ética a Eudemo*– hablaba sobre esta misma idea de experiencia refiriéndola al placer intenso producto de observar o escuchar, otro placer intenso; los sentidos vuelven a cobrar importancia. Esta experiencia produce tal placer que logra suspender la voluntad, como estando encantado por las sirenas, pero sin que nunca llegue a ser excesivo o negativo. Es un placer en sí mismo –no uno generado por anticipar una satisfacción que vendrá después– solo accesible a los humanos, producto de la armonía percibida.

³⁸Es afortunado que el planteamiento platónico de la teoría de las formas –en el que se contrasta un mundo puro de las ideas con un mundo sensible engañoso de realidades aparentes– sea uno de esos marcos filosóficos comúnmente conocido. Para explorar un acercamiento claro y profundo sobre estas ideas –y muchas otras de la filosofía griega y romana– recomendamos la lectura de *En el principio era la physis: El lógos filosófico de griegos y romanos*, del profesor colombiano Gonzalo Soto Posada.

Unos siglos después, ya entrando en la época del Imperio Romano, en el siglo I d. C., encontramos que el tema vuelve a ponerse sobre la mesa a través de personajes como Quintiliano, que comenzaban a señalar que se debía “entrenar” el oído para, por ejemplo, percibir la belleza en una poesía, sumando fuerzas a la línea pitagórica centrada en la contemplación ampliada. Pero las filas platónicas no se quedaban atrás: Plotino, en el siglo III d. C. y Boecio, en el V, beben de esas facultades mentales para percibir la belleza pero modifican su forma, proponiendo que solo quien posee una belleza inherente puede percibir la belleza del mundo; solo quien cuenta con ciertas cualidades morales y espirituales podrá contemplar la belleza.

Saltemos rápidamente hasta la Edad Media en donde el tema siguió siendo tratado desde una de aquellas perspectivas griegas. Guido de Arezzo, alrededor del año 1000, continuó la perspectiva pitagórica en la que solo se requiere una contemplación directa, a través de la escucha y la vista, cayendo en una especie de encanto milagroso que penetra el corazón. Tomás de Aquino, por el 1200, retomaba las miradas aristotélicas en las que solo el hombre se deleita con la belleza de los objetos sensibles. Al mismo tiempo nos encontramos con pensadores que se mantienen en la línea platónica como Juan Escoto Erígena –entre el 800 y el 900– hablando de un *sentido interior del alma*, y San Buenaventura –entre el 1200 y el 1300– de una *visión espiritual*. No hay mucho movimiento en estos terrenos.

Con la llegada del Renacimiento, en los siglos XV y XVI, continuamos en la idea de la experiencia estética reducida solamente a una experiencia de la belleza. Para percibirla solo se necesita que el objeto la tenga y que el hombre cuente con la actitud adecuada para percibirla; ese último elemento –la *actitud*– parece ser el que exploran más detenidamente. Allí se separan en dos corrientes: la activa y la pasiva. En la activa, siguiendo la tradición platónica, la mente debe poseer la idea de belleza; Marsilio Ficino afirma que “la belleza atrae cuando se corresponde con nuestra idea inherente de belleza” (ctd en Tatarkiewicz 354). Por otra parte, en la pasiva Leon Battista Alberti, siguiendo la tradición aristotélica, afirma que lo que se necesita es una sumisión del alma; un someterse pasivamente a la belleza y contemplarla.

En este recorrido hemos visto una aparente unanimidad en la necesidad de que las facultades mentales o del alma para percibir la belleza fueran racionales. Solo en el barroco tardío –a final del XVII y comienzos del XVIII– comenzamos a encontrar propuestas diferentes como la surgida de la mano del italiano Gian Vincenzo Gravina quien proponía una mirada en la que se hacen importantes las emociones irracionales que toman posesión de la mente: propone el delirio, el estado de exaltación, de euforia. También vale la pena señalar a franceses como J. B. Dubos, que señalan la obligación del hombre de mantener sus necesidades satisfechas para no caer en el aburrimiento y la infelicidad. Una de esas necesidades es mantener la mente ocupada en distintas actividades, por difíciles y peligrosas que estas sean; el arte y la experiencia estética son la opción más segura que el hombre ha generado para conseguirlo. Hasta este entonces se daba por sentado que percibir la belleza era, en sí misma, el motivo de la experiencia estética. La belleza es la que justificaba la vida misma. Esta teoría es la primera que comienza a tratar más claramente el propósito de la experiencia estética que, ahora, además de contar con una dimensión estética parece adquirir unas intenciones éticas e, incluso, políticas.

Solo hasta el siglo XVIII se introducen en las discusiones sobre la belleza, el arte y las experiencias relacionadas las ideas de *αἴσθησις*, *aisthesis*, las impresiones sensoriales, y la *νόησις*, *noesis*, el pensamiento; *aisthētikos*, lo sensitivo, y *noētikos*, lo intelectual. “Hasta ahora habían sido clasificados como «estéticos» una serie de inefables estados mentales, experiencias y respuestas emotivas al arte y la belleza. [...] La experiencia «estética» demostró ser un nombre tardío para aquellos fenómenos que habían sido discutidos al menos durante dos mil años.” (Tatarkiewicz 349-350) Llegamos a la Ilustración en pleno y, con esto, a una época de muchas reflexiones en torno a las problemáticas que orbitan alrededor de la belleza, siendo la experiencia frente al arte una de sus preocupaciones centrales.

Así, en Inglaterra –con la herencia platónica y neoplatónica– se mantienen reflexiones sobre el sentido de la belleza que depende de una mezcla entre las facultades de la percepción, el razonamiento y, más importante, la *intuición*. La intuición permite reconocer tanto la belleza como la verdad. En este ambiente es Shaftesbury quien señala una facultad específica para distinguir lo bello de lo feo: el *gusto*, que refiere al sentir la

belleza vinculado con la facultad de sentir bondad, denominándolo “*sentido moral*”. F. Hutcheson no comparte esta mirada y divide entre sentido moral y sentido de belleza, distinguiendo la percepción de la belleza de un conocimiento racional de un objeto. Mientras que A. Gerard propone una expansión de estas perspectivas al hablar de la existencia de siete “*sentidos interiores*”: sentido de belleza, de innovación, de imaginación, de armonía, de ridículo, de sublimidad y de la virtud.

Comienza a tomar fuerza, por otra parte, una tradición en este siglo XVIII que busca explicar la experiencia estética sin un sentido específico de belleza. “La experiencia estética comenzó a explicarse de un modo diferente; hablando simplemente, algunas cosas podían producir una sensación de satisfacción estética. El rol esencial para producir esta última se realiza por medio de asociaciones.” (Tatarkiewicz 358) Aquí, en el *asociacionismo estético*, aparecen autores como Hume y Hartley que bebían de esta tradición que había comenzado en el siglo anterior con Claude Perrault.

Ya Hume comenzaba a plantear un subjetivismo estético extremo, afirmando que la belleza no es una propiedad de los objetos en sí mismos sino que existe solo en la mente que percibe. Mientras que autores como Burke se oponían, diciendo que la belleza no era una creación de nuestra mente sino una cualidad de los cuerpos que actuaba sobre la mente humana a través de los sentidos. Lo que va pareciendo claro es que este concepto de *experiencia estética* sí que cuenta con una historia interior dinámica, polémica y abundante, y que, poco a poco, ha ido expandiendo sus horizontes.

Como si no fuera suficiente, en este mismo siglo XVIII, pero al otro lado del Mar del Norte, en Alemania, se trataban estos temas con igual fuerza que en Inglaterra. Baumgarten es quien identifica el conocimiento de lo sensitivo con el conocimiento de la belleza. Sus ideas tardan un poco en popularizarse, pero finalmente lo logran y con gran fuerza. Solo con él aparece claramente el concepto de “estética” planteando que “la experiencia estética era un conocimiento, pero uno exclusivamente sensual (*representatio sensitiva*), y se trataba por tanto de un tipo de conocimiento inferior” (Tatarkiewicz 359). Es un conocimiento irracional de menor altura, pero es aceptado; es la segunda parte de la teoría del conocimiento en la que se buscaba una lógica de las percepciones para complementar la lógica racional.

Kant, ya a finales del siglo XVIII, logra una síntesis de las ideas inglesas y las alemanas con su *Crítica del juicio*. Allí propone unos *juicios estéticos* que son universalmente subjetivos; todos tenemos la capacidad de emitirlos aunque cada uno los realiza condicionado por su experiencia pero, a la vez, conservamos la pretensión de que todos lleguemos a un acuerdo compartido a partir del *sensus communis*, un sentido común, aquello a lo que anteriormente nos referíamos como “sentido de belleza”. Estos juicios estéticos –no lógicos– no consisten exclusivamente en el placer; dependen de la armonía y el libre juego de las facultades de la imaginación y el entendimiento. Dicho en otras palabras, los juicios que pertenecen al placer estético solo pueden ser individuales, pues siempre han de comprobarse por separado, pero a la vez cuentan con una característica de universalidad, pues todos tenemos la facultad de juzgar y buscamos una convalidación que se da en conjunto a través de la comunicación.

Kant propone una experiencia estética referida al estado de sentimiento y sensibilidad del ser humano que es desinteresada (que persigue un placer en sí mismo); que no es conceptual (que se mantiene en la belleza y en lo sublime sin que aparezca un fin exterior vinculándolo con lo bueno o lo verdadero); que hace referencia a la forma del objeto (no a partir de la sensación fisiológica sino desde el gusto de la forma tendiendo a un placer espiritual/de la conciencia, es decir, lo que place sin finalidad); que se trata de un placer de toda la mente mezclando sensación, imaginación y juicio (es decir, el *gusto*); que no ofrece una regla universal que determine qué objetos nos gustarán (debido a que sus leyes se comunican solo parcialmente a través de juicios que no comunican la totalidad del gusto) (cf. Tatarkiewicz 360).

Luego de tanto andar, y como en una especie de movimiento que vuelve a los inicios, aparece Schopenhauer que, con su obra *El mundo como voluntad y representación* publicada en 1818, volvía a afirmar que la experiencia estética era simplemente contemplación, retornando a los planteamientos pitagóricos antiguos. Bebe de la teoría kantiana pero plantea una mirada mucho más sencilla. La actitud del espectador es la que se asume al dejar atrás la *actitud normal*, que mira las cosas buscando su origen y propósito. La actitud del espectador, la contemplación, la actitud estética, somete los poderes de la mente a la percepción de los objetos, olvidándose de su propia personalidad, doblegando su

voluntad ante ellos. De este modo, “el sujeto se convierte en una reflexión del objeto, desapareciendo en su conciencia la división en espectador y lo observado; toda su conciencia se llena de una representación pictórica del mundo.” (Tatarkiewicz 361) Aristóteles y Tomás de Aquino habían planteado algo similar, pero la autenticidad del pensamiento de Schopenhauer radica en la actualización de estas ideas dentro de las reflexiones estéticas modernas de un modo verdaderamente convincente.

En la segunda mitad del siglo XIX el monopolio de “la belleza” sobre estos discursos pierde fuerza y comienza a darle paso más directamente a la “experiencia estética”, incluso mucho más que como se dio en la Ilustración con el “sentido de belleza”. Lo que se busca es encontrar los factores comunes que experimentamos cuando nos encontramos ante objetos que son bellos y, con esto, una teoría general/común de la experiencia estética que pretende explicar los fenómenos más que darles una definición. Se dan muchas teorías soportadas por el gran auge de los datos ofrecidos por las ciencias del espíritu –en especial la psicología– a lo largo del siglo XIX y XX. Aquí –en la historia reciente del concepto– sí que explota la discusión sobre la experiencia estética y sus diferentes lineamientos. Las teorías más reconocidas son las siguientes siete: la teoría más simple, la teoría hedonista, un grupo de teorías cognoscitivas, el ilusionismo, la teoría de la naturaleza activa de las experiencias estéticas (empatía), la teoría de la contemplación, la teoría de la euforia (cf. Tatarkiewicz 362).

La teoría más simple es la del psicólogo W. Wundt, el esteta G.T. Fechner y el filósofo J. Cohn en la que actualizan la idea de “sentido de belleza” a partir de unos sentimientos estéticos elementales y especiales. “La experiencia estética es una experiencia peculiar irreductible a otras y que no es susceptible de análisis.” (Tatarkiewicz 362)

En segundo lugar nos encontramos con la teoría hedonista en la que la experiencia estética es únicamente un sentimiento de placer o desagrado/fealdad. El placer es una cualidad de la cosa, dice el filósofo Jorge Santayana. El filósofo alemán R. Müller-Freienfels presenta el valor de la experiencia estética equivalente al placer que contenga; intensidad y persistencia de placer son las categorías con que se mide. La intensidad no

permite medirse así que la persistencia que tenga al afectar a individuos y generaciones es lo que le da superioridad a una sonata de Beethoven sobre la música de baile de las discotecas. Hippias había planteado ya en la antigua Grecia un suelo para esta visión e incluso Descartes había identificado la belleza con el placer. A lo largo del siglo XVIII fue muy trabajada pero luego, en los siglos XIX y XX deja de gozar de tal popularidad y se vuelve “una teoría más”.

Por otra parte hay un grupo de teorías cognoscitivas en las que se afirma que la experiencia estética es un tipo de conocimiento. Benedetto Croce afirma que es una síntesis espiritual que está relacionada con el fenómeno mientras que K. Fiedler decía que la mente halla en la experiencia estética del arte una explicación de la esencia visible del mundo.

En cuarto lugar nos encontramos con el ilusionismo, extremo opuesto de las teorías cognoscitivas. “Según el ilusionismo, las experiencias estéticas se producen en un mundo de ilusiones, apariencias, imaginación, habiendo abandonado el mundo de la realidad.” (Tatarkiewicz 364) Gorgias y los sofistas ya habían planteado estas miradas en la Grecia antigua que reaparecen con gran fuerza en los siglos XIX y XX, modificándose ampliamente. Por una parte estarían quienes proponían que la experiencia estética es una ilusión consciente: en la experiencia estética la mente oscila entre la ilusión y una consciencia de la ilusión (K. Lange). Por otra, quienes afirman que la experiencia estética se distingue por el hecho de que los sentimientos que están implicados en ella son inauténticos pues, aunque sean desagradables –como el miedo o la tristeza en una obra de teatro– no alteran el placer (E. von Hartmann y M. Geiger). Un tercer subgrupo le apuesta a que son los juicios y las representaciones –y no los sentimientos– los que son ficticios o inauténticos (A. Meinong y L. Blaustein). Y, por último, quienes basándose en Kant y Schiller, pero también en Darwin y Spencer desde la biología, proponen la experiencia estética como un juego (E. Groos).

En otros caminos muy diferentes encontramos la teoría de la naturaleza activa de las experiencias estéticas o de la empatía. Entre sus precursores encontraríamos a Herder y el romántico Novalis quienes desde el siglo XVIII habían comenzado este camino. Pensadores como F. T. Vischer, asociado a Hegel y el idealismo, y H. Lotze habían seguido esta propuesta. Pero solo hasta T. Lipps, a comienzos del siglo XX, aparecen desarrollos

importantes de esta teoría. La experiencia estética ocurre cuando el sujeto transfiere su propia actividad al objeto y le atribuye propiedades que este no tiene en sí mismo; es decir, el sujeto transfiere sus propias experiencias al objeto. “Este es, argüía Lipps, el origen del placer: descubrirse a uno mismo en un objeto diferente a sí mismo [...]. Tiene lugar entonces una «resonancia psíquica» que produce una peculiar satisfacción. Es cierto que la experiencia estética no es la única modalidad de este fenómeno, pero es, con toda certeza, la más importante.” (Tatarkiewicz 366)

La sexta teoría se opone diametralmente a la teoría de la empatía y su nombre tendrá una palabra ya bastante familiar: la teoría de la contemplación. “Sostenía que en una experiencia estética el placer que sentimos no se deriva en modo alguno de nosotros mismos, esto es, del sujeto, sino que lo obtenemos de hecho de los objetos –de las cosas que observamos– sometiéndonos a ellas y aprehendiendo su belleza.” (Tatarkiewicz 366) Tiene en sus orígenes aportes de Aristóteles, actualizados por Tomás de Aquino y rescatados por Schopenhauer. Autores como O. Külpe, C. J. Ducasse y J. Segal se suman en el siglo XX a esta mirada que reconoce en la contemplación lo propio de la experiencia estética, sin importar el tipo de arte o el sentido al que apela. Incluso H. Bergson consideraba que la poesía era algo parecido, escribiendo que esta trata de “adormecer las facultades activas de nuestra mente haciendo que se someta a los pensamientos y sentimientos sugeridos” (Bergson ctd Tatarkiewicz 367). La esencia de la contemplación es la pasividad, la concentración en los objetos exteriores. Lo que permite es percibir algo más de los objetos a parte de lo necesario o importante para un momento dado: es una percepción total producto de la complejidad de las funciones humanas. Requiere de las sensaciones pero también de la memoria y de la anticipación.

Dentro de esta línea de la teoría de la contemplación encontramos divisiones que le dan fuerza a diferentes elementos: la teoría del aislamiento que se enfoca en la concentración exclusiva en un único objeto, facilitando la actitud estética necesaria para la experiencia estética (H. Münsterberg y R. Hamann); la teoría de la distancia psíquica en la que es necesario que la persona que contempla pierda conciencia de sí misma (E. Bullough); la teoría del desinterés que afirma que la experiencia estética elimina, durante un tiempo, lo que nos interesa y todos los asuntos personales útiles que tienen importancia

inmediata; la psicología de la Gestalt que, luego de su amplio desarrollo por la psicología, llega a la experiencia estética y la plantea como una experiencia holística que depende de que la mente, los sentidos y la memoria logren captar la totalidad del objeto (R. Arheim y J. Zórawski).

Finalmente, la séptima teoría desarrollada entre los siglos XIX y XX es la teoría de la euforia. Todas las otras teorías consideran que la experiencia estética es una experiencia intelectual mientras que esta la trabaja desde un proceso puramente emocional. Gian Vincenzo Gravina, desde finales del siglo XVII, ya había aportado un poco a esta corriente constantemente rechazada, con su teoría sobre el delirio. El psicólogo Edward Abramowski, a finales del siglo XIX, continúa estos procesos proponiendo que mientras que el intelecto esté activo, no tiene lugar ninguna intuición, ninguna belleza, ninguna experiencia estética. Este es el concepto exclusivamente emocional y anti-intelectual de la experiencia estética que se encuentra en fragmentos de pensadores como Schopenhauer y Nietzsche. A comienzos del siglo XX empiezan a aparecer más reflexiones que apoyan estas ideas, especialmente desde la poesía con Paul Valéry, por ejemplo, o E. Selincourt, afirmando que el valor de la poesía se encuentra en su capacidad para presentar el sentido de la vida en su infinita variedad. Henri Brémond es otro portavoz, uno muy radical, de la “poesía pura”, diciendo que lo único propio de la poesía es un encantamiento indefinible que expresa las profundidades de nuestra alma misteriosa.

1.2. Nuevos caminos de la experiencia estética

Como la historia de este concepto nos muestra, parece inútil buscar una única emoción que podamos categorizar como “la emoción estética”. Han sido muchas las miradas y propuestas alrededor de este fenómeno y, tal vez, sea causado porque en efecto hay una gran diversidad de experiencias y objetos estéticos; necesitamos una mirada propia de la complejidad y la pluralidad para acercarnos un poco más a estas experiencias múltiples. “Lo que determina una experiencia estética es, más bien, una unión armoniosa de una serie de sentimientos diferentes y de cierta actitud mental.” (Tatarkiewicz 374) En los últimos

siglos encontramos un período de teorías extremas que se enfrentaban unas con otras, pero a partir de mediados del siglo XX comenzamos a caminar hacia unas teorías complejas y pluralistas como alternativa.

Roman Ingarden, intelectual polaco, conocido como uno de los padres de la estética de la recepción, es uno de los que ha trabajado por encontrar esa diversidad de las experiencias estéticas. Plantea una primera etapa que denomina “emoción inicial”, una excitación. Luego, bajo la influencia de la excitación, dirigimos toda nuestra conciencia hacia el objeto que la hizo surgir: el curso normal de la conciencia se detiene, su campo se limita, el interés se centra en la cualidad percibida. En la tercera etapa puede cesar la experiencia estética o puede continuar; si continúa, el sujeto entra en comunicación con el objeto que ha creado, respondiendo emocionalmente a lo que él mismo ha producido. “De este modo, en la experiencia estética se dan de un modo sucesivo: una pura excitación por parte del sujeto, la formación del objeto por el sujeto, y la experiencia perceptiva del objeto. Las etapas anteriores tienen un carácter emocional y dinámico que disminuye en la etapa final ante la contemplación.” (Tatarkiewicz 375)

El mismo Tatarkiewicz propone un concepto pluralista de la experiencia estética diciendo que existen diferentes tipos de estas experiencias. Son tanto de carácter activo como pasivo, intelectual y emocional, comprende estados de contemplación y paz, al mismo tiempo que unos estados de intensa emoción. Todas merecen el nombre de experiencia estética. La euforia hace parte de un tipo de experiencia estética y la actitud que pide y a la que invita es muy parecida a la contemplación. “Solo mediante alternativas puede describirse el concepto de la experiencia estética, así es de general e indeterminado.” (Tatarkiewicz 375)

La mejicana Katya Mandoki es otra pensadora que se acerca a una teoría estética compleja y colectiva justamente sobre la estética en la vida cotidiana, presente en los juegos de la cultura. Ella propone la Prosaica, en donde entiende la lúdica como una actividad primordial de la estética. En esta propuesta encontramos una perspectiva que nos ayudará fuertemente a comprender las dinámicas de aquellos *otros aprendizajes* en espacios cotidianos que no han estado tradicionalmente vinculados a la educación. En la presentación de su texto *Prosaica 1: Estética cotidiana y juegos de la cultura*, dice:

La tesis central de este libro es que no solo es posible sino indispensable abrir los estudios estéticos –tradicionalmente restringidos al arte y lo bello– hacia la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Eso es la Prosaica: sencillamente, la estética cotidiana. Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales. (Mandoki 9)

En esta exploración hace una lectura crítica y juiciosa sobre la historia de la estética y los peligrosos caminos que ha recorrido. Comienza hablando de unos problemas de la estética: su definición, su ubicación y la distinción con otras líneas de estudio. En primer lugar, señala que la estética no ha demarcado claramente su objeto de estudio. Luego, que se harán necesarias unas perspectivas interdisciplinarias –con diversidad metodológica– para dar con una visión integral del fenómeno estético. “Dado que la estética no es una cuestión exclusivamente filosófica sino cultural, social, comunicativa, política, económica, histórica, antropológica, cognitiva, semiótica y aun neurológica, sería menester abordarla con un trabajo multidisciplinario puesto que varias de estas disciplinas se traslapan al enfocar esta problemática.” (Mandoki 16) Y, finalmente, afirma que los esfuerzos por distinguir estética, teoría del arte, filosofía del arte e historia del arte como disciplinas separadas y divididas según un concepto central lo único que producen es la generación de una explosión disciplinaria interminable en donde los seguidores de cada concepto quieren fundar una disciplina propia, poniendo por encima nombres y egos y dejando en segundo lugar los problemas, preguntas y fenómenos.

Luego reflexiona sobre los fetiches de la estética: lo bello, el arte y el objeto estético; pero no basta con señalar que son fetiches para que dejen de funcionar como tales. Ellos nos tienden trampas para volver a caer. “Y es que el estetólogo insiste en seguir

trabajando en los museos, bibliotecas y salas de arte con sus libros, partituras y cuadros, para no ser turbado por los olores, sudores y ardores de la vida cotidiana.” (Mandoki 25)

En un tercer momento aborda nueve mitos de la estética de los que hay que decantar las ideas valiosas y dejar de lado los grandes obstáculos epistemológicos que la tradición de las grandes teorías estéticas nos ha heredado: el mito de la oposición arte/realidad y estética/vida cotidiana; el mito del desinterés estético; el mito del distanciamiento estético; el mito de la actitud estética; el mito de la universalidad de lo bello; el mito de la oposición entre lo estético y lo intelectual; el mito de la sinonimia arte-estética; el mito de la potencialidad estética de las obras de arte; el mito de la experiencia estética. (cf. Mandoki 26-50).

Y, finalmente, cierra este recorrido por los laberintos de la estética señalando sus miedos. De este modo plantea que el *miedo a lo indeseable* es representado por la tendencia a querer trabajar solo alrededor de lo bueno y lo hermoso, dejando por fuera cualidades estéticas como lo grotesco, lo obsceno, lo grosero, lo insignificante, lo banal, lo sórdido. Luego, el *miedo a las impurezas cotidianas* en el que termina por afirmarse que la experiencia estética solo acontece frente a la pureza de una obra de arte, limitando la estética al placer de un tipo específico de espectador. En tercer lugar habla del *miedo al psicologismo* en el que, a causa del riesgo por ser absorbida por la psicología, la estética se esfuerza por dejar claro que trabaja alrededor de los mecanismos y estrategias de producción de efectos emotivos sin preocuparse en lo más mínimo por su naturaleza o tipificación. Y, finalmente, el *miedo a lo inmoral* en el que se excluye lo trágico y el horror real de la experiencia estética a pesar de que, es un hecho, hay personas que contemplan como un espectáculo placentero la guerra, el dolor, los incendios, la muerte. “Y esta atracción, perversa o no, amoral o inmoral es, hay que reconocerlo aunque nos pese, estética.” (Mandoki 57)

En la Prosaica, entonces, no hay una Sensibilidad, sino sensibilidades múltiples que se presentan de diferentes maneras según el contexto social. Allí lo bello no es una cualidad del objeto sino un efecto de la relación entre el sujeto y el objeto; depende del contexto social y la interpretación de las personas. Es por eso que toda experiencia de la vida social cotidiana –que por definición es estética pues afecta la sensibilidad del sujeto– está

comprometida con discursos, consciente o inconscientemente; es afectado por ellos pero, a la vez, puede afectarlos.

Mandoki, por otra parte, asegura que no hay objetos estéticos sino objetos percibidos estéticamente y, allí, se crean nuevos objetos, no física pero sí experiencialmente. Es por eso que, efectivamente, siempre hay un interés estético del sujeto hacia los objetos y para que acontezca lo que hemos entendido como experiencia estética se necesita del un “columpiamiento” que es ese ir y venir entre la identificación y el alejamiento, eso que permite percibir la unidad en la diversidad a partir del movimiento entre la fantasía y la realidad, permitiéndonos experimentar desde distintos tiempos y lugares. “Esta es la dinámica de proximidades variables que se requiere en la apreciación estética: una visión del todo y de las partes, del conjunto y del detalle.” (Mandoki 36)

Finalmente, Mandoki señala que a pesar de que el arte y la estética tienen relaciones fuertes y tradicionales, no son exclusivas ni necesarias en ningún caso. La experiencia estética puede surgir tanto del arte como de la ciencia. Para afirmar esto plantea la “estesis” como esa aptitud para la experiencia; toda experiencia es estética y toda estesis experiencial. Lo que ocurre con las obras de arte hay que llamarlo con otro nombre para evitar estas confusiones y trampas, hay que llamarlo *experiencia artística*, tal como se habla de experiencias deportivas, experiencias religiosas o experiencias sexuales.

Estas reflexiones y discusiones no son extrañas a nuestros contextos locales; hay muchos esfuerzos que han estado dirigidos a señalarnos que estos procesos nos impactan directamente. Uno de esos esfuerzos tomó forma a través del X Seminario Nacional de Teoría e Historia del Arte, organizado por la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, en Medellín, los días 10, 11 y 12 de septiembre del 2014, allí se dieron cita reconocidos pensadores alrededor de la pregunta por la relación actual entre el arte y la experiencia estética.

Javier Domínguez, filósofo medellinense, señalaba que el arte, ahora consciente de lo prosaico, se vuelve un arte contestatario contra el mundo institucional y lo obliga a repensarse. Ya es hora de que la experiencia estética termine de salir de lo bello del siglo

XVIII. Hay que radicarla en la ontología humana, en los modos de existencia en los que habitamos y, de esta manera, en una visión que vincula lógica, ética y estética. La tarea que tenemos delante es fuerte y larga pues las concepciones modernas han penetrado profunda y peligrosamente en muchos elementos de nuestra cultura.

En la misma línea Karen Cordero, historiadora del arte mejicana, afirmaba que es por eso que estamos en el momento de romper con lo esperado, con el quietismo que mantiene unas jerarquizaciones sin sentido. Los retos pendientes más claros que tienen las investigaciones artísticas están en el juego de re-pensar las jerarquías entre arte y artesanía, re-imaginar el manejo de medios, materiales y géneros artísticos, y re-formular referentes convencionales de género sexual y de clase. El riesgo principal es simplemente absorber las prácticas populares como un estilo para el “arte culto”, pero el camino para prevenirlo es la coherencia profunda que se tenga entre las prácticas artísticas y los compromisos éticos, políticos y estéticos; es decir, entre las declaraciones que se dirigen a reivindicar lo marginado y las actuaciones representadas a través de las exploraciones artísticas. Es a causa de esto que debemos mirar con buenos ojos los estudios antropológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, cada vez más frecuentes dentro de los artistas.

John Fredy Ramírez, docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, por otra parte, recuerda que hace muchos años vemos con claridad que el arte comenzó un proceso histórico de abandono de los temas religiosos y místicos para centrarse en los asuntos de la vida. De este modo –y con un arte que es condicionado mas no determinado por el entorno social³⁹– una de las finalidades explícitas de las exploraciones artísticas contemporáneas está en su ambigüedad, en que sea incierto, indefinido. Los cruces de culturas, los sincretismos, los juegos con los elementos de la vida cotidiana son lentes fundamentales para mirar las expresiones contemporáneas. Las obras no se dejan catalogar fácilmente. Así mismo, tenemos que transformar nuestra forma de ver para reconocer que el arte no está dirigido exclusivamente al goce estético.

³⁹ Es decir, un arte que está enmarcado en unas circunstancias sociales históricas que se reflejan en los temas elegidos, las formas de abordarlos, las técnicas usadas, los elementos ausentes –y muchos más- pero que, aún así, no se puede tomar como si fuese un espejo que presenta de forma clara y verdadera su realidad.

De este modo, asegura que la estética no puede ser una disciplina que evalúe las obras artísticas; no puede ser un juez inapelable que reflexiona sobre conceptos como lo bello, lo sublime o la mimesis –imitación o emulación de la naturaleza en las obras–. Hablar de la estética es –y tiene que ser desde esta perspectiva cultural– mucho más amplio: es un asunto que atraviesa toda la experiencia humana. Lo estético tiene que ver con lo religioso, moral, político, educativo y cultural. Es a través de estas sendas que la estética puede encontrar tierras fértiles para desarrollarse actualmente.

En otro momento Pol Capdevila, profesor español de teoría del arte y estética, hablaba sobre la experiencia estética y proponía que la única predisposición que se requiere es la de aprender algo nuevo a partir de la sensibilidad. El carácter de apertura es la que lo diferencia de otras experiencias. La experiencia estética necesita de un demorarse, un reflexionar y rumiar, para crear el sentido; es por eso que la rápida velocidad del mundo contemporáneo puede ser peligrosa; tanto bombardeo a nuestra sensibilidad puede atrofiarnos, anesthesiarnos. Es por eso que es inaplazable una defensa por Kairós –el tiempo oportuno– contra Cronos –el tiempo lineal y continuo– pues en las experiencias estéticas la suspensión de Cronos es la que le da ritmo a la experiencia profunda del tiempo y, con ella, de la vida.

Y, finalmente, Francisca Pérez Carreño, catedrática de estética y teoría del arte en España, aseguraba que todo tiene un carácter estético, es por eso que el arte puede ser antirretiniano –que no le apunte al goce visual–, antisentimental –que no le apunte a sentimentalismos–, antiilusionista –que no le apunte a parecer otra cosa, a “engañar”–, porque es como la vida: múltiple. Las experiencias estéticas, los placeres, las expresiones artísticas son múltiples. Es por eso que el placer de las experiencias estéticas está en la interpretación, es decir, en la traducción y el proceso de resolver los enigmas vinculados a la cotidianidad que ponen en juego tanto nuestras facultades mentales como sensoriales.

2. Los puentes entre museos y educación: buscando otros espacios para los aprendizajes

¿Dónde volveremos a edificar el Jardín de Epicuro?

F. Nietzsche, *Carta a Peter Gast*

26 de marzo de 1879

La exploración que comenzamos aquí está contenida en ese reto lanzado por Nietzsche hace poco más de 135 años. Es emocionante y asombroso cuando nos hallamos en esas situaciones en las que descubrimos que otros han reflexionado ya sobre una inquietud que creíamos propia. Digo emocionante y asombroso –no frustrante como muchos lo pueden sentir– porque justamente lo que representa es que estamos frente a una preocupación que se conecta con algo más que con nuestra particularidad específica espacio-temporal. Cuando nos topamos con asuntos como la muerte, el amor, la vida, el sexo, la educación, podemos sabernos acompañados en ese viaje por las experiencias y los testimonios que muchos otros nos han legado. Podemos ser conscientes de nuestro contexto pero, a la vez, reconocernos dentro de la humanidad entera.

Comparto con otros la firme convicción de la necesidad que la educación tiene de no estar únicamente preocupada por el modelo y los espacios tradicionales. El horizonte hacia el que comenzamos a caminar en estas páginas es el de una defensa por los museos como espacios con la potencia de ponerse a la altura del aula de clase –escolar y universitaria– en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, además, con una posibilidad mucho más clara de generar encuentros que fomenten el vínculo y el aumento paralelo del ocio, el trabajo social y la construcción colectiva de conocimiento a partir de experiencias estéticas expandidas que posibilitan estos *otros aprendizajes* en la vida cotidiana.

En términos internacionales este tema ha ido cobrando gran importancia. Poco a poco, y con una búsqueda atenta, se pueden encontrar reflexiones que giran en torno a estas ideas de una educación para la libertad, el pensamiento crítico y la vida. Desafortunadamente en nuestro país sigue pareciendo una rareza para el imaginario colectivo defender estos espacios como lugares enfocados en la educación de la comunidad

y no en el goce de una pequeñísima élite y de unos cuantos turistas curiosos; algunas administraciones se han comprometido fuertemente con esto temas pero, aún así, parece que no se ha conseguido persuadir lo suficiente. Creo que son justamente los académicos – o al menos algunos de ellos– quienes más deben reconocer la importancia de trabajar intensamente en los espacios que los museos están generando hoy en día en sus propias ciudades y, así, agitar esa perspectiva del imaginario social tradicional y comenzar a provocar reflexiones y cambios.

Algunos ejemplos claros y bastante populares que tenemos en Medellín son el Museo de Antioquia, el Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM), el Museo Casa de la Memoria; proyectos que están buscando responder a la idea que la etimología de la palabra “museo” transmite: la casa de las musas. No hablaremos de sus propuestas aquí, pero siempre valdrá la pena estar atentos a sus programaciones permanentes. Lo que queremos es seguir construyendo la casa de las artes, las ciencias, la música, la poesía. El espacio que busca fomentar experiencias estéticas que nos individualizan como ciudadanos y nos colectivizan a la vez como sociedad; experiencias que nos invitan a pensar y sentir desde distintas ubicaciones espaciales y temporales. Esta es la casa del asombro humano frente al universo.

Hay que darse cuenta de que la educación no está destinada a ser monopolio de escuelas y universidades, como tradicionalmente lo hemos vivido en nuestra sociedad conservadora. La apuesta tras esta idea está en no quedarse solamente ni en la Academia platónica ni en el Liceo aristotélico, sino retomar un espíritu abierto y plural que también transite y habite el Jardín epicúreo y el Pórtico estoico. Asumir la complejidad de la vida que necesita de entornos diversos. Volver a la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión como forma de habitar el mundo desde la cotidianidad. La propuesta es mirar el museo como un espacio propicio para una educación en el cuidado⁴⁰, para un diálogo amable, cálido y democrático, para una educación en una mirada crítica a través de unas micro-resistencias⁴¹

⁴⁰ Así como el que presentábamos a través de los caminos de la cordialidad de Adela Cortina y de las pedagogías socráticas defendidas por Martha Nussbaum en la Segunda Parte, fundamentado en la coherencia propuesta en “La filosofía como forma de vida” desarrollada en la Primera Parte.

⁴¹ Recordemos que con “Michel Onfray – Comunidad filosófica y educación libertaria” ya hemos desarrollado y ejemplificado algunas de estas micro-resistencias.

y, de este modo, alertar contra los poderes que tanto pueden determinar y limitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas tradicionales.

Detrás de todo museo que tenga una reflexión seria y juiciosa se encontrará un componente educativo fuerte y un gran compromiso socio-político. Los espacios generados por estas instituciones tales como talleres, exposiciones, catálogos, seminarios, proyecciones de películas, recitales de música, teatro y poesía, cursos de divulgación científica y demás, hacen de los museos espacios tan idóneos para la labor educativa y docente como las mismas aulas de clase. Allí no son importantes los estudiantes – preparados para memorizar, responder un examen y olvidar– sino los ciudadanos que, desde una perspectiva de la complejidad, se dan qué pensar a través de encuentros intergeneracionales, interculturales e interdisciplinarios. La cordialidad, fraternidad e informalidad que rodea a los museos y a quienes los componen potencializa su valor como nuevos espacios pedagógicos para una educación ética, política y estética en constante formación.

Para nuestro viaje seguiremos un itinerario compuesto por tres subcapítulos. Exploraremos, en un primer momento, el proceso histórico de los museos. Luego pasaremos a los museos y la educación, en los que trataremos el museo como espacio para la experiencia estética y el asombro junto con el rol del curador y el educador en el museo. Por último cerraremos con unas reflexiones en torno a los estilos educativos y la actualidad recorriendo temas como la educación tóxica y otros modelos para una educación posmoderna.

2.1. Proceso histórico de los museos

Federico García Serrano expone maravillosa y ampliamente los procesos históricos por los que hemos pasado hasta llegar a la concepción de museo que formamos hoy. Nos dice que “La sensibilidad y el interés social hacia los temas relacionados con la conservación de las obras artísticas es producto de un proceso histórico, en el que se ha ido definiendo y formando ese interés.” (García Serrano 1) Es decir, plantea –y nosotros con él– que la

expresión artística y la conservación de esos testimonios no es un asunto de nuestra historia reciente. El recorrido que aquí realizaremos será un vuelo de pájaro por algunos episodios que hablan de esa dimensión artística y poética humana en la que, finalmente, lo que se busca es revitalizar el diálogo entre espectador y obra, tender puentes donde se han construido muros, dejar de lado el imaginario de un museo como un espacio para el aburrimiento para poder, finalmente, comprenderlo como el espacio para conocerse a sí mismo, a los otros y al mundo. Nuestro interés no es generar una cartografía detallada de la historia de una institución sino un mapa en el que podamos ubicar las propuestas exploradas de los próximos capítulos y, a la vez, logremos percibir la profunda complejidad que atraviesa cada uno de estos entornos para nuestro aprendizaje contemporáneo.

Al comenzar a explorar los orígenes y mitos del coleccionismo –afición de agrupar y organizar objetos de una misma categoría–, que es condición de posibilidad de los museos, nos encontramos que desde la antigüedad son numerosos los casos que desde diferentes civilizaciones revelan esta costumbre aunque, por supuesto, motivadas y condicionadas por un contexto muy diferente al que reconocemos hoy en día. Los objetos, desde ese entonces, estaban cargados de una intencionalidad representativa, simbólica o “meramente” ornamental. El mensaje que transmitían estaba clarificado para sus espectadores y, así, no se quedaban solamente en su contemplación sino que la transformaban en una conversación. Aunque nosotros no seamos los espectadores de esas culturas podemos, a través de estas expresiones, tener un camino trazado para intentar acercarnos a la comprensión de sus sistema de significados y de unos de sus valores propios establecidos.

Desde los griegos y los persas nos llegan historias de una Babilonia que nos muestra una de las primeras figuras míticas del más primitivo coleccionismo. El rey Asurbanipal, que reinó entre el 668 y el 630 a.C., es representado como un gran guerrero que, a la vez, impulsó fuertemente las ciencias y la literatura. “La ciudad y el palacio nos aparecen, históricamente, como los primeros escenarios en los que se desarrolla la actividad pre-museística.” (García Serrano 5)

Aún así es con los griegos que aparece un verdadero coleccionismo unido a la aparición de la palabra que aún permanece en las raíces de nuestros museos: “*museion*”. En un principio era aplicada tanto a los santuarios consagrados a las musas como a las escuelas filosóficas con sus amplias preocupaciones científicas, poéticas, históricas. Aún así era la ciudad entera lugar para esas representaciones artísticas que daban cuenta de sus imaginarios. Ya desde el temprano siglo V a. C., “El célebre plan de Pericles para embellecer Atenas tiene su prolongación en el periodo helenístico, en el que las ciudades eran verdaderos museos de antigüedades.” (García Serrano 5) Y así es que encontramos, al lado del *museion*, las *pinakotheke*, espacios situados a la entrada de un templo donde estaban expuestas diversas representaciones de dioses en tablillas pintadas. Estos dos lugares son de los más claros precedentes del museo en el mundo moderno.

Llegaría el año 285 a. C., momento en el que surge en Alejandría el *Museion*, la primera institución concebida como un verdadero centro cultural. Al entrar allí se encontrarían espacios para salas de reunión junto a un observatorio, jardines y la famosísima biblioteca. El *Museion* fue fundado por Ptolomeo II y trabajó para ser un centro libre de enseñanza e intercambio de ideas y conocimientos. Es allí donde tenemos –al menos en la tradición occidental– el primer espíritu que hoy nombramos como “universitario”. García Serrano, citando a Francisco Calvo en un artículo titulado “El museo alejandrino” nos dice:

Se trataba de un lugar privilegiado, en el que se reunía todo lo concerniente al saber y la investigación, pero en el que también había un parque zoológico, salas de disección, múltiples jardines, pórticos, exedras, estatuas, etc.; en definitiva: todo lo que se necesitaba para el estudio o la discusión en medio del marco más agradable. No se había perdido tampoco el sentido del culto original, ya que el director del conjunto era el gran sacerdote de las musas. (6)

Siguiendo con nuestro vuelo de pájaro digamos que ya podemos llegar a Roma. La palabra latina “*museum*” no hacía referencia a colecciones de obras de arte, sino a reuniones filosóficas que se hacían en las villas, a espacios para la meditación personal. Los museos

romanos introducen en el contenido histórico de la palabra una dimensión fundamental para lo que buscamos construir hoy: el momento indicado para unos ejercicios espirituales, para ese cultivo de sí mismo tan presente en las escuelas filosóficas helenísticas conformadas por hombres de todas las artes y oficios. Aún así las colecciones sí existían y, de hecho, el Imperio Romano fue reconocido por saquear y llevar a sus tierras las más sorprendentes obras y objetos de las culturas dominadas. Aquella era una buena estrategia para marcar una exaltación a su poder, celebrar su capacidad bélica y obtener un mayor estatus socio-político. Por ejemplo, en el *Arco de Tito*, en Roma, se conmemora la victoria del emperador Tito sobre los judíos y allí se representa a soldados romanos cargando el botín del Templo de Jerusalén. Este tipo de prácticas tuvo como resultado que las principales ciudades romanas se convirtiesen en museos completos, al menos en el sentido más popular del término.

Como en este capítulo buscamos es señalar las condiciones de posibilidad más elementales de lo que conocemos hoy como “museo”, pasamos, ahora, a la firma del Edicto de Milán en el 313 d. C. La tolerancia a los cristianos y el cese de persecuciones se transformó, rápidamente, en el dominio total de esta religión en el Imperio. En este contexto en el que la dimensión espiritual es tan potente –o al menos eso nos han repetido hasta el cansancio– nos encontramos con una sacralización del arte determinada y determinante para los imaginarios colectivos de la época.

La potente capacidad de extensión que el cristianismo demostró tener desde la Edad Media propició la creación de una iconografía que cumplía una finalidad tanto didáctica como propagandística. A través de ella podemos acercarnos a expresiones simbólicas y representativas de los mundos imaginarios desarrollados desde la espiritualidad cristiana en mestizaje con diferentes pensamientos. “La expresión de los dogmas de la fe, de la vida de Cristo y de los Santos, los grandes mitos bíblicos, los milagros y las creencias, sirvieron de base para el desarrollo de un arte figurativo e hicieron de las iglesias una forma de museo público en el que a través de representaciones materiales se accedía al mundo de las cosas espirituales.” (García Serrano 7) Encontramos cómo se empiezan a fusionar las ideas

griegas de la *pinakotheke* con las romanas del *museum*. Aparece un lugar místico didáctico que, en mayor o menor medida, comienza a proponer que la mirada de lo exterior conduce a la reflexión de lo interior.

Van pasando los siglos de luces y sombras que hemos conocido como “Edad Media”. De luces y sombras, así como todos los que han sido y serán en la historia del hombre en el cosmos. El coleccionismo de esta época fue transformándose en los llamados “tesoros eclesiásticos” que adquieren gran desarrollo en los primeros siglos de nuestra era. Luego, irrumpe en Occidente ese mundo gótico y se da inicio a la época de las catedrales y el retorno a los modos de vida urbanos, perdidos por mucho tiempo ya⁴². Bajo estos movimientos se impulsó como nunca la magnificación del coleccionismo. “Las catedrales se constituyeron en monumentos de carácter museístico, albergando tesoros con relicarios, piezas de orfebrería, manuscritos, vestiduras litúrgicas y demás piezas artísticas que aportaban no solo suntuosidad sino también glorificación pública y mundana de los valores religiosos.” (García Serrano 7) La catedral se transforma en el núcleo intelectual y moral de la comunidad, es el nuevo corazón de la actividad pública que estimula a la sociedad entera. Es espacio de pensamiento, saber y arte pero, a diferencia de el *Museion* alejandrino impulsado por el mismo conocimiento, la catedral tiene claro que está al servicio de otra institución. El primero es la casa múltiple y dialógica de las musas. El segundo es casa unívoca y monológica de un solo Dios.

El arte se adapta a su contexto; se mantiene supeditado a una función clara y definida que le reclamaba la mentalidad de su época; fundamenta y expresa los valores de una sociedad específica. Poco a poco va transformándose y comienza un proceso en el cual ese fenómeno de sacralización del arte va promoviendo y abriendo las puertas a artesanos que van a mostrarse como conocedores de saberes secretos y, así como el clero, adquieren un aura de respeto. Ambos son mediadores entre los asuntos terrenales y los espirituales. Sacerdote, maestro constructor y herrero son igual de importantes para el equilibrio de su

⁴² Para conocer un poco más sobre esta interesantísima época de nuestra humanidad –que tan poco se trabaja con disciplina en nuestras escuelas y universidades- recomendamos la exploración del texto de George Duby, *La época de las catedrales: arte y sociedad, 980-1420*.

sociedad⁴³. Para el otoño de la Edad Media, alrededor de los siglos XIV y comienzos del XV, el cambio está establecido.

Esta emancipación de las obras respecto al edificio al que van destinadas es un paso importante para el coleccionismo, ya que las obras se convierten en objetos autónomos, susceptibles de transacción comercial. Este desarrollo del mercado, consecuentemente, propicia una multiplicación de la actividad de talleres y una progresiva valoración individual de los artistas que salen del anonimato artesanal para convertirse en maestros que alcanzan cotización dentro de ese mercado. (García Serrano 8)

Es de ese modo que, en el marco del humanismo renacentista que tomaba fuerza en Italia a comienzos del siglo XV, se vive un giro interesante en la función que el arte venía desarrollando a lo largo de la Edad Media. Los monarcas y aristócratas, y un poco los nacientes capitales burgueses, comienzan a volverse factores de influencias tan fuertes como la misma institución eclesiástica. Fueron varias las familias que se dedicaron a invertir en el arte por decisión económica, política y social. Prestigio y reconocimiento. Los famosísimos Medici de Florencia, por supuesto, encabezan esa lista. El fenómeno del mecenazgo logra dar un impulso sin precedentes en las investigaciones y búsquedas artísticas. El naciente interés por las obras clásicas fue abriéndole paso a una idea de colección mucho más cercana a la que hoy tenemos.

García Serrano nos referencia el trabajo de Luis Alonso Hernández, titulado “Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo”, en el que nos aclaran la tremenda importancia de este período para los asuntos que perseguimos aquí –y muchos otros. Nos dice que “En 1559 el gran duque Cosme I [de Medici] encargó la construcción de los Uffizzi a Giorgio Vasari. Históricamente puede considerarse a los Uffizzi como el primer edificio proyectado como museo, abierto al público en 1582, apareciendo incluso

⁴³ Para ampliar las perspectivas de la vida cotidiana de estos personajes en la Edad Media recomendamos *El hombre medieval*, editado por Jacques Le Goff.

guías para los turistas de la época. Los Uffizzi no llegaron a convertirse en institución pública hasta su donación al Estado en el siglo XVIII.” (García Serrano 9)

En este contexto aparecen claramente los teóricos de arte, personajes que compartían sus juicios estéticos formados a partir de la historia del arte –y una que otra arbitrariedad– con los mecenas más poderosos de su tiempo. Así es como la voz de estos teóricos, por unos momentos, logró determinar unas directrices estéticas, gran parte de la producción artística de la época y, con esto, tener en sus manos aquello que ponía en movimiento el motor social y económico más importante de la época.

Luego del Renacimiento llega el Manierismo y, junto a él, una especie de espíritu generalizado que se preocupaba por la reflexión sobre el mismo arte. Lo propio del Manierismo es la imitación de las obras al estilo de los grandes maestros. Trabajar “a la manera de...”. Es dentro de este movimiento que comienzan a reunirse grandes colecciones de obras artísticas y, a la vez –como por imitación también– colecciones variadas de plantas, minerales y otros objetos conformando lo que se conoce como “gabinetes de curiosidades” o “cuartos de maravillas” debido a las grandes exploraciones y descubrimientos de los siglos XVI y XVII. Este afán coleccionista será el punto de partida más claro para lo que se construirá en las siguientes décadas, y hasta finales del siglo XIX, como museo.

Por tanto, es en este período, como hemos visto, cuando se reúnen las circunstancias fundamentales que darán origen a los museos: la formación del coleccionismo; el desarrollo de un mercado constituido por buscadores de piezas artísticas, artistas y talleres, mercaderes y clases privilegiadas –adineradas– con capacidad de compra; el desarrollo también de unos tratados que constituyen el soporte teórico para la clasificación y valoración de las obras; y por último, el establecimiento en grandes edificios –suntuosos palacios– de estas colecciones, que todavía tienen un carácter privado y exclusivo. (García Serrano 11)

Seguimos volando de forma rápida y superficial. Esta no es una historia minuciosa de los museos, es una pincelada por sus recorridos. Llegamos, entonces, al siglo XVII y nos encontramos con una muy posicionada clase burguesa producto –en gran medida– de una época tremendamente activa de comercio que tenía a los Países Bajos como centro principal. Los productos artísticos se mantienen como uno de los activos de mejor movimiento dentro del mercado. El coleccionismo y, de ese modo, los trabajos de artistas, se mantienen en el foco del comercio. La demanda aumenta, la oferta también. Los gustos y temas se vuelven más diversos, la gama de estilos se multiplica. El comercio es más fuerte. Las obras comienzan a viajar. Encontraremos obras producidas en una esquina del continente pero expuestas en la otra. No hablamos solo de pinturas y esculturas, también hay efervescencia de muebles, orfebrería, cristalería, dibujos, grabados y otros objetos que formarían una lista más extensa de la que podemos enunciar.

Como si las nuevas temáticas, las dinámicas comerciales y las transacciones internacionales no fueran suficientes, aparecen varios factores más que ayudarían a establecer a los museos como una gran institución dentro de la ciudad. El surgimiento de ferias y subastas públicas genera todo un sistema que incentiva y encarece el mundo de arte a través de eventos, catálogos, tasadores y demás. El marchante, el intermediario, el puente entre artista y comprador, el trabajador de esas ferias y subastas es el verdadero gran beneficiado del coleccionismo. El artista, en términos generales, se mantiene recluido en el taller o, cuando mucho, logra escalar socialmente pero bajo cargos públicos, no bajo su rol de artista. Si bien podría criticarse esta figura del comerciante de arte, podremos decir –tal vez de forma un poco atrevida– que este sustituye paulatinamente al mecenas renacentista en su función de promotor del arte. La sed del comercio potencializa las búsquedas y expresiones artísticas.

En conclusión, conviene destacar el papel del coleccionismo del siglo XVII como forjador de muchas de las peculiaridades del coleccionismo moderno: se crea un mercado en el que el arte sirve como mercancía, por lo que este desciende de su función “sacralizadora” y conmemorativa para “trivializarse” con todos los fenómenos

asociados a la actividad comercial y mundana; se crea un público, constituido por las nuevas clases sociales que acceden al arte y lo convierten en símbolo de su “status”; se encauza la actividad comercial por la vía de los marchantes, las galerías, las subastas y las ferias de arte; y, en definitiva, se forma el gusto por el coleccionismo. (García Serrano 15)

Estos procesos del siglo XVII tienen como consecuencia más importante –para los lentes con los que realizamos nuestra búsqueda– el nacimiento de los primeros museos públicos. Los especialistas citan el Museo Ashmolean de Oxford como el primer museo organizado como una institución pública. Fundado en 1683 ya emergía como una institución regida por un reglamento con una normativa administrativa, de catalogación e inventariado, conservación, horas de visita y tarifas. Aún así, este se cita como un caso aislado ubicado en una universidad inglesa. Todavía habría que esperar un siglo para la fundación del Museo de Louvre, el primer gran museo nacional y público de la historia.

Con el siglo XVIII nos hallamos inmersos en el enciclopedismo. Proyecto que permeó todo tipo de capas sociales. En medio de una gran revolución intelectual e ideológica en donde encontramos a Diderot, D’Alembert, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, entre otros, surge un giro importante en el ámbito artístico. El arte, así como el conocimiento, debe estar a disposición de todos. El proceso comenzado en los siglos anteriores tiene sus consecuencias más claras en este período en el que la concepción privada del arte es dejada de lado para darle espacio a una idea mucho más popular. “Son los museos públicos la manifestación del desmantelamiento de la cultura artística aristocrática y cortesana y del florecimiento del arte burgués.” (García Serrano 16)

Gaspar F. Neickel, en 1727, es un referente importante. Con su obra se nombra por vez primera la museografía y se realiza el primer tratado amplio sobre museos. Retomará los parámetros bajo los que se conservaban y exhibían las colecciones pero propondrá, además, cómo debe ser una sala de exposiciones, cuáles deben ser sus dimensiones, cómo han de estar orientadas las ventanas, qué cuidados hay que tener en la elección de colores

para las paredes, qué tipo de mobiliarios será prudente utilizar y, en fin, una mirada mucho más amplia de lo que implica el montaje práctico de un museo.

La aparición de academias de arte en casi todas las principales ciudades europeas y las reflexiones surgidas de allí, al igual que la fundación de las primeras grandes casas de subastas –*Sotheby's* (1744) y *Christie's* (1766), ambas en Londres– pueden enumerarse como unos de los factores más evidentes para el surgimiento de los grandes museos nacionales. Siendo esto mucho, no será suficiente. No podremos ignorar que el gran auge de las expediciones arqueológicas juega un papel vital en este acontecimiento. El *Museion* alejandrino parece acercarse un poco más al encontrar un espacio donde artes, historia, arqueología y ciencias vuelven a compartir un mismo techo.

Podríamos aventurarnos a decir que la Revolución Francesa canaliza estos procesos para marcar la efectiva aparición del museo público de grandes dimensiones, con colecciones que pretendían abarcar expresiones de la mayor cantidad de culturas posibles, es decir, aporta el último ingrediente para la conformación del museo público inspirado en la enciclopedia ilustrada.

En 1793, al nacionalizar los revolucionarios los bienes de la corona en París, se creó el Museo del Louvre, proclamado Museo de la República durante el período napoleónico. Esta idea de otorgar al pueblo el derecho al disfrute de los bienes artísticos se extendió por toda Europa y a ella responden todos los grandes museos nacionales que fueron creados, a imagen y semejanza del Louvre, durante el siglo XIX. (García Serrano 17)

Vale la pena aclarar que este fenómeno de colección a disposición del público no eliminó las colecciones privadas; fueron dos asuntos paralelos. Mientras que los museos públicos nacionales le apuntaban a la educación y a la conservación del patrimonio nacional, las colecciones privadas se dirigían, fundamentalmente, al disfrute y goce estético junto con el aún efectivo método de inversión económica a través de productos exclusivos y “únicos”.

La *Gallería de los Uffizi* y los *Museos Vaticanos* abrirían también sus puertas luego de ser colecciones privadas y, junto a este movimiento, aparecerán alrededor de estas

épocas museos nacionales de dos tipos, los que parten de colecciones reales –*Museo del Hermitage* (1764), *Museo del Prado* (1819), *Alte Pinakotechek* de Múnich (1819), *Staatliche Museen* de Berlín (1830), *Musées Royaux* de Bruselas (1831), *Nationalmuseum* de Estocolmo (1866), *Kunthistorisches Museum* de Viena (1891)– y los que tienen su origen en la iniciativa de ciudadanos, amantes del arte y coleccionistas particulares – *Národní Gallerie* de Praga (1796), *National Gallery* de Londres (1824), *Rijksmuseum* de Ámsterdam (1835), *Museum of Fine Arts* de Boston (1870), *Metropolitan Museum* de Nueva York (1870), inclusive la *National Gallery of Art* de Washington (1937).

Esta idea de museo abierto y público ha sido la búsqueda en la que estas instituciones – unas un poco más, otras un poco menos– se han encaminado desde hace más de dos siglos. Podemos ver, sin dificultad, que el camino no era tan claro como se podía pensar en noviembre 8 de 1793, mientras que se inauguraba el Louvre.

El museo del siglo XIX tiene en sus cimientos la presencia de las ciencias positivas de Auguste Comte⁴⁴. Este es el museo que, aún queriéndose abierto, se constituía como ese lugar polvoriento en el que podían habitar solo coleccionistas, especialistas y algunos cuantos turistas. Es el espacio que parece aburrido en el que solo unos pocos tienen la capacidad de descifrar los mensajes. Aún así, llegará el 1900 y, especialmente en su segunda mitad, el museo se convierte en una institución con tanta incidencia social, política y cultural como las escuelas, los laboratorios, las fábricas y las oficinas. Ya no consiste en un primado de las colecciones sino de las actividades científicas, culturales y educativas que en este se lleven a cabo.

Desde mitad del siglo pasado para acá puede rastrearse la creación de muchos museos con gran cantidad de enfoques diferentes. Museos nacionales, de arte, de ciencia, de historia de las religiones, del vestir, del transporte, de prensa, de guerras. Es a través de este recorrido que los museos de hoy no son solo el espacio para guardar grandes tesoros sino los espacios en los que todo se pone al servicio de la educación plural de los

⁴⁴ Francés del siglo XIX, tremendamente conocido por ser el padre del *positivismo*, corriente en la que el único conocimiento auténtico es el que se apega al método científico que permite hallar las leyes que gobiernan la naturaleza y la historia social humana.

ciudadanos. Un tesoro adquiere significado cuando está en contacto con lo que somos. No es, en sí mismo, nada diferente a otros objetos que están fuera del museo. Esos espacios funcionan como puente, como máquina del tiempo que nos pone en contacto con lo que hemos sido. Nos invita a vivir la experiencia de ponernos en contacto con los procesos humanos y naturales que van más allá de nuestra propia vida. Al hablar de los museos histórico-arqueológicos –pero enmarcando la mirada dentro de la idea total de “museo”–, Martín Almagro dice:

Es más educativo, e ilustra más al pueblo, en general, mostrarle el patrimonio material de sus antepasados que querer hacer que comprenda a primera vista la estructura espiritual de su historia o aquellas circunstancias necesarias para aclarar e interpretar la verdad de los textos escritos. Esto es siempre mucho más complejo y requiere una preparación y formación adecuadas. En definitiva el hombre moderno no se conforma con *leer* historia, desea *ver* el pasado plasmado en los vestigios materiales de la actividad del hombre; en esos vestigios arqueológicos que llamamos los documentos de la cultura material. (629)

Los museos nos permiten explorar y valorar las representaciones de lo que hemos sido física y espiritualmente; nos permiten asombrarnos ante el mundo. La organización del museo, la preparación de salas y el trabajo alrededor de la mejor exhibición posible de las obras es una tarea importante para la institución, pero no es lo fundamental. Es un medio, no un fin. La labor de docencia e investigación ahora no se limita únicamente al diálogo de especialistas con otros especialistas sino que, a la vez, se preocupa por ser un agente de divulgación de conocimiento frente al gran público. El museo se perfila como la institución que trata de educar a toda la ciudadanía a través de un camino diferente y paralelo al de la educación formal. El niño juguetón y el turista curioso, el visitante desprevenido que busca descanso y el especialista que persigue más conocimientos. Todos son el público objetivo al que el museo de hoy pretende seducir, vincular y enamorar. A todos busca decir algo que afecte sus vidas profundamente. A todos quiere invitar a visitas recurrentes para seguir explorando, juntos, lo que somos.

2.2. El museo como espacio para el asombro

Comenzaremos aquí con una diferenciación nominal. Diremos que el *cerebro* es el órgano biológico. Es ese centro de operaciones bioquímicas del cuerpo encargado de controlar todo soporte vital así como la memoria, las emociones, el lenguaje y los aparatos sensoriales. Sin duda podremos ir conociendo nuestra herramienta fundamental y, con práctica, aprendiendo como usarla mejor. Pero, por otra parte, diremos que la *mente* es un logro cultural que desarrollamos. Fomentar su proceso es la labor que le hemos otorgado a esas personas que llamamos profesores. “Hay, entonces, una tríada en bucle entre cerebro-mente-cultura, donde cada uno de los términos necesita de los otros. La mente es una emergencia del cerebro que da origen a la cultura, y esta no existiría sin el cerebro.” (Morin, *Los siete saberes* 71)

Digo fomentar y no formar. Las épocas de la *tabula rasa* cartesiana han pasado y su largo reinado, extendido desde mucho antes del nacimiento de Descartes hasta un par de siglos después, ha terminado. Los profesores que consideran que sus estudiantes no tienen ninguna marca ni conocimiento previo son, ahora, una extrañeza supremamente inusual. La idea dominante en ese entonces respondía a una separación entre teoría –como aquello ordenado, simple y atemporal– y experiencia –como lo desordenado, complejo e históricamente determinado. “Resulta difícil atisbar los contenidos de la experiencia a través de las paredes de la teoría. Con frecuencia hay que perforar las paredes – «deconstruirlas», «descomponerlas»– para ver qué es lo que ocultan en su interior.” (Bauman 107) Esa noción tan potente en parte de la mentalidad moderna –noción que vemos reflejada en los museos que se construyeron en aquel tiempo– nos habla de la teoría elevada y superior al lado de la experiencia despreciada y cuestionada; Katya Mandoki ya nos había advertido de estos riesgos. Hoy, afortunadamente, reconocemos y vivimos a través de una experiencia que no está vacía, a la espera de ser llenada de sentido, sino que “por el contrario, viene desde el principio dotada de sentido, interpretada y comprendida por aquellos que están imbuidos en ella, siendo esta plenitud de sentido, esta interpretación

y esta comprensión su *modo de ser*.” (Bauman 110) Los profesores –sea de la clase que sean– no forman nuestras mentes sino que las fomentan y, junto con nuestras experiencias vitales, las co-formamos.

Mi convicción –así como la de muchos otros que me habitan y acompañan con sus palabras– es reconocer el pensar y el sentir como una conjunción, una fusión. Tienen una interdependencia íntima tan profunda que no podremos encontrar uno sin el otro. Es hora de dejar atrás la separación histórica entre sentidos e intelecto, sensibilidad y razón.

El *mirar* es una tarea, una necesidad física, es el resultado de las operaciones del cerebro. Aún así, el *ver* es un logro desarrollado a través de la co-formación de la mente. Los museos nos permiten asombrarnos frente a lo maravilloso desde el ver las experiencias que nos ofrece. “La mente es producto de la interacción, y aquellos de nosotros que nos dedicamos al arte y en especial al arte en los museos nos preocupamos, en última instancia, de la influencia que tenemos sobre el tipo de mente que estamos fomentando en los individuos.” (Eisner 13) Es a través de este camino, de la co-formación de la mente y el ver, que se nos abren las puertas para actualizar la poética aristotélica en las casas de las musas.

En la *Poética*, Aristóteles –alrededor del siglo IV a. C.– nos plantea el arte a partir de la *mimesis* como la recreación del mundo desde una nueva dimensión. No es la sombra de sombras platónica, el simulacro corrupto del que no se puede confiar, sino que se plantea como una forma de conocimiento válida que tenemos para acercarnos a nuestro propio mundo. A través de la poética encontramos una expresión de lo verosímil –lo que puede ser– y a la vez de lo necesario –lo que debe ser– que busca con-movernos desde la universalidad de las pasiones humanas, expresadas a través de la individualidad de situaciones particulares y desde la *catarsis* en tanto control –mas no eliminación– de esas pasiones y afecciones del alma apuntando a la moderación, a la prudencia. En consecuencia, el arte deviene un ejercicio ético y político (cf. Soto, *En el principio* 188-190).

Los museos están intentando re-abrir, permanentemente, día a día, ese templo popular para las artes y las ciencias a partir de la actualización de esta educación poética. Están intentando invitar a experimentar el mundo desde una visión amplia, desde una consciencia cósmica. Una visita al museo sin estar en disposición de ese “retiro dentro de sí

mismo”⁴⁵ –como pasaba en los *museum* romanos– es viaje sin motivo. Los museos, en el proceso histórico ya recorrido, notan que esta posibilidad es incluso una responsabilidad que tienen como espacio laico-sagrado. Adquieren una responsabilidad educativa con aquellos que van a mirar más no a ver. Se asumen como fomentadores de unos ejercicios espirituales y un cuidado de sí mismo, de los otros y de las cosas. Como haciendo el esfuerzo para que no quede ninguna duda, digo aquí con Elliot Eisner: “Si desde este estrado escuchan afirmaciones que proclaman la importancia de la educación, no solo en los colegios sino también en los museos, han escuchado bien.” (14)

En la co-formación del ver hay, por supuesto, un trabajo colectivo. Sí, hay que dejar la posibilidad de una experiencia íntima y solitaria con la obra de arte para aquellos que así lo deseen, para aquellos que ya vean y no solo miren, pero esa no puede ser la norma que se le aplique a todos los visitantes. “Si la mera presencia de una obra fuera suficiente para que la gente pudiera comprenderla, los vigilantes de los museos serían las personas más estéticamente refinadas del mundo, ya que conviven con obras de arte a diario.” (Eisner 15) Los cuadros deben descifrarse, así como los libros. Hay que enseñar y aprender los códigos para comprender su mensaje; los museos han dejado por fuera de esa labor a una gran sección de quienes trabajan allí, cosa que poco a poco va cambiando. Es claro que la función de un museo como el que pintamos en estas palabras va mucho más allá que colgar unos cuadros y hacer unas actividades paralelas a la exposición.

Espacio poseído por las musas. Por todas. Por lo múltiple y lo polisémico. Los distintos significados. No solo encontramos arte, también hay ciencia, música, danza, literatura, poesía, historia. Hay tragedia y comedia. Culto a Apolo y a Dionisio. A la razón y a la embriaguez. Hay diversidad dialogando. “No hay que limitar la estética a las bellas artes. Se puede tener una experiencia estética en cualquier momento en el que el ser humano se relacione profundamente con la vida.” (Eisner 16)

El educador del museo tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que las experiencias del visitante en el museo estén abiertas en sus dimensiones estéticas, políticas

⁴⁵ Entendiéndolo como ese cultivo del cuidado de sí, de los otros y del mundo –que hemos trabajado en la Primera Parte- a partir de encuentros y relaciones con la vida cotidiana, tal como hemos construido en la sección anterior junto a Katya Mandoki. De este modo, nos alejamos de una actitud ritual estética profundizando en una cotidianidad experiencial.

y éticas. Las puede fomentar pero nunca formar. Las obras de arte así como todo lo que nos produzca una experiencia estética y nos permita dialogar, tienen la capacidad de cambiar la forma en que vemos el mundo. La ciencia cambia nuestro universo mental, el arte también. Son una misma muestra del cambio constante de nuestras ideas sobre el cosmos. La muestra del asombro y la pregunta permanente. La muestra de que las respuestas son siempre provisionales.

En estos museos tenemos viajes de todo tipo a través de las experiencias estéticas con las que, a fin de cuentas, lo que perseguimos es la sabiduría. Sabiduría que –volviendo a traer a cuento las palabras del profesor Pierre Hadot– no es otra cosa que una forma de vida que fusiona la serenidad del espíritu, la libertad interior y la consciencia de nuestra pertenencia al cosmos, a algo que está más allá de nuestra propia piel. Los museos como estas casas de las musas que estamos habitando hoy son unos espacios tremendamente privilegiados para fomentar de forma amplia una vida filosófica desde esta perspectiva. Allí puede acontecer una actualización de la educación poética que, vinculándose coherentemente a una responsabilidad social construida *junto con* la comunidad, ha de fomentar un pensamiento crítico, cooperativo y plural⁴⁶.

2.3. El rol del curador y el educador en el museo

Así como en el subcapítulo anterior, comenzaremos con una aclaración terminológica que puede parecer trivial –y tal vez esta sí lo sea– pero que responde a una duda que surge comúnmente al comenzar a estudiar los museos. Luego de muchas confusiones e interpretaciones diversas el Consejo Internacional de Museos (ICOM) –fundado en 1946, con sede en Francia y más de 26000 miembros– aclara la diferencia entre museología y museografía. La museología es la “ciencia” del museo, estudia la historia y la razón de ser de los museos junto con su función social. Tal vez no deberíamos decir ciencia sino disciplina o área, para no entrar en esas discusiones epistemológicas que bien valdrán la

⁴⁶ Aquí valdrá la pena recordar los lineamientos que hemos compartido alrededor de las conversaciones entre Paulo Freire y Antonio Faundez en el capítulo “Cartografías y procesos educativos” de la Segunda Parte del mismo modo que las ideas de una ciudadanía cordial y unas sociedades decentes.

pena ser abordadas en otros momentos. La museología también estudia la metodología de trabajo y el estudio que se da dentro del museo junto con la clasificación de sus productos. Por otra parte, la museografía se establece como la “ciencia” –misma discusión– que trata sobre la arquitectura y ordenamiento de las instalaciones del museo.

Si bien la museología suena más teórica y la museografía más práctica, estas reflexiones no pueden ir separadas, halando en direcciones diferentes. Sus pensamientos y propuestas deben tenerse mutuamente presentes. Son –así como la razón y la sensibilidad– interdependientes. Se debe estudiar, siempre, la pertinencia de un guión curatorial museológico y museográfico como antecedente conceptual a la producción de toda clase de exposiciones. En otras palabras, se debe estudiar el qué, quiénes, porqué, para qué, cómo y dónde antes de realizar el montaje de una experiencia. Estos espacios requieren una reflexión seria sobre los temas de conservación, investigación, selección, difusión, exposición y catalogación de material artístico, científico, arqueológico, étnico e histórico, es decir, de lo que hemos terminado por llamar “patrimonio cultural”, extraño término que está siempre en construcción y re-evaluación. La curaduría, la administración y la educación en los museos no puede hacerse solo de forma empírica, debe estudiarse seriamente. En este trabajo, juicioso y riguroso, también habrá que tomar en cuenta las preocupaciones por la comunicación, la comercialización y el acceso del público a los productos culturales. Es un trabajo integral que no debe descuidar ninguna de las anteriores dimensiones.

La curaduría tiene como objetivo principal la re-significación, re-creación y escenificación del patrimonio cultural a través de unas ideas y discursos que vayan más allá del simple juego de palabras. Busca la generación de espacios y experiencias para que cada uno interprete. El contacto con las amplias y diversas realidades y preocupaciones humanas, tanto del momento en que fueron realizados los objetos –o experiencias– como en el que son mostrados, deben ser el eje rector por el que transite el curador para invitarnos a sumar nuestra propia voz a la conversación de la humanidad consigo misma.

[El] curador debe llevar al visitante en un viaje sensorial, imaginativo, racional e histórico [...] [a través de] tópicos bastante diversos, afines al multiculturalismo, a

la política, a problemas globales o transnacionales, a la esclavitud, la teoría de la relatividad, o la teoría de la evolución, de los fractales, de las revoluciones científicas, del feminismo, de los nomadismos y migraciones, de los cultivos hidropónicos, de la era espacial y la tecnología, o de las cosmovisiones en diferentes culturas, etc. (Rojo 2)

Es claro que la función del curador no obedece solo a coleccionar, conservar, comunicar y exhibir un acervo. Sus esfuerzos también deben estar dirigidos a incrementar la información de los fondos a su cargo, a cuestionar y continuar desarrollando el conocimiento en torno a las colecciones. Las labores de investigación en el ejercicio curatorial ameritan la exploración académica permanente dentro museo. De este modo es que encontramos una pareja que no deben entenderse en términos de división. El impacto social y la preparación e investigación académica deben ir de la mano. La primera sin la segunda no tiene fundamento pero la segunda sin la primera no tiene mayor sentido. Las conferencias, catálogos, ponencias y cursos deben ir acompañados de un proyecto paralelo de guiones interactivos, audio guías, videos, talleres y cafés compartidos.

El curador es un interpretador que busca guiar y agitar los pensamientos de los visitantes a través de la enseñanza de algunos posibles códigos de lectura, siempre mostrándolos abiertos y sujetos al cambio. La intención es evitar caer en un lenguaje encriptado, solo comprensible para especialistas, teniendo presente que la idea es trabajar para llegar a personas de diversas edades, niveles educativos y socioeconómicos. Ahora bien, esto no puede significar que se realice una propuesta mediocre pensando en que esa es la única forma de llegarle al público. La dificultad es estimulante siempre y cuando haya una reflexión contextualizada sobre los intereses y motivaciones de la comunidad. Es absurdo preocuparse por disminuir el discurso y limitar los conocimientos ofrecidos en vez de ocuparse y encontrar unos asuntos claros y concretos que todo lector-oyente-interlocutor pueda seguir para comprender una reflexión seria, crítica y profunda que le abre las puertas para su propia interpretación. Generalmente es en los catálogos de las exposiciones donde aparece una presentación mucho más desarrollada, reflexionada e intensa, en donde se incluye todo el aparato crítico. En estos aparece más claramente el curador humano, es

decir, el sujeto que se revela como de carne y hueso, que nace, siente, sufre y muere. Allí se vislumbran entre los renglones sus perspectivas y compromisos éticos, políticos, estéticos y epistemológicos. Pero, aún así, no puede limitarse solo a este entorno, el de los papeles, impidiendo el diálogo con otros, impidiendo la construcción de conocimientos colectivos. Este es el riesgo que tienen los museos de caer en los mismos problemas de otras instituciones preocupadas por la educación: educación para todos pero buena educación solo para unos pocos, perpetuando unas ideas cerradas y peligrosas de élites cultas y masas ignorantes.

El museo no es solo un viaje en el tiempo, es un recorrido por la historia de las ideas. Ese recorrido polisémico nunca debe pretender plantear una forma única y verdadera de ver⁴⁷. La única necesidad es la contingencia. La única infalibilidad es la falibilidad. Lo único permanente es el cuestionamiento.

Los curadores y educadores parecen haberse separado en dos ramas diferentes de los museos, como si fuese un mismo lugar pero con funciones y temas diferentes. Siguiendo este camino volvemos a la noción moderna que separa teoría y experiencia. El interés del museo y todos sus miembros debe estar en fomentar experiencias estéticas que permitan individualizarnos y socializarnos, en ser un lugar para rituales llenos de significado, en educar desde una reflexión académica para la mirada crítica sobre la propia existencia. Alrededor de este tema Rufino Ferreras Marcos advierte:

El educador de los museos debe ser el paradigma del hombre renacentista. Pero como a los seres humanos no se nos ha dado el don del conocimiento universal, lo inteligente sería incorporar a los equipos educativos a personas provenientes de diversas disciplinas con un rasgo en común: que guarden un escrupuloso respeto por el conocimiento de los otros. (185)

⁴⁷ A lo largo de toda la Segunda Parte desarrollamos los riesgos de estas ideas educativas que tienden a lo unívoco y cerrado, con sus impactos y consecuencias en la apropiación cotidiana de la democracia, la justicia y la ciudadanía.

La curaduría de mano de la educación, sumando sus fuerzas, puede lograr sostener un modo de enseñanza y aprendizaje basado en la actualización del modelo de conocimiento poético aristotélico, como ya he mencionado. Tal vez podríamos encontrar que este proyecto puede encontrar otros sustentos más recientes en el constructivismo de David Ausubel junto con su propuesta de aprendizaje significativo. Al buscar consolidar estructuras significativas que permiten relacionar, de modo no arbitrario, el conocimiento nuevo con el conocimiento anterior que se poseía, lo que se pretende es acceder a la memoria de largo plazo. Bajo esta idea se busca, realmente, un aprendizaje que en cualquier situación pueda volver a funcionar al estar ligado a la experiencia y la propia vida de cada uno. Dentro de este modelo el contacto con el arte, por ejemplo, no puede limitarse a un instante de éxtasis ni a su opuesto, una memorización fría. El aprendizaje debe interrelacionarse constantemente con nosotros mismos y nuestra intimidad.

La co-formación de la mente es una forma de vida, una actividad diaria y permanente que debemos cultivar día a día. “En cierto modo, aunque no lo haya dicho explícitamente, nuestra intención es ayudar a que la gente aprenda a convertirse en arquitectos de su propia educación. La educación se termina solo cuando termina el ser. Puesto de otro modo, tenemos que esforzarnos en aprender a hacer lo que no sabemos hacer.” (Eisner 18) Los museos son un lugar fomentador pero claramente allí no acaba la educación. Si este es el proceso paralelo a la escuela y la universidad, entonces el comedor del hogar, la mesa del café y la barra del bar deben tener también su lugar como espacios educadores. Este compromiso implica una labor constante de todos nosotros con nosotros mismos.

2.4. De la educación tóxica y otros modelos

Desafortunadamente este museo que pintamos no es la realidad más común en nuestra contemporaneidad. Hacemos parte de una cultura en la que la mayor tendencia es hacia lo cerrado debido a que se dio cuenta que las leyes arbitrarias y absolutas del mercado eran las más fáciles de seguir para mantenerse en el poder. Al escribir una historia sobre un reto

ético obtendremos multiplicidad. Al escribir una historia sobre contabilidad obtenemos un resultado unívoco –al menos en la mayoría de ocasiones. Cuando el arte entra en ese fenómeno que es el libre mercado y queda sujeto a la ley de oferta y demandada, donde se determina su precio –cosa muy diferente a su valor– por los caprichos de los diversos clientes, comienzan algunos problemas para ese modelo de museo lleno de tesoros pero a la vez comprometido con la educación. Ya hemos hecho un recorrido por el coleccionismo y, aunque superficial, nos sirve para encontrar las coordenadas que aquí mencionamos.

Desde los movimientos de gran comercialización que comenzaron en los Países Bajos hasta llegar a nuestros días podemos rastrear una línea que entiende el papel del arte y, así, de los museos, como objetos y espacios exclusivos dedicados al engrandecimiento del estatus socio-político; es la otra herencia romana, la del imperio destructor que se apropiaba de las expresiones de las otras culturas para demostrar su poderío. Cuando las dimensiones de comercialización son las que priman comienza a hacerse evidente a través de la falta de cultivo del lenguaje visual de la comunidad. “Los medios de masas multiplican las imágenes, las divulgan, las hacen populares; pero los códigos de lectura no se multiplican, no se divulgan, no se hacen populares.” (García Serrano 3) Pareciera como si lo único importante en nuestra cultura fuera alfabetizarnos. Por supuesto que es fundamental, pero solo estaremos caminando hacia una educación más completa cuando esté en marcha la educación alrededor de las diferentes formas de expresión de lo humano.

Dentro del turismo cultural que viven las grandes ciudades contemporáneas algunos museos han terminado por centrarse más de la cuenta en el turista que va de paso –pero que cuenta con dineros para comprar– y no en su propia comunidad. Estos museos se han construido para saciarlos, como si de un centro comercial se tratara. Los turistas son los héroes de la posmodernidad –en palabras de Zigmunt Bauman– y estamos construyendo, alrededor de ellos, nuestra historia.

Pero, en medio de todo, si del museo que pintábamos anteriormente podemos salir entretenidos, con una bolsa llena de las cosas que hicimos en el taller, otra de lo que compramos en la tienda y una sonrisa, ¿qué tiene de diferente a lo sucedido en el centro comercial? A fin de cuentas la diferencia entre ambos será sencilla y clara: el museo tiene una intención de fomentar conocimiento a través de una actividad educativa permanente

mientras que el centro comercial tiene una intención de que consumamos lo más posible. La idea no es eliminar la dimensión comercial de estas instituciones; es controlarla y manejarla de forma coherente con la misión educadora del museo.

Es aquí donde los departamentos de educación de los museos entran a jugar un papel fundamental. Desde estos surge la posibilidad de un museo como lugar de entretenimiento y educación. Son la voz de la conciencia. La última resistencia contra las seducciones del mercado. En una investigación realizada en el 2006 por José María Mesías Lema, de la Universidad Santiago de Compostela, publicada en las memorias del II Congreso Internacional de Educación Artística, se plantea la marginalidad de las áreas de educación dentro de los mismos museos. Esta exploración por una sabiduría alternativa, por una educación permanente en los museos, no es camino sencillo. Aún falta mucho por hacer, incluso dentro de los mismos museos. La invitación es a que los educadores se formen más intensamente en historia y en teorías sobre la educación.

Esta invitación tiene como precedentes los procesos en los que los mismos museos han desarrollado modelos educativos específicos para sus contextos. A continuación expondremos algunos estilos diferentes de enseñanza. Tomamos el área de las artes pues pareciese –aunque tal vez nos equivoquemos– que los museos de arte son los que más reflexionan sobre su propio quehacer, los que más buscan estar a la vanguardia teórica, creativa y estratégica.

Llegando a la costa oeste de Estados Unidos nos encontramos con el *Getty Museum* de Los Ángeles. En 1987 se publica un artículo en la revista *Journal of Aesthetics Education*, número 21, firmado por Clark, Day y Greer, presentando el modelo llamado Discipline Based Art Education o *Educación Artística Como Disciplina* (EACD). Es a partir de este que se consolida la aparición de la Educación Artística como una materia más en el currículo estudiantil, con objetivos, contenidos y métodos claros y definidos. El modelo que estaba destronando era la *Autoexpresión Creativa*, modelo sustentado casi exclusivamente en la sensibilización a la creación de los niños. La EACD se enfoca en educar en el aprecio, la reacción y la creación del arte desde unos contenidos enmarcados dentro de la gran historia de las expresiones artísticas globales, es decir, no se pretendía hablar solo de Occidente. La estética, la crítica del arte, la historia del arte y la creación

artística eran las dimensiones en las que pretendía formar y sobre las que se evaluaba buscando comprobar la eficiencia de la metodología. En los noventa aparece el multiculturalismo y denuncia la arbitrariedad de este modelo a la hora de elegir sus contenidos. Después de todo se hablaba de los grandes de la historia y las pequeñas voces quedaban completamente marginadas. Se termina por reconocer que es un modelo plenamente conservador y de exclusión a las minorías. Comienza la decadencia. Poco a poco se va abandonando.

Luego, viajando de la costa oeste a la este de Estados Unidos, vemos que el MoMA de Nueva York desarrolló el Visual Thinking Strategies o *Estrategias para el Pensamiento Visual* (EPV). Este modelo es el que aparece justo con la caída del EACD, a comienzos de los noventa, de la mano de Abigail Housen –psicóloga cognitiva– y Philip Yenawine –director de Educación del MoMA en aquel momento. Este modelo se ha consolidado a nivel internacional a través de la misión de formar observadores autosuficientes. Propone que se debe comenzar el proceso por contenidos “no complicados”, es decir, por las obras de técnicas tradicionales que trabajan temas sencillos de abordar. Las propuestas audiovisuales y los performance, así como los trabajos alrededor de la sexualidad, la política y la religión quedarán para después. El educador agitará y guiará en el proceso de análisis y apreciación artística. Se plantean unas etapas a seguir en un orden lineal: describir, analizar, clasificar, interpretar y, finalmente, disfrutar para una apreciación completa. La evaluación en este modelo llega solo como última etapa y proponía realizarse sobre la conformidad de los observadores (estudiantes) con su guía (educador).

La profesora María Acaso, de la Universidad Complutense de Madrid, critica fuertemente a las EPV aunque actualmente –como ya mencionaba– gocen de un gran auge a nivel internacional. Los “peros” están dirigidos a la falta de análisis contextual en que se encuentra el museo o la escuela y las situaciones particulares de su público. Dice que es un diálogo ficticio el que se propone; un monólogo que el educador hace que repita el observador produciendo una reproducción inacabable del mismo conocimiento establecido y determinado como correcto. Anota que estos lugares siguen creyendo que hay algo llamado “Arte” –con mayúscula–, que es lo que se conserva en los museos. Dice que se excluye, arbitrariamente, según los caprichos de cada guía que olvida las experiencias

artísticas a costa de un “Arte” arbitrario. María Acaso, finalmente, acusa a este modelo de ubicar al educador como protagonista aunque trate de esconderlo discursivamente.

Nos encontramos con un tercer estilo de enseñanza: la no reflexión. Cuando no hay un modelo elegido intencionalmente parece que lo más frecuente es que acabe por establecerse el modelo en el que el educador fue educado. Desafortunadamente estamos en un círculo vicioso en el que ese modelo, mantenido de generación en generación, permanece obsesionado con los objetivos y fascinado por las calificaciones. Es el modelo del miedo y del asesinato al pensamiento propio y autónomo. Es la “pedagogía tóxica”, en palabras de Peter McLaren, quien en su libro, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, afirma:

La principal corriente pedagógica simplemente reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por la cultura dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia, y suaviza los aspectos no reglados de la existencia diaria. Al mismo tiempo, las subjetividades de los estudiantes son racionalizadas y acomodadas a los existentes regímenes de verdad (ctd Acaso, “El museo” 292)

Dentro de este modelo –con poca reflexión de sí mismo– lo fundamental serán los resultados que se puedan obtener del aprendizaje, no el aprendizaje del cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo, como tantas veces hemos dicho ya. Es decir, esta es la educación por el mercado, para el mercado y que justamente mantiene ese mercado desenfrenado, cerrado e intolerante. Los intereses de los públicos y estudiantes no son tenidos en cuenta. Las calificaciones y los números de rentabilidad se vuelven el eje rector del modelo, fomentando una competitividad que premia a una minoría y frustra a la mayoría. El desconocimiento del contexto y las circunstancias educativas, por supuesto, es total. Los procesos dentro de nuestra posmodernidad homogenizan y buscan plantearnos un nuevo mundo dualista entre el perfecto consumidor y el consumidor defectuoso. Las seducciones del mercado –que sabe leer los deseos como ningún psicoanalista– son muy potentes. Pocos querrán y lograrán ser el extraño, sucio y no-funcional de la sociedad. Esta

pedagogía tóxica nos plantea el “deber ser” necesario para que los poderes que se ejercen hoy sean los mismos que se ejerzan mañana. Es el modelo del quietismo espiritual.

La *Autoexpresión Creativa*, la *Educación Artística Como Disciplina*, las *Estrategias para el Pensamiento Visual* y la clásica *Pedagogía Tóxica* han fallado. Debe crearse un modelo pedagógico nuevo dentro de los procesos educativos de los museos para poder caminar hacia el horizonte de la educación vital, crítica y poética. La propuesta de María Acaso, publicada en el artículo titulado “El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna”, es construir un museo que sea un micro-modelo posmoderno y en contexto.

Un micro-modelo invita al constante rediseño de las bases en cada acción educativa. No hay tal cosa como una propuesta macro que levante muros inamovibles. Este gira en torno a la bienvenida de los públicos de todo tipo y, en ese sentido, a la disposición de tener un modelo educativo flexible y abierto a repensarse permanentemente. No hay estructuras absolutamente estáticas, como creía la modernidad que existían, sino mundos que están siempre adaptándose, modificándose y dando vida. Agua en movimiento para no podrirse. Esa es la perspectiva de la posmodernidad en la que, siendo coherentes con las éticas del cuidado, podamos embarcarnos; la posmodernidad de la vida y el mundo en constante construcción. Finalmente, desde que en 1970 Paulo Freire escribe *Pedagogía del oprimido*, muchos han contribuido a la innovación pedagógica y a conectar la enseñanza con las características del mundo en donde vivimos, con el contexto propio de cada comunidad. Algunos de esos nuevos modelos son las pedagogías de la liberación, de la oposición, la pedagogía radical, la contrahegemónica, la feminista, la revolucionaria. Freire, Giroux, Bell Hooks, Peter McLaren, Kincheloe & Steimberg, Gimeno Sacristán son unos de los autores que Acaso recomienda trabajar para cualquiera que se quiera ubicar bajo estas perspectivas.

El punto de encuentro al que llegan estos modelos posmodernos es la denominada “Pedagogía de la emancipación” que le apunta a la total convicción en la facultad liberadora de la cultura. Su búsqueda está en alentar en el espectador el desarrollo de conocimiento propio en vez de introducirle un conocimiento importado que le es extraño e inútil. En este proceso, Arthur Efland, en 1996, plantea unos lineamientos para el estudio del arte en la posmodernidad en los que incluye estudios sobre Lyotard, Foucault, Derrida y

Jenks. Al aplicarlo a los museos recuerda que siempre se debe tener presente el contexto y, con esto, que es mejor girar en torno a las comunidad cercanas y no a los turistas de paso. Los contenidos de la educación deben incluir la baja cultura –los productos visuales de lo cotidiano–, los microrrelatos –las pequeñas voces de la historia–, los vínculos poder/saber – la relación entre conocimiento y poder reflejada a través los productos visuales– y la doble codificación –la presencia de mezclas, trabajos eclécticos y mestizaje. Finalmente, se propone que la evaluación dentro de este modelo debe ser realizada en términos cualitativos y a partir de la palabra con estrategias como entrevistas, debates con grupo de visitantes, conversaciones sobre las prácticas educativas e investigativas dentro del propio museo y otros semejantes.

Hay que tener presente, además, todo el trabajo y la relación posible con los avances tecnológicos. Un museo, sea del tipo que sea, debe estar tan a la vanguardia tecnológica como su contexto se lo permita. Es solo de ese modo que sus interlocutores verán este espacio como un lugar interesante que tiene algo que aportar; algo que las redes digitales no ofrecen. Ningún espacio enfocado en la educación puede pretender ubicarse al margen de lo que sucede en los nuevos medios de comunicación sin sacrificar una dimensión importantísima de su búsqueda de co-formación de mentes. Lo más probable es que estos medios no alteren la inteligencia como tal de las personas pero sí modifican –sin dudas– los intereses y las maneras que tienen de acceder y acercarse al conocimiento.

Retomando los consejos de Acaso diremos que los educadores deben tener claras sus posiciones éticas y filosóficas para su labor como trabajadores culturales y han de guiarse por estas en su práctica cotidiana⁴⁸. Hay que generar un modelo de trabajo y estar tan atento y activo como sea posible para reelaborarlo a diario y con cada grupo. La hora de la autoevaluación no puede ser en el desmonte de la exposición, al finalizar los ciclos de conferencias o al terminar un recorrido guiado por una exposición. Hay cierta tendencia a trabajar más en la creación de experiencias y no en la producción de objetos; tal vez en un primer momento estará bien, pero nunca una debe eliminar por completo a la otra. Se debe

⁴⁸ Aquí está la posibilidad de unas vidas filosóficas en tanto invitación al cuidado y coherencia entre discurso y vida, *lógos* y *bios*, tal como lo exploramos a profundidad en la Primera Parte, *Vida filosófica y educación: siendo discípulo*.

partir de la inocencia absoluta en la que todo visitante es un interlocutor válido y buscar medios para atraerlo a la experiencia artística a partir de sus propios conocimientos. Allí es fundamental gestionar visitas recurrentes, no aisladas. La comunidad está compuesta también por niños y personas de la tercera edad, hay que salir a buscarlos para conocer y reconocer nuestra pluralidad y que todos se den cuenta que es más lo que nos une que lo que nos separa.

Pasa, recurrentemente, que los especialistas en educación hacen visitas cortas a los museos y, sin quedarse mucho tiempo, vuelven a las universidades a teorizar al respecto de unas realidades y experiencias que no han vivido, solo las han imaginado. No se logra acceder a la realidad educativa caótica que se vive allí. Los académicos entran buscando conocer lo que se ha hecho para que –dentro de un sueño de pureza– se pueda encontrar un mejor orden y logren plantear una metodología más eficiente y sean los héroes de la historia. El asunto, como hemos visto, no es tan sencillo. Si fuese así desde la Revolución Francesa tendríamos museos ideales por doquier. Ese sueño es un proceso en el que debemos trabajar conjuntamente y en el que los análisis que surgen desde el interior de los mismos deben ser tan valiosos como los que hacen los especialistas desde el exterior.

Es decir, si hemos luchado desde los museos por sistemas educativos abiertos y por lo tanto transdisciplinares, no nos cerremos en la unicidad disciplinaria; si hemos aprendido lo complejo del sistema en el que nos movemos en lo referente a sus destinatarios, no queramos hacer educación para unos y de una manera predeterminada, que confunda lo sistémico con lo cerrado; si hemos aprendido a manejarnos en las incertidumbres, no caigamos en las certidumbres de los discursos unitarios, verticales y unidireccionales. (Ferrerías 176)

Es desde la multiplicidad propia del hombre, del caos espiritual, estético, ético y epistemológico en el que vivimos, que podemos reconocernos. Desde un reconocimiento de la alteridad podemos darnos cuenta que somos los otros de los otros y, así, dejar atrás el afán de dividir y compartimentar las expresiones de la propia vida. Dirá Ferrerías: “pero desde mi punto de vista de educador de museos he aprendido a entender la obra como un

sistema complejo en el que confluyen la vida y, con ella, múltiples lecturas y variadas interpretaciones e interacciones con otros conocimientos.” (177) Las obras de arte y los museos están abiertos al diálogo con todos: jóvenes y viejos, ateos y creyentes, cultos y analfabetas.

Los museos son guardianes de parte del patrimonio y el conocimiento. Esa función ha sido la más tradicional y en ningún caso ha de perderse. Lo que buscamos es actualizar esas visiones a partir de propuestas como la que Koichiro Matsuura presentó en 2005, siendo director general de la Unesco, bajo nombre de “co-laboratorio”, mezcla de colaboración y laboratorio, en la que “se plantea como espacio de encuentro abierto a académicos, investigadores, estudiantes y público en general, interesados en la creación de espacios de aprendizaje distribuidos, flexibles y participativos.” (Ferrerías, pie de nota 10, 180) Los co-laboratorios han de trabajar, íntimamente, con las bases conceptuales ofrecidas por internet. Hay que realizar un trabajo comunitario, auténticamente democrático, para ir logrando encontrar las líneas del conocimiento más valiosas y las que, desafortunadamente, se comienzan a producir como si fuesen un ruido, como una interferencia bastante abundante en el mundo digital. Habrá que dejar claro que dentro de este co-laboratorio está siempre presente la particularidad de cada sujeto. Es un trabajo colectivo que no puede eliminar, por ningún motivo, al individuo.

Todos tienen que ver el museo como algo propio, como un espacio en el que tienen un espacio; un territorio apropiado. “El museo es un crisol de conocimiento, un lugar de encuentro de disciplinas, un espacio de encuentro de gran variedad de sensibilidades e inteligencias.” (Ferrerías 180) Los museos se plantean como esa ilusión de poner a conversar a los diversos, a los opuestos, a los aparentemente irreconciliables. La “intercreatividad”, planteada por Tim Berners-Lee en 1996, es el sustrato teórico que hay detrás de los co-laboratorios. Es la aptitud que posee el trabajo en equipo para crear nuevo conocimiento. El pensamiento en red y la conexión de nodos son los modelos bajo los que se pretende enmarcar esta idea de educación, ligándose con las nuevas formas de vida, de comunicaciones y de aprendizajes que han aparecido con las nuevas tecnologías. No dudo que Freire y su educación en contexto es una condición de posibilidad elemental para esta propuesta.

Para cerrar este capítulo sobre la posibilidad de unos *aprendizajes paralelos* enmarcados en el entorno de un museo, comentaremos un poco sobre los modos de trabajo de un caso real y exitoso para ubicar un museo que ha ido acercándose a ese espacio soñado sobre el que venimos reflexionando⁴⁹. Bajo estas ideas –apropiadas y modificadas– se forma el eje rector del Área Investigativa y de Extensión Educativa del *Museo Thyssen-Bornemisza*⁵⁰.

Los educadores del Thyssen hablan de un proyecto llamado *Un museo abierto*. Ya suman varios años materializando la idea de permitir que las personas de a pie, el público en general, pueda apropiarse más amablemente de la cultura. Uno de los principios que tanto museo como teoría comparten es que el aprendizaje y el conocimiento yacen en la diversidad de opiniones. Es por eso que nos debemos escuchar unos a otros y es por eso, también, que la multiplicidad de visitantes es uno de los asuntos que más dificulta y a la vez enriquece el museo.

Hace unas semanas los participantes de nuestro programa *Estudio joven* pasearon por el museo para observar a los visitantes y se sorprendieron de la gran cantidad de tipologías de públicos que podían encontrar: los que paseaban por el museo lanzando someras miradas a las obras, los que pasaban más tiempo leyendo las cartelas que observando las obras, los eruditos que explicaban a su acompañante con gran profundidad las obras, el que pasaba cerca de una hora sentado en un banco sin levantar la vista del periódico, el que conversaba con otro de cuestiones económicas actuales relacionándolas con las obras, la pareja que se besaba delante de todos y cada uno de los cuadros, etc. (Ferrerías 182)

Entre los muchos proyectos que se podrían enumerar en el Thyssen encontramos *EducaThyssen.org*, una página web completamente interactiva y en constante rediseño a partir de los aportes de los visitantes. También *¿Y tú qué miras?*, un programa enfocado en

⁴⁹ Más adelante veremos que son muchos los casos exitosos en nuestros contextos -locales y globales- que se enmarcan en este horizonte utópico que requiere constante caminar y reflexionar.

⁵⁰ www.museothyssen.org

adolescentes para la divulgación y sensibilización al lenguaje del arte. *Hablando con la pintura* es un co-laboratorio con personas con discapacidad intelectual en el que se busca incluir sus visiones, interpretaciones y conexiones con los contenidos del museo. En el frente de la tercera edad encontramos *Universidad de mayores*, un programa enfocado en la lecto-escritura alrededor de sus experiencias profesionales y vivencias íntimas. Y, en fin, una innumerable cantidad de actividades con el público infantil.

Justamente en ese reconocimiento cordial del otro⁵¹ –dialogando sin límites de tiempo, sin divisiones temáticas falsamente aisladas ni separaciones por grupos según las fecha de nacimiento– es que se puede llegar a producir un aprendizaje diferente al tradicionalmente ofrecido en los ámbitos formales de enseñanza. Es desde ese caos de lo múltiple y lo diverso que aprendemos en el museo, no desde lo regulado y la uniformidad de las escuelas y las universidades de hoy.

⁵¹ Desarrollado anteriormente en “El camino de la cordialidad” junto a la filósofa española Adela Cortina.

3. Nuevos entornos de aprendizaje: expandiendo la educación desde la tecnología

3.1. Educaciones, tiempo libre y ocio

Por una parte están los sistemas educativos que refieren a las instituciones de *educación formal*, oficializadas, jerarquizadas, reguladas en el sistema específico de un país y, así, que proveen títulos académicos. En un segundo enfoque están los sistemas educativos que hacen referencia a las instituciones y medios educativos intencionales que trabajan alrededor de la *educación no formal*; forman subsistemas desvinculados e inconexos que coexisten con el sistema de educación formal. En este segundo enfoque el sistema educativo abarca tanto la educación formal como la no formal (educación permanente y de adultos, educación para el tiempo libre y animación sociocultural, desarrollo comunitario, reciclaje y reconversión profesional, educación especializada). Finalmente el tercer enfoque de sistema educativo refiere a la *educación informal*, procesos y factores que generan efectos educativos sin haber sido expresamente configurados para tal fin; es la educación misma en el sentido amplio y cultural de transmisión de pautas y lógicas. Esta educación informal permea todos los otros procesos y acontece permanente e inevitablemente, pero al mismo tiempo es caótica, compleja, azarosa y descontrolada (cf. Trilla 12-17). Esta clasificación permite, en gran medida, comenzar a acercarnos a las dinámicas educativas ampliadas de ciudades y países. Pero los límites entre una forma y otra, año a año, se vuelven más difusos y se comienzan a plantear otras estrategias de descodificación para estos fenómenos.

Dentro de este marco se habla de “tiempo libre” y es tradicionalmente entendido por oposición a “tiempo del trabajo”: es la oposición ocio-negocio (cf. Trilla 53-60). Pero también hay un tiempo que no es de trabajo, pero que no es de ocio: el tiempo de la satisfacción de necesidades fisiológicas y obligaciones familiares, sociales, políticas y religiosas. Otro factor problemático de esta mirada tradicional sobre el tiempo libre es que no incluye a adultos sin trabajo (desempleados, presos, enfermos, sindicalistas en paro, etc.) o a niños desescolarizados. Ocio, volviendo a Aristóteles, es no tener la necesidad de estar ocupado. No puede definirse el ocio y el tiempo libre a partir de esta oposición tradicional

porque no se contemplan, por ejemplo, modelos de trabajo diferentes a los tradicionalmente establecidos a partir de la Revolución Industrial, es decir, trabajos con tiempos y espacios claramente establecidos. ¿Cuál es el tiempo libre de un ama de casa, un artista, un niño educado en casa? La división entre tiempo de trabajo, tiempo libre y ocio no es tan nítida.

Jaume Trilla propone una interpretación que separa entre *tiempo no disponible* y *tiempo disponible*. Por un lado está el tiempo que ya está comprometido y no puede evadirse fácilmente, dividido en el tiempo de trabajo/estudio formal –trabajo remunerado, trabajo doméstico, ocupaciones paralaborales como los desplazamiento, estudio formal– y obligaciones no laborales –obligaciones familiares, sociales y necesidades biológicas–. Por otro lado está el tiempo restante que puede usarse de forma autónoma, separado en ocupaciones autoimpuestas en las que se adquiere un compromiso con una entidad externa a sí mismo –actividades religiosas, voluntarias de carácter social y estudio no formal– y el tiempo libre –ocupaciones personales intencionalmente autoformativas, ocio (contemplación y autocontemplación gratificante, una “pereza soñadora” en palabras de Thomas Mann), y, finalmente, tiempo libre estéril o desocupado–.

Hecha toda esa taxonomía para comprender un poco más la idea de “ocio”, podemos decir que para que una actividad efectivamente refiera a este parece tener que cumplir con tres condiciones: autonomía, autotelismo y vivencia placentera. La *autonomía* refiere tanto al qué –libertad de elección de la actividad– como al cómo –desarrollo de la actividad– siendo conscientes de que la autonomía nunca es absoluta sino que aparece en un “campo de libertad”⁵². Se trabaja es alrededor de un sentimiento subjetivo de autonomía, es decir, que la persona sienta que esa actividad es gratificante y voluntaria aunque –y sin dudas sucede– pueda estar siendo terriblemente manipulado. El *autotelismo* refiere a que la actividad de ocio tiene finalidad en sí misma y no en lo que produce posteriormente⁵³. La actividad misma es lo importante, no el rendimiento material o económico que pueda surgir de allí; esto es lo que determina si hay ocio o profesión. Finalmente, la *vivencia placentera*

⁵² Ya desde finales del siglo XIX y comienzos del XX Nietzsche, Freud y Marx –conocidos como los *maestros de la sospecha*– nos enseñaron, con un pensamiento crítico y agudo, que la conciencia en su conjunto no es transparente y absoluta pues está permeada por intereses económicos, represiones del inconsciente y resentimientos causados por la debilidad.

⁵³ Semejante a unas de las características que anteriormente hemos elaborado para la experiencia estética.

se refiere al placer vivido en la actividad, cosa que no necesariamente significa diversión, risas y algarabía. Este placer puede exigir un esfuerzo, cosa que no demerita el ocio.

Hay parámetros sociales y psicológicos que deben ser tenidos en cuenta para contextualizar cada caso de tiempo disponible y tiempo no disponible. En el caso del tiempo disponible de los niños encontramos un campo diferente. Aún así, las proyecciones adultas, la doble moral, la manipulación disfrazada, buscan controlar este tiempo a partir de un dudoso espíritu proteccionista –pues no parece estar motivado por el impulso del *cuidado* sino por el del *miedo*– que lo que hace no es proteger sino limitar y reducir. Afirmamos socialmente que la infancia es el período para el ocio y el juego pero lo condicionamos tanto a causa del afán de comenzar desde temprana edad una educación para la renta⁵⁴ que terminamos por eliminarlo. “En una improbable utopía seguramente esta forma genérica de ocio habría llegado a ser la que presidiría la mayor parte de la actividad humana, pero en nuestras sociedades reales –más próximas todavía al reino de la necesidad que al de la libertad–, en cambio, la mayor parte de los humanos tiene que conformarse con unos reductos bien acotados de ocio.” (Trilla 60)

Para interpretar el tiempo libre y el ocio debemos movernos en la tensión entre la versión idealizada e ingenua contra la pesimista y negadora; es una realidad compleja, contradictoria y polivalente. En el tiempo libre hay tensión entre contrarios pero, a la vez, campo para todos. Libertad y autonomía – alienación y manipulación. Satisfacción y felicidad – aburrimiento y frustración. Ocio autotélico desinteresado – ocio mercancía para la ostentación. Creatividad y autenticidad – masificación y adoctrinamiento. Sociabilidad y comunicación – soledad y aislamiento. Actividad y esfuerzo automotivado – indolencia pasiva o activismo frenético y ciego. Cotidianidad enriquecedora – monotonía. Lo extraordinario – lo extravagante. Tiempo de solidaridad y participación social – tiempo de indiferencia.

⁵⁴ Con los riesgos que Martha Nussbaum nos advierte, de la misma forma que Estanislao Zuleta lo hace con lo que él llama educación tecnológica. Ambos desarrollos fueron realizados en la Segunda Parte, *Éticas, sociedades y educaciones: siendo ciudadano*, al abordar el recorrido por una pequeña cartografía de la educación contemporánea.

El tiempo libre, en definitiva, es una realidad ambivalente. Un continente cargado de las mejores posibilidades y expectativas y también de los peores contenidos. Pero es en tal ambivalencia o contradicción donde radica precisamente el sentido de la intervención educativa. Si el ocio fuera, ya de por sí, lo que ciertas versiones idealizadas o idílicas nos presentan, ¿para qué molestarnos en proyectar sobre él la acción educativa? (Trilla 69)

Afortunadamente podemos decir que hay ciertas instituciones y espacios que llevan décadas trabajando alrededor de esta pedagogía del tiempo libre y el ocio; espacios que anteriormente eran conocidos como de educación no formal y que en estas páginas hemos elegido llamar de *aprendizajes paralelos*. Museos, centros culturales, colectivos de ciudadanos activos que han emprendido proyectos de auto-educación, entre muchos más. Lo común en estos lugares es que no haya planes de estudio, currículos o programas obligatorios, estandarizados y uniformes. Si bien, por una parte no tienen tantas dificultades legales y burocráticas como las instituciones de educación formal, lo pagan caro al contar con menos expectativas sociales y familiares, cosa que hace que haya una desestimación sobre lo que allí se hace. Son ambientes que permiten permearse más de los contextos y responder mejor a necesidades específicas y a innovaciones metodológicas, aún así sufren de una inestabilidad y una falta de continuidad mucho mayor que las del espacio tradicional. Allí existe la posibilidad de una movilidad espacial y una intensidad temporal con muchos ritmos y colores. La dimensión colectiva y colaborativa siempre es fuertemente trabajada a la vez que la vida cotidiana es abrazada. A la par que se revaloriza lo cotidiano se potencia lo extraordinario que, a partir del ocio, genera experiencias memorables, experiencias formadoras y transformadoras⁵⁵.

Comúnmente encontrábamos un fuerte cultivo de estos espacios educativos para niños, intermedios entre la familia y la escuela, pero poco a poco la apropiación y resignificación de esos proyectos ha abierto las puertas a encuentros intergeneracionales.

⁵⁵ Como ya lo mencionamos anteriormente, en los apartados siguientes abordaremos estos testimonios exitosos junto a sus desarrollos conceptuales y las advertencias de algunos riesgos que hay que tener siempre en la mira para no caer en sus trampas.

Allí podremos encontrar lineamientos de todo tipo. Actividades paraescolares realizadas fuera de la escuela como cursos de lengua extranjera. Instituciones de educación en el tiempo libre no especializadas en un tipo determinado de actividad, como los clubes o asociaciones de vecinos. Instituciones que realizan actividades especializadas relacionadas con el ocio, con una clara proyección educativa, tales como centros deportivos y grupos de teatro. Actividades educativas de vacaciones como campamentos. Actividades extracurriculares o complementarias de la propia escuela como la organización de eventos culturales. Equipamientos y recursos de carácter cultural –como museos o bibliotecas– y lúdico –como parques e instalaciones deportivas–. Programas de los medios de comunicación, publicaciones y espectáculos tales como cine, teatro, radio y televisión comunitaria (cf. Trilla 78-79). Estos procesos permiten cubrir falencias en temas muy importantes que la escuela deja pasar⁵⁶. No puede ser la excusa para perpetuar una falta en la escuela; es la forma de fortalecer debilidades e ir caminando, juntos, cada vez mejor.

“Como pensaba J. Dewey, la educación supone una constante reestructuración de la experiencia. Cada experiencia educativa refuerza y facilita, o contradice y niega a las otras; o, dicho de otro modo, cada adquisición educativa está condicionada por las precedentes y, a su vez, condicionará a las subsiguientes.” (Trilla 86) Lo escolar, lo familiar y lo no formal se influyen recíprocamente y, por tanto, deberían buscar fortalecer más esa relación de complementariedad y coordinar esfuerzos, cosa bastante complicada; esto no significa que se busque una unificación, cada instancia debe ser independiente y autónoma. “Aunque siempre cabe argumentar la superioridad pedagógica de un modelo frente a otros, sería totalmente contraproducente tender hacia un modelo único y uniforme. La heterogeneidad es una característica casi esencial del sector educativo no formal que hay que respetar, ya que se aviene perfectamente con la pluralidad de las maneras de ocupar el tiempo libre.” (Trilla 89)

En este marco es que hemos ubicado la idea de la *animación sociocultural* entendida como “el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones,

⁵⁶ La escuela –tradicionalmente- ha crecido dándole la espalda a fenómenos de la vida cotidiana. Aquí vale la pena recordar la diferenciación que realizamos – también junto a Jaume Trilla- sobre el aprender *de* la ciudad, aprender *en* la ciudad, aprender *la* ciudad en la sección sobre ciudad, educación y ciudadanía cordial desarrollada en la Segunda Parte.

en el marco de un territorio concreto, sobre una comunidad o sector de la misma, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural.” (Trilla 100) Por lo que un componente inevitable de estos espacios educativos es su nivel ideológico, ético y político traducido en un activismo social fuerte; no son neutrales, tiene una marcada tendencia a la liberación, la transformación social y el desarrollo de la capacidad crítica.

Los argumentos en contra de la animación sociocultural como práctica educativa son, generalmente, producto de comprender la educación como una transmisión de conocimientos basados en un currículo estandarizado; de no concebir procesos valiosos que carezcan de un soporte institucional; de creer en la superficial y falsa imagen de “neutralidad” escolar contrapuesta a los espacios que evidencian sus convicciones vitales. Pero, sin dudas, en estos procesos hay una íntima relación práctica y teórica con la educación popular, la educación permanente, la pedagogía social, la pedagogía del ocio y la educación no formal e informal. Gestionan prácticas educativas pero no exclusivamente educativas. Ninguna institución, proceso, ámbito es exclusivamente educativo como si pudiera desvincularse del contexto e ideas en las que está enmarcado y limitarse a una transmisión pura y transparente de conocimientos. La familia y la escuela tampoco lo pueden hacer. En este múltiple fenómeno de la educación nos lanzamos al otro con todo lo que nos constituye.

En estos otros ambientes de *aprendizajes paralelos* encontramos un fuerte interés por lo que se conoce como una “pedagogía de la necesidad” –atención a necesidades educativas primarias de sectores marginados, socialmente problemáticos, con carencias socioeconómicas, etc.– y, al mismo tiempo, por esos otros elementos igualmente importantes pero del “reino del placer” –cultura como placer, la fiesta, el ocio, etc.–. En la animación sociocultural puede haber actividades no formales –cursos de economía doméstica– pero, también, informales –organización de una fiesta popular– y hasta fomentar la realización de procesos educativos formales –motivar y facilitar el retorno a la escuela o universidad de adultos– (cf. Trilla 120-121).

Finalmente, el que parecería el aliado natural para estos proyectos parece no estar siéndolo tanto: la *educación permanente*. Es un discurso que poco está aportando en

términos efectivos a las actividades y quehaceres de la educación en la multitud de situaciones y ámbitos generadores de formación y aprendizaje. Es un concepto surgido para fundamentar la educación de adultos pero que es tan exigente que se ha vuelto el portaestandarte de toda la lucha por el replanteamiento a gran escala de la educación, para declaraciones de macropolíticas educativas y, en fin, para conmovernos y convencernos con promesas en épocas electorales que, hasta ahora, parece que no llegaran. El concepto de educación permanente es de carácter globalizante, totalizador y absorbente (cf. Trilla 142-143). “¿No será ya la educación permanente un significante que, por querer decirlo todo, se vacía de referentes reales, y que, quizá con la mejor intención, por exigirlo todo se queda sin potencia para exigir nada realizable?” (Trilla 145)

3.2. Educación expandida y aprendizajes paralelos

Hay que poner en jaque continuamente al sistema y, así, a nosotros mismos. Hay que desbordar permanentemente la educación para mantenerla en movimiento. Hay que construir, siempre, desde la educación como derecho y no como privilegio. Con estas convicciones el colectivo español ZEMOS98 –que trabaja alrededor de la cultura libre y la innovación social– comienza a construir de forma colectiva la idea de *educación expandida*, una propuesta que parece beber del mismo espíritu que la educación permanente pero a partir de propuestas mucho más concretas.

No una educación cualquiera, sino aquella que unida indisolublemente a la comunicación, se asocia temporalmente y teje redes con otros conceptos como lo audiovisual, lo artístico o lo experimental. La educación como elemento de crecimiento personal continuo y no solo en una etapa determinada de la vida. La educación como juego para desentrañar el teatro mediático. La educación como un sistema operativo de código abierto que nos convierte en ciudadanía crítica. La educación como un juego entre todas las personas de todas las épocas. La educación como utopía de una sociedad que comparte cultura. (ZEMOS98 42)

La educación expandida refiere a prácticas, ideas o metodologías que se encuentran fuera de lugar. Allí aparecen propuestas como la educomunicación (*media literacy*), educación mediática, edupunk, aprendizaje invisible, *p2pedagogy*, etc. “Quizás no sea más que un término evocador y sugerente, pero lo realmente esencial sigue siendo transformar la sociedad, repensar los sistemas de relación, cuestionar los paradigmas de la comunicación de masas y no dejar nunca de experimentar con los formatos y metodologías que se relacionan con lo formativo.” (ZEMOS98 43)

En la educación expandida hay unos procesos, experimentos y caminos compartidos porque aprender y comunicar hacen parte de un mismo proceso cognitivo. Es una búsqueda para generar espacios y tiempos para un dar –y darnos– qué pensar, para generar nexos, crear redes, hacer de bisagra, trabajar con estrategias abiertas, negociar y mediar para fomentar el flujo y permitir que aparezca lo inesperado, lo refrescante. Es una propuesta con alto contenido político que pretende explorar caminos poco transitados, los espacios anómalos que hay que conquistar cultivándolos y que desea dar lugar a quienes han sido tradicionalmente dejados al margen.

En esta propuesta no solo se busca pensar sino hacer, pues es un proceso que nunca “es”, sino que va siendo y haciéndose en el aquí y el ahora. Aprendemos en todas partes, en cualquier momento y en cualquier lugar. Hay otro tipo de aprendizajes en esos momentos de ocio –aprendizajes abiertos– diferentes que los que intentan suceder en las instituciones tradicionalmente encargadas de la educación. Los momentos de ocio, sin unos horarios determinados de inicio y cierre, hacen que sea un espacio de tiempo realmente elegido y vivido con mayor tranquilidad. Los aprendizajes del ocio son igual de valiosos y válidos que los contenidos programados en una institución académica. El aprendizaje se da es cuando hacemos mezcla y fusión con la información múltiple que tenemos.

Las metodologías tradicionales han logrado posicionarse con mucha visibilidad. Las alternativas no. Es evidente que un docente nuevo tiene más herramientas para beber de la pedagogía tradicional y de sus sistemas que para notar esos elementos de las pedagogías alternativas. El *edupunk* es un término acuñado por Jim Groom en 2008 para referirse a una idea semejante de la educación expandida que se aleja de las formas y modelos

hegemónicos de hacer pedagogía. Así, “definir nuestra forma de trabajar como *edupunk* no quiere decir que llevemos ropa de cuero negro con tachuelas y el pelo teñido de colores, quiere decir que nos adentramos en la incertidumbre de una metodología sin certezas, que renegamos del poder absoluto en el aula y que estamos convencidos de que el conocimiento se genera en red.” (Acaso, *rEDUvolution* 100) Hay que modificar, de una vez por todas, los fetiches que tenemos sobre el espacio, el currículo, la evaluación y el tiempo del aprendizaje a partir de unos horizontes del cuidado conjunto –pero a la vez autónomo– y del buen vivir.

Allí no se pide desescolarización sino reescolarización a partir de laboratorios de arte y ciencia. Todo esto no es producto de la teoría educativa sino de la decantación de prácticas educativas. Hay experiencias eduPunk en proyectos argentinos, liderados por Alejandro Piscitelli, como *El proyecto Facebook*⁵⁷ y *El proyecto Rediseñar*⁵⁸, u otros como *Esto No Es Una Clase*, liderado en Madrid por María Acaso. En varias partes de la red podemos encontrar este “Manifiesto Edupunk”, creado de forma colectiva y anónima por varias cátedras argentinas:

Las clases son conversaciones. La relación es dinámica y la dinámica es relacional. Sé hipertextual, multilineal, heterogéneo y heterodoxo. Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula. Sé como el caminante, haz camino al andar. Sé mediador y no medidor del conocimiento. Los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles. Asume el cambio, es solo una cuestión de actitud. Siéntete parte del trabajo colectivo. No seas una televisión: interpela realmente a los que te rodean. Expande tu mensaje, haz estallar las cuatro paredes que te rodean. Mezcla, copia, aprópiate, curiosear, juega, transforma, haz, derrapa. Al carajo con la oposición real/virtual. Sin colaboración, la educación es una ficción. Sé un actor en su entorno, investiga a través de la acción. Más que DIY (Do It Yourself) [hazlo tú mismo] haz DIWO (Do It With Others) [hazlo con otros]. Sé edupunk, destruye este

⁵⁷ www.proyectofacebook.com.ar

⁵⁸ www.proyectoredisenar.pbworks.com

manifiesto, haz el tuyo y después, destrúyelo. (Creación colectiva anónima ctd
Acaso, *rEDUvolution* 101-102)

Pero claramente estas ideas son producto de unos procesos de reflexión de larga trayectoria. La educación, a partir de la segunda mitad del siglo XX –y más fuertemente desde los 60's y 70's–, se convierte claramente en un servicio con el objetivo de potenciar la producción y el consumo. Un buque que mantiene el funcionamiento exponencial del sistema imperante. Es en ese contexto donde surge la *pedagogía crítica* que se encamina hacia el cambio social y político en donde el brasilero Paulo Freire es un referente clave⁵⁹.

Al comienzo Freire parecía tener la convicción de que la alfabetización de masas populares –que debía girar en torno a problemas concretos de las comunidades– era la forma para combatir el irrespeto contra sus derechos. Estos personajes, históricamente oprimidos, por efecto de ignorancia, necesitaban la ayuda de un agente externo para poder comprenderse. Luego, entre los 70's y 80's, esta pedagogía crítica amplía sus horizontes y comienza a trabajar alrededor del rol activo, emprendedor y crítico de los ciudadanos, dirigidos a la construcción de una democracia más justa y equitativa. Se ponen en evidencia y se cuestionan los currículos ocultos de las instituciones educativas y su búsqueda por deformar para obtener trabajadores dóciles. Aquí ya encontramos un cambio pues se hace énfasis en una educación en historia y en crítica, teniendo en cuenta las experiencias concretas de cada comunidad, para que ellas mismas se transformen. Finalmente llegan los 90's y la pedagogía crítica se aproxima a los postulados emergentes del pensamiento posmoderno. Se reconoce un punto en común con movimientos de lucha contra dominación y defensa de la libertad cercanos a las instituciones educativas tradicionales y es por eso que se busca generar nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan experimentar y conocer a más profundidad esta relación hacer-pensar que contiene el núcleo de la pedagogía crítica.

Pero, de forma paralela, aparece la *crítica de la pedagogía* en México, Cuernavaca, con Iván Illich. Allí se señala al centro educativo tradicional como el espacio en el que el nuevo estudiante comprende que todos los servicios pueden ser objeto de consumo: salud,

⁵⁹ Algunas de sus ideas ya las hemos trabajado en la última sección de la Segunda Parte.

transporte, educación, conocimiento, pues las instituciones y sus profesionales, a partir de una mentalidad propia de la producción-consumo, pretenden monopolizar el negocio del conocimiento.

Illich hace una fuerte crítica en los 70's a las instituciones educativas, hospitales y medios de transporte que adquirirían las lógicas del capitalismo mundial. Las ideas de su texto, *La sociedad desescolarizada*, giran alrededor de que el mundo estaba hasta tal punto escolarizado que “la enseñanza se confundía con el saber, la promoción al curso siguiente con educación, el diploma con la competencia y la fluidez con la capacidad para decir algo nuevo.” (Igelmo Zaldívar 196) Plantea la escuela como un *Mito del Consumo Sin Fin* que difunde su propaganda mediante tres estrategias: que para aprender hay que ir a la escuela – pública o privada–; que se aprende más en función de la cantidad de información que se recibe; y que el aprendizaje es algo cuantificable, documentable y certificable. Funcionamos bajo estos paradigmas y vemos como cosas naturales la reproducción de valores además de la jerarquización social a partir de la eficiencia para repetir la información transmitida. Él, junto con muchos más, veía en la pedagogía el área que ofrecía los insumos teóricos necesarios para sostener estas prácticas y legitimar sus acciones.

Aún así, afirmaba que la solución no era la destrucción de las escuelas presenciales y obligatorias sino el cambio de sus preguntas y comportamientos; es decir, lo que estaba planteando es que las escuelas debían dejar de estar en el control de los flujos de información y dedicarse a poner al alcance de los individuos los datos que se desprenden de la realidad. Pero las décadas ha pasado y ahora nos encontramos en un nuevo juego, con unas nuevas reglas, a raíz de innumerables avances tecnológicos; esos “datos que se desprenden de la realidad” se encuentran en un escenario diferente.

El concepto Web 2.0, en los apenas cinco años que han transcurrido desde su aparición [en el 2004], ha conseguido presentarse como un neologismo acertado para dar una explicación de los nuevos paradigmas –sociológicos, periodísticos, científicos, pedagógicos...– que se abren como consecuencia de la aplicación de un conjunto de herramientas que en poco tiempo han alcanzado nos niveles de impacto social cuando menos sorprendentes. [...] Nacían los wikis, los blogs, los feeds, los

tags, el Moodle... Y cada quien elegía no solo lo que quería hacer público en Internet, sino también el contenido que deseaba tener a su alcance. Todo indicaba que una *web de las personas* estaba dejando en un segundo plano la *web de los datos*. (Igelmo Zaldívar 189-190)

En la primera década del siglo XXI tanto la *pedagogía crítica* como la *crítica de la pedagogía* se han postulado como un marco teórico para la educación expandida y los nuevos entornos para el aprendizaje, actualizándose junto con el fenómeno de la Web 2.0 en los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados. La autoridad y el monopolio de la información no está en los profesionales; el acceso a la información pone en tela de juicio de forma definitiva la relación vertical entre docente-alumno. De este modo, ha sido inevitable que se hayan ido generando más intereses institucionales por la utilización de forma sensata y efectiva de estos medios, viendo en ellos una oportunidad y no una amenaza.

Los profesores, lejos de quedar en entredicho en un contexto de crítica al conocimiento corporativo de las profesiones, aparecen reconvertidos en los responsables de ayudar a sus alumnos a desarrollar técnicas y estrategias de indagación informada para formarse un criterio propio en el uso de la red. Desde esta perspectiva pareciera que la Web 2.0 no solo no se presenta como el acta de defunción de las instituciones educativas con su parafernalia pedagógica, sino que es la oportunidad de salvar de la crisis a una institución, la escuela, que desde hace unos años vaga como alma en pena por la selva del conocimiento. (Igelmo Zaldívar 195-196)

Sin mayores dudas, las ideas de la pedagogía crítica de Freire y de la crítica pedagógica de Illich nos sirven en gran medida para comprender estos cambios, pero hay mucha tarea pendiente para poner al día estos pensamientos con la *educación 2.0*. Es la puerta para salir de la arrogancia del conocedor y convertirnos, todos, en *mediadores*, en sujetos que hacen

parte de una comunidad de aprendizajes que, basadas en una *educación rizomática*⁶⁰, se auto-organizan sin jerarquías definidas y estáticas.

Las instituciones educativas dominantes en los siglos XIX y XX van quedando sin cómo responder y el modelo unidireccional en el que el docente vierte su sabiduría en el vacío estudiante cada vez es más incapaz de dar cuenta de los procesos y las herramientas actuales. Aún así, parece extraño que los efectos de la Web 2.0 no están teniendo el impacto de las grandes magnitudes que se esperaba para la teoría y la historia de la educación. Son ámbitos de la comunicación, la sociología, el periodismo y la ingeniería informática los que más al día están en estos campos: ¡es hora de escucharlos!

El fenómeno de la Web 2.0 es la constatación de un hecho inequívoco: en la actualidad la gente que quiere aprender no acude a las instituciones educativas como la escuela o la universidad. La información más actualizada y mejor sintetizada se encuentra con frecuencia en la red, o en el bar de la esquina, la plaza del pueblo o el equipo de fútbol del barrio, y no tanto en las instancias académicas oficiales. Además, para ampliar información sobre cualquier asunto siempre uno puede acudir a una biblioteca sin tener que pasar un número infinito de horas encerrado en un aula. La personas saben que en última instancia la escuela y la universidad son, eso sí, los mejores lugares para conseguir los títulos necesarios que permiten la inserción en el mercado laboral o incluso el tránsito en libertad por el mundo. El título de doctor, cúspide de la pirámide meritocrática, es más un pasaporte de diplomático que certifica el derecho a moverte por una red amplia de instituciones, que un título que acredita el grado de conocimiento acumulado sobre una materia concreta. (Igelmo Zaldívar 197-198)

⁶⁰ Basada en el concepto “rizoma”, elaborado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, para referirse a una organización de elementos de forma no lineal ni jerarquizada -con ausencia de un centro definible-, produciendo que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. Este concepto es una adaptación del lenguaje de la biología en el que se refiere a la compleja estructura de algunas plantas en las que sus brotes crecen indefinidamente siendo raíces, ramas o tallos según el desarrollo del organismo completo y sus necesidades.

3.3. Retos de los entornos digitales

Una de las más claras puertas para comenzar la exploración sobre la educación expandida y los aprendizajes paralelos son las nuevas tecnologías, las redes sociales, los MOOC (*massive on-line open course* o curso en línea masivo y abierto) como posibilidades para expandir espacial y temporalmente la experiencia limitada de los centros educativos.

El *conectivismo* es una teoría emergente desarrollada, principalmente, por George Siemens y Stephen Downes quienes son referentes importantes para la construcción de conocimiento colectivo con su propuesta que explora los nexos entre las redes neuronales, la teoría del caos, la complejidad y la auto-organización.

En su mirada señalan que el aprendizaje formal ya no constituye la mayor parte del conocimiento que adquirimos. El aprendizaje informal es mucho más potente y revelador pues se presenta a lo largo de toda la vida, a través de comunidades de práctica, redes personales y realización de tareas laborales. El papel de la tecnología potenciando este aprendizaje informal siempre ha sido fuerte, pero en nuestra sociedad de información abundante su alcance es cada día mayor. El aprendizaje ya no se limita al *saber qué y cómo* sino que llega al *saber dónde* encontrar el conocimiento requerido.

Hay una especie de ola, de remolino que no puede detenerse y frente al cuál tenemos muy poco control y que nos exige transformar muchos imaginarios colectivos con los que habitamos –como el del Mito del Consumo Sin Fin–, descentralizando el conocimiento y el aprendizaje. Estamos en la *Sociedad-red*: sociedad del conocimiento global, universal, libre, en la que se permite compartir y generar información y conocimiento a más personas. Somos “inforvívoros”, puerta para la sociedad más democrática que haya habitado en la historia de la humanidad, a la vez que amenaza segura:

La revolución que ha propiciado Internet en el mundo de la información y la comunicación, el auge y la socialización del consumo y la producción de contenidos en la red, nos obliga a adaptarnos y a seleccionar información de forma continua. Para sobrevivir sin morir de “infoxicación” será necesario saber gestionar la información. La adaptación a la sociedad del conocimiento abundante en un mundo

afectado de problemas cada vez más complejos, podría significar nuestra supervivencia. (Reig Hernández 212)

El conectivismo enfatiza la importancia de la habilidad para tomar decisiones en el mundo interconectado y complejo que habitamos. Continuamente estamos adquiriendo nueva información y la habilidad de distinguir entre la importante y la no importante resulta vital para que su exceso no nos desinforme, alejándonos del conocimiento. De ahí la importancia de fomentar el pensamiento crítico y coherente, invitando a entender la investigación como una dimensión ética del conocimiento. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente. La tecnología siempre está *recableando* nuestras mentes, es decir, las herramientas que utilizamos moldean nuestro pensamiento.

La Internet transforma fuertemente la sociedad; aparecen nuevos valores y nuevas prácticas como lo abierto, lo colaborativo, la innovación radical, la meritocracia. Primero se transformaron las empresas, luego los medios de comunicación, ahora va la política y necesariamente sigue la educación. Aparecen universidades corporativas de grandes grupos empresariales, universidades *peer to peer*, y recursos digitales de grandes empresas digitales como la *iTunes University* o los canales educativos de *Youtube*. Las instituciones educativas tradicionales deben preocuparse, nuevamente, por aprender a aprender.

Diego Leal⁶¹ amplía un poco la discusión al hablar sobre los *Ambientes Personales de Aprendizaje* (PLE, por su sigla en inglés), sobre las herramientas y aplicaciones digitales a la vez que espacios y personas que intervienen en nuestras dinámicas de aprendizaje. ¿De dónde percibimos la información? ¿De qué formas interactuamos? ¿En qué espacios creamos? ¿Cómo y dónde publicamos lo que producimos? ¿Cómo podemos fortalecer y ampliar nuestros ambientes personales de aprendizaje? A partir de esta reflexión se abordan espacios tanto formales como informales para el aprendizaje. Señala que hay un fomento a la autonomía a partir del control personal que se da en las dinámicas informales de aprendizaje, al mismo tiempo que se ayuda a cultivar la responsabilidad. El aprendizaje a lo largo de la vida es mucho más claro allí pues no se limita a una institución ni a proyectos de

⁶¹ www.reaprender.org

corto plazo. La invitación es clara: ¡todos somos aprendices! ¡cuestionemos todo! ¡usemos la tecnología en todo su potencial!

Javier Echavarría Ezponda, en el encuentro del XI Festival Internacional ZEMOS98 alrededor de la *Educación expandida*, en el 2009, ampliaba un poco una sigla que usamos comúnmente, pero sin comprender por completo:

El sistema TIC está formado por varios subsistemas que han ido convergiendo entre sí. Entre esos subsistemas cabe mencionar las tecnologías informáticas (hardware, software), así como el teléfono (fijo, móvil, multimedia...), la televisión (digital), el sonido electrónico (incluida la música digitalizada), la imagen digital (máquinas de fotos, videocámaras...), el dinero electrónico tarjetas de crédito y débito, transferencias electrónicas...), las redes telemáticas (descentralizadas y de acceso abierto como Internet o centralizadas y de acceso restringido como las redes militares y financieras), las tecnologías multimedia (CDs, DVDs, complementos USB...), los videojuegos (consolas, pantallas de ordenador y TV, móviles...), la realidad virtual (casos y gafas estereoscópicas, guantes de datos, lenguas y narices electrónicas...), las redes de repetidores y antenas, los satélites de telecomunicaciones, etc. (Echavarría Ezponda 171)

Pero los subsistemas anteriores comienzan a fusionarse entre unos y otros, abriendo nuevas posibilidades. Hay sectores sociales donde hay gran impacto y difusión de estas redes y aparecen propuestas educativas como el *e-learning*, el *blended learning* y el *extended learning*. Es así que el sistema TIC y la sociedad de la información hacen posibles relaciones a distancia y se crea un tercer entorno, un nuevo espacio social, el *entorno electrónico*, diferente del entorno rural y el entorno urbano en donde tradicionalmente se han desarrollado la vida social y los procesos educativos. Mientras que en los entornos rurales y urbanos la presencia física y el agente principal –maestro– son fundamentales, en el entorno electrónico la tele-presencia y el trabajo en red es lo principal. “Cambian los instrumentos pero, sobre todo, se modifican el espacio y el tiempo donde tienen lugar los procesos de aprendizaje y las interrelaciones educativas.” (Echavarría Ezponda 172)

Este sistema TIC tiene fuertes implicaciones en los procesos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje y transmisión de información son realizados a través de las redes. Aparece la necesidad de más y mejores relaciones entre compañeros y colegas, ya no es solo relación profesor-alumno. Las instituciones y sus agentes tienen que cambiar sus procesos educativos, administrativos y de infraestructura. Para esta transformación no es suficiente una sencilla sala de computadores. El sistema de las TIC no puede limitarse solamente a internet. El tercer entorno es un espacio de interacción social y educativa, no meramente un nuevo medio de información o comunicación.

La inteligencia colectiva, las multitudes inteligentes, la sabiduría de las multitudes, los procesos de intercreatividad, son todas propuestas que surgen de las conversaciones abundantes posibilitadas por la web 2.0 a través de la interacción de redes y de comunidades dialogantes. La participación activa es fundamental para este empoderamiento del aprendizaje social. Allí aprendemos a comunicarnos a través de video, audio, texto, imagen y cualquier otro formato, permitiendo mayor abundancia y precisión en la interacción.

Aún así, el anonimato característico del internet hacen que la identidad propia y los estereotipos vinculados a ella puedan permanecer ocultos, lo que no significa que desaparezcan. Los fenómenos sociales de discriminación se modifican en un entorno donde los individuos de una comunidad virtual pueden aparecer con atributos inventados. La geografía desaparece en la red y, al mismo tiempo, los centros tradicionales del saber son desacralizados mientras que toman fuerza otras formas y estrategias de transmisión de conocimiento.

Victoria Camps, filósofa reconocida por sus intereses en la ética, plantea un acercamiento al libro *El código 2.0*, de Lawrence Lessig, para aclarar una diferencia terminológica entre internet y ciberespacio:

[...] define «internet» como un medio de comunicación: una forma fácil y rápida de acceder a la información, comprar, enviar mensajes, una forma distinta de comunicarse e incluso movilizar a comunidades y despolitizar el centralismo burocrático. El ciberespacio, por su parte, va más allá de facilitar la comunicación.

Nos introduce en mundos virtuales capaces de desdoblarse nuestra personalidad y de conocer lo que otros producen en un campo específico. (Camps 162-163)

De este modo dice –recordando las palabras de Lessig– que a diferencia de la internet, el ciberespacio no se limita a hacer la vida más fácil sino que la hace diferente o, quizás, mejor, pues allí se da lugar a una vida distinta (una *segunda vida*). En el ciberespacio evocamos y practicamos maneras de interactuar que antes no eran posibles como las generadas –a toda hora y en todos los continentes– a través de los videojuegos de rol masivos en línea o las producidas por las comunidades de *bloggers*.

Allí, en el ciberespacio, encontramos el fomento a un espíritu comunitario que habla de una ética hacker basada en la solidaridad y el abandono del sentido de propiedad. Se afirma en *La ética del hacker*, de Linus Torvalds y Pekka Himanen: “El dinero deja de ser un valor en sí mismo y el beneficio se cifra en metas como el valor social y el libre acceso, la transparencia y la franqueza.” (ctd Reig Hernández 217) Hay una defensa del auto-piratería, por *steal this* [roba esto], dejando atrás la defensa a toda costa por los derechos de autor y los derechos reservados tal como los hemos entendido tradicionalmente. Las redes de conocimiento compartido ponen en jaque las instituciones.

Con Richard Stallman encontramos el comienzo del movimiento por el *software libre* y el concepto de *Copyleft*. Y luego, con el ya mencionado Lawrence Lessig, los *Creative Commons* y la idea de *cultura libre*. Detrás de todas estas ideas lo que hallamos son diferentes perspectivas para un mismo llamado: en internet y el ciberespacio la copia es la regla, no la excepción; debemos usar, copiar, estudiar y redistribuir para que el poder de esta revolución quede en manos de todos y no concentrado, como siempre. Allí no hay consumidores sino *prosumidores*: producen mientras consumen.

La evolución hacia el uso de software y licencias libres no representa solo ni principalmente cambios instrumentales. Bien al contrario, esta transformación conlleva un cambio de forma de pensar la tecnología generando habitualmente una actitud crítica y participativa. Así, por ejemplo, una vez que el software libre es adoptado, se introduce en el usuario el deseo y la posibilidad de crear, de

transformar, de adaptar. Esta práctica debería ser uno de los objetivos principales de las nuevas instituciones educativas. (Freire 78)

Los modelos de las herramientas web que más usamos actualmente están basadas en la publicidad. Teóricamente son gratuitas para el usuario pero, sin dudas, representan una gran ganancia para las empresas dueñas. Sus clientes reales son los anunciantes y ellos son los personajes importantes en la historia de estas compañías. Es el juego del mundo absolutamente comercializado y de las interacciones humanas como datos que son vendidos y comprados en el mercado digital.

Claramente los derechos a la propiedad intelectual no son los únicos en transformarse. Al mismo tiempo derechos como la libertad de expresión y el derecho a la información son elementos que, indudablemente, se modifican por las nuevas tecnologías que cambian el panorama en el que nos relacionamos. Parece que las desigualdades e injusticias siempre estarán allí, pero son nuestras elecciones cotidianas –con estas nuevas herramientas, dentro de estos nuevos juegos– las que pueden ampliar estos abismos o pueden comenzar a disminuirlos. “El acceso a los nuevos medios puede ser más global y más plural, en efecto, pero el resultado puede ser más aldeano, menos ilustrado, más charlatán y más propicio a generar confusión y desorden.” (Camps 162) No estamos frente a un logro, estamos frente a un desafío.

3.4. Testimonios exitosos de creatividad y aprendizaje

La creatividad no es poner todo en un sistema en función de la eficiencia y, así, de la homogeneización y la reducción. La creatividad es la que crea abundancia y diversidad; la que modifica aquello que nos mata en lo que nos da vida. Vandana Shiva, Premio Nobel Alternativo, hace un llamado a no caer en la lógica de empresas que han puesto su creatividad falsa alrededor del comercio, en contra de la creatividad sincera de la abundancia y la vida cotidiana. Afortunadamente ella no está sola y son muchas las

experiencias exitosas e inspiradoras que se pueden encontrar alrededor de la creatividad y los nuevos entornos para el aprendizaje.

Ken Robinson, estudioso de la educación y fenómeno viral en las redes por sus charlas, llama a un cambio de paradigmas en el sistema educativo. Hay que fomentar el pensamiento divergente, que no es lo mismo que la creatividad, pero es una capacidad necesaria para ella. Detenernos en estos matices y habitarlos son elementos importantes para que dejemos de utilizar estas palabras como recursos retóricos de seducción que sencillamente pronunciamos pero no vivimos. Se entiende la creatividad como el proceso de tener ideas originales que tengan valor; que representen algo que la sociedad desea o necesita. El pensamiento divergente, por otra parte, es la habilidad de ver muchas posibles respuestas a una pregunta, muchas formas de interpretar una pregunta. Todo parece indicar a que el primero es un laberinto tremendamente complejo de superar pero el segundo, por otra parte, es una habilidad que todos poseemos y que podemos potenciar.

Gracias a grandes dosis de ese pensamiento divergente y a unas cuántas luces de creatividad nos encontramos propuestas como la compartida por Daphne Koller, *Coursera*⁶², plataforma a través de la que llevan cursos de las universidades más reconocidas del mundo al entorno digital para que cualquiera, de forma gratuita, pueda tomarlos. O la Universidad del Pueblo (*University of People*)⁶³, impulsada por Shai Reshet, que le apunta a un nuevo modelo de educación superior para no dejar a nadie atrás por cuánto dinero gana, en dónde vive o qué dice la sociedad sobre su rol. Gracias a una plataforma online de costos mínimos, de acceso gratuito a recursos y de evaluación *peer-to-peer* o *p2p* (red de iguales) basada en “salones” pequeños, de pocos estudiantes y que en cada curso van rotando, consiguen otorgar diplomas avalados internacionalmente. *Khan Academy*⁶⁴ es otra experiencia de uso creativo de la tecnología para la educación liderado por Salman Khan. Allí, a partir de videos sobre temas particulares, se busca una educación gratuita al alcance de niños, padres y profesores, haciendo un recorrido de los rudimentos básicos a las problemáticas más complejas.

⁶² www.coursera.org

⁶³ www.uopeople.edu

⁶⁴ www.khanacademy.org

Aún así, esas experiencias –cercanas al uso de las estrategias de los MOOC –cursos en línea masivos y abiertos– no son las únicas líneas de trabajo. Existen otro tipo de esfuerzos como los de *OLPC*⁶⁵ (*One Laptop per Child*, es decir, una computadora por niño), promovido por Nicholas Negroponte, que ofrece computadores portátiles de bajo costo, conexión a internet, mucha resistencia y bajísimo consumo energético –con la posibilidad de ser recargadas a partir de energía solar, por ejemplo–, como estrategia de empoderamiento tecnológico a niños de todo el mundo que viven en territorios marginados, transformando sus entornos y el de sus comunidades. Los computadores aquí no son un lujo; representan el derecho a la educación que debe trabajarse a la par con los derechos a la comida, el agua y el refugio, no después.

Una última experiencia a resaltar de este tipo –entre las miles que hay difuminadas por todo el mundo– es la de Sugarta Mitra que comenzó abriendo huecos en las paredes de la India para dejar computadores que cualquiera pudiera usar sin nadie que les enseñara. Este experimento lo que hizo fue demostrarle el poder de la conexión a internet, el autoaprendizaje y la organización cooperativa para resolver problemas, por más complejos que sean, creando ambientes de aprendizaje auto-organizados (*SOLE*, por su sigla en inglés). Actualmente su Escuela en la Nube (*School in the Cloud*)⁶⁶ es un experimento global de educación para niños que trabaja bajo este modelo que no le apunta a *hacer* que la educación se dé, sino *permitir* que ella acontezca a partir de las grandes preguntas que inspiran y encienden el aprendizaje, siempre privilegiando el aprendizaje colaborativo.

En todas estas propuestas la tecnología no entra en el juego que tiene como meta desarrollar un equipo o una estrategia cada vez más eficiente, en una carrera infinita. El juego de estas tecnologías es la solución creativa, producto de un pensamiento divergente, que nos permite vivir más intensamente cuidando del mundo, de los otros y de nosotros al estar fomentando nuestros espacios de capacidades⁶⁷. El hardware es el espacio público y su software es nuestra inteligencia colectiva. Estas tecnologías van trazando sendas entre la

⁶⁵ www.one.laptop.org

⁶⁶ www.theschoolinthecloud.org

⁶⁷ Tal como lo desarrollábamos en “Cartografías y procesos educativos”, de la mano de Amartya Sen, que propone el espacio de capacidades como la libertad de conseguir distintos estilos de vida, es decir, las libertades básicas que las gentes tienen para efectivamente llevar proyectos adelante.

ciencia y el arte, poniendo en duda la tradicional separación entre ambas, como si fuesen terrenos diferentes. Esta definición tradicional comúnmente es arbitraria y arrogante. “La ciencia proporciona un entendimiento de una experiencia universal y las artes proporcionan un entendimiento universal de una experiencia personal.” (Jemison 10’:15’’) El asombro es el motor de ambas y la investigación permanente es su camino. Son dos manifestaciones de una misma expresión; son sendas de un mismo bosque.

Pero no es solo mirando grandes proyectos en el exterior que encontraremos inspiración y testimonios exitosos. En cada una de nuestras ciudades hay decenas de pequeños proyectos que han estado marchando –unos de forma silenciosa otros elevando un poco la voz para llamar la atención–, conformando nuevos entornos tremendamente valiosos para el aprendizaje. Todavía estrenando el siglo XXI, en Medellín tenemos la fortuna de contar con cientos de proyectos que se apropian de formas tan diversas como renovadoras de la *ciudadanía 2.0*. Muchos son los esfuerzos que se realizan para mapear todos estos sueños pero ese reto va más allá de las capacidades, pretensiones e intereses de este texto. Aquí seleccionamos solo unos cuantos para insinuar una silueta de estos aprendizajes, una red que conecta estas montañas.

Ya hemos dado amplia voz a los museos, pero ellos mismos han comenzado a salir cada vez más de sus muros y ahora mantienen proyectos interesantes que van más allá de sus objetivos iniciales. Entre estos encontramos un nuevo entorno de aprendizajes paralelos fomentado por el *Parque Explora*, un taller y laboratorio ciudadano llamado *Colaboratorio: taller público de experimentación*⁶⁸. No es una fábrica ni una escuela formal; es un centro físico de encuentro dotado de herramientas y maquinaria para construir y “cacharrear”⁶⁹ colaborativamente, para compartir conocimientos a partir del intercambio de saberes y discursos. Otro proyecto del mismo parque es *Territorio Expandido*⁷⁰ que busca jóvenes de barrios de la ciudad con fuertes problemáticas sociales para que reconozcan y transformen sus territorios a partir del trabajo en red y de procesos colaborativos. Sus líneas temáticas están dirigidas a la cartografía social, la electrónica

⁶⁸ www.parqueexplora.org/colaboratorio

⁶⁹ Palabra coloquial colombiana para referirse a los juegos y trabajos que se realizan intentando arreglar o modificar el funcionamiento de un aparato.

⁷⁰ www.parqueexplora.org/territorioexpandido

creativa, la comunicación para el desarrollo y el laboratorio de medios; siempre tomándolas como excusas para la experimentación, el ensayo-error y el trabajo con otros. Finalmente, a través de una alianza entre el *Museo de Antioquia*, el *Museo de Arte Moderno de Medellín* y un programa de la alcaldía llamado *MDE Ciudad Inteligente* –dirigido a transformar la ciudad promoviendo el buen uso de las TIC–, se impulsa un proyecto: *El Puerto*⁷¹. Es un espacio que le apunta a investigar, crear y compartir proyectos que fusionan arte, ciencia y medios digitales con fines comunitarios; es un laboratorio en permanente construcción interesado en las nuevas formas de la gestión cultural, la educación y los flujos de la información y redes.

Por otra parte, y ahora acercándonos a colectivos de ciudadanos auto-organizados, encontramos una serie de proyectos que han construido su espacio en medio de situaciones de violencia –que también abundan– como estrategias de resistencia, paz y noviolencia⁷². *Platohedro*⁷³, por ejemplo, es un proyecto que cuenta con una casa que sirve como plataforma de creación y experimentación de contenidos audiovisuales, de apropiación tecnológica y de estrategias de comunicación libre y compartida para su comunidad a través de procesos como *La Jaquer EsCool* –espacio abierto para compartir experiencias, prácticas y procesos de hackeo expandido– o *Matinée* –talleres dirigidos a niños para descubrir alternativas de vida diferentes en contextos permeados de violencia–. Siguiendo una línea muy cercana al eduPunk –así como algunos de los proyectos anteriores– le apuntan a un buen conocer abierto, participativo y colaborativo, para construir entre todos una sociedad del buen vivir. La *Corporación cultural Nuestra Gente*⁷⁴ y su *Casa Amarilla* son un referente importante para comprender la propuesta de cultura viva comunitaria a través del fomento de las manifestaciones culturales y artísticas –especialmente el teatro– en las que toda la comunidad participa para derrotar la inseguridad y el miedo. No se enfocan en formar actores sino ciudadanos y barrios sensibles estéticamente, comprometidos con su realidad y con el conocimiento, reinventando su propia historia.

⁷¹ www.elpuerto.co

⁷² Valdrá la pena recordar, aquí, el desarrollo más amplio que ya hemos realizado de este tipo de prácticas a través del capítulo “Héctor Abad Gómez – Cultivando tolerancia, paz y noviolencia”.

⁷³ www.platohedro.org

⁷⁴ www.nuestragente.com.co

Otra experiencia exitosa local es la *Casa Tres Patios*⁷⁵, que se ha constituido como un centro para la experimentación y exposición de investigaciones del arte contemporáneo joven, teniendo siempre presente –factor común entre todos los proyectos– las pedagogías alternativas y la idea del conocimiento compartido. Esta casa también es centro de operaciones de *Un/loquer*⁷⁶, un hackerspace en donde se dan cita científicos empíricos, inventores de barrio, cacharrereros y cualquier otra persona interesada en compartir su saber y habilidad con máquinas, aparatos y software, para armar y desarmar, para modificar funcionamientos, para comprender “desde adentro”.

Existe una tercera línea de los proyectos ciudadanos que aquí estamos compartiendo: los que toman la ciudad como espacio de trabajo y como tema de reflexión. Allí encontramos la *Corporación Región*⁷⁷, con muchos años de experiencia, promoviendo la ciudadanía crítica y la cultura política democrática a partir de la paz, la equidad, la inclusión y la ética del cuidado de sí, de los otros y del entorno, a través de una activa agenda social y política, talleres comunitarios y publicaciones de investigaciones. Otros procesos los encontramos a través de redes de jóvenes como *Proyecto NN*⁷⁸, concentrados en la construcción de ciudad como un acto colectivo y no un acto de un autor específico. Fomentan estrategias cooperativas centradas en las narraciones e imaginarios de las comunidades y en propuestas arquitectónicas para sus hábitats específicos. Del mismo modo otros jóvenes que se han auto-organizado en esta línea son los miembros de *La Ciudad Verde*⁷⁹, plataforma de acción y reflexión ciudadana que busca promover la sostenibilidad urbana llevando al debate público temas sobre los residuos, la energía, el ordenamiento territorial, la movilidad y muchos más. A través de presiones políticas, acciones creativas y una fuerte actividad a través de redes sociales apuntan al fomento de una ciudadanía activa y propositiva. *Lunes de ciudad* es un claro ejemplo de sus estrategias educativas, proyecto que le apunta a actualizar la idea de ágora gestionando encuentros y conversaciones en espacios públicos amenazados por la inseguridad.

⁷⁵ www.casatrespacios.org

⁷⁶ www.unloquer.org

⁷⁷ www.region.org.co

⁷⁸ www.proyectonn.com

⁷⁹ www.laciudadverde.org

Finalmente –pero dejando abierta esta lista que todos debemos ayudar a construir de los cientos de otros proyectos de la ciudad–, dos últimas experiencias exitosas que giran en torno a la palabra y al compartir la voz. El proyecto *Medellín se toma la palabra*, fomentado por la Universidad de Antioquia y la Alcaldía de Medellín, que le apunta a fomentar el interés y las capacidades de los ciudadanos para conversar y fortalecer el ejercicio democrático de concertaciones y disensos. A partir de estrategias como conversatorios con los habitantes de los diferentes barrios y publicaciones de alta calidad, contribuyen a fomentar ciudadanos más interesados por lo público, mejor informados, conscientes de los nuevos lenguajes y actores que aparecen hoy en la ciudad, y con confianza de encontrarse en entornos en donde sus palabras no ponen en riesgo su seguridad. Y, para completar los tres puntos suspensivos que quedan al final de esta lista, *Lo doy porque quiero* es un proyecto que se lleva a cabo en un bar de la ciudad, un espacio amigable y descomplicado en el que de forma completamente gratuita se comparten conocimientos, experiencias, habilidades, gustos o aficiones de todos los olores y sabores imaginables. Fuera del esquema formal, laboral y académico se dan cita dos veces por semana para conversar y construir juntos, ya sea sobre astronomía y fractales, poesía y filosofía, gastronomía regional, las nuevas reformas legales y muchas cosas más, dejando de lado egos, miedos y envidias disciplinares.

4. Interconexiones e impulsos: refrescando los espacios desde la complicidad

En realidad la única utilidad de identificar a una serie de prácticas y estrategias de aprendizaje como educación expandida es enfrentarlas a un modelo educativo formal e institucional en crisis. Demostrar que ya no aprendemos solo ni principalmente en la escuela o la universidad ni con los métodos pedagógicos habituales. Y aportar pistas para que la educación formal se pueda transformar de un modo significativo. Por tanto, quedan dos grandes tareas: identificar y documentar prácticas de educación expandida; y diseñar un programa para desarrollar una educación expandida en la academia. (Freire 76)

Las universidades y escuelas no pueden seguir siendo –o pareciendo– lo que muchos consideran: una torre de marfil más interesada en mantener sus beneficios que en pensar en las problemáticas de la humanidad. No se hace suficiente al, simplemente, afirmar que se están compartiendo los resultados de investigaciones con las comunidades; cosa que no parece otra cosa que una excusa. Hay que realizar los procesos y exploraciones contando con esos puntos de vista múltiples y plurales. “Para alguien que trabaja en la enseñanza superior, la educación expandida no significa tanto acceder a nuestros cursos como generar un intercambio multidireccional acerca de lo social, la enseñanza y las infraestructuras de investigación, una integración más profunda de la educación en la sociedad que la sostiene.” (Lamb 96)

De este modo, en el aprendizaje parece que no deberíamos seguir hablando de profesores o docentes, sino de *mediadores*. ¡Y todos lo somos! Somos mediadores cuando dejamos de entender la figura profesoral como aquella que ilumina o guía por el camino correcto para comenzar a comprender esta labor –en la que todos estamos implicados– de una forma más horizontal, impulsando las potencias de cada miembro de la comunidad, respetando sus interpretaciones y aprendizajes sin dejar de lado un pensamiento crítico abierto al diálogo permanente. Somos mediadores cuando somos coherentes con las éticas del cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo pero, a la vez, mediamos para que los demás tengan las posibilidades de realizar lo mismo. Ser mediadores es una responsabilidad

y un derecho individual, colectivo y global. A través de este proyecto del proceso educativo como mediación, simbolizado en la modificación de una palabra, la formación no es una conformación, pues esta es dar forma de acuerdo a un modelo preestablecido; es una transformación en donde no hay un modelo que copiar sino diferentes testimonios de vida. En esa transformación se mantiene en movimiento la vida, la perpetua metamorfosis, se mantienen permanentemente abiertas las puertas del sentido que se imagina, se crea, se sueña.

La mediación lleva en sí la idea de trabajar para ser puente, para ser conexión de nodos. Como mediadores habremos de saber de gestión y administración de procesos culturales, pero no podremos agotarnos allí. Hay que cultivar un espíritu amplio para reconocer que lo maravilloso no está en una esquina escondida sino difuminado en todo el universo. Hay que reflexionar, fomentar y construir nuestro universo simbólico –que parece ser el punto de encuentro en las expresiones culturales– a través de sus diferentes líneas y formas de trabajo.

Pero estas líneas de trabajo en la cultura viva –materia prima con la que trabaja la educación expandida– tocan una amplísima gama de quehaceres: arte para la transformación social; actos festivos para enriquecer la vida comunitaria; comunicación para una democracia auténtica; ciencias, matemáticas y tecnología apropiadas por y para las comunidades; memoria y patrimonio para construir el futuro de los pueblos; filosofía para el pensamiento y la acción; letras y palabras para reinventar la realidad. Todas atravesadas de forma transversal por la educación para la vida y la cultura, la infancia y la juventud creciendo en cultura comunitaria, la etnocultura por el respeto y la convivencia y la mediación cultural para la comunidad.

En este horizonte de sentido es que el finlandés Teemu Arina habla del *serendipity learning*, un aprendizaje en el que nos demos tiempo y espacio para que lo inesperado acontezca, una lucha contra la sobre-planificación de la educación que nos arroja a ir por los mismos caminos ya recorridos. Allí solo encontramos pequeños oasis de descanso ignorando los grandes terrenos fértiles cercanos. La tecnología nos abre las posibilidades de expandirnos a nosotros mismos, extendernos. Es tarea nuestra decidir el direccionamiento. Lo que a lo largo de estas páginas hemos querido plantear y defender es que ese horizonte

ha de estar en *las éticas del cuidado y los aprendizajes paralelos*. Allí hay formas renovadas y vivas para comprender la filosofía, hay cultivo espiritual e invitaciones a una educación libertaria con miras a la paz y la noviolencia; pero, a la vez, hay fomento de la autonomía y del pensamiento crítico, de la aspiración por democracias auténticas, justicias dignas y decentes, ciudadanías activas y educaciones coherentes; y, finalmente, existe la posibilidad de unas experiencias que nos pongan en contacto con la amplitud y abundancia de la vida cotidiana que, tanto en espacios institucionalizados como en entornos informales, incitan y provocan construcción de comunidad, acceso libre a la información y aprendizajes plurales a partir de interpretaciones múltiples que se mantienen en permanente revisión.

Educación es lanzarse hacia el otro y este ha sido uno de los temas centrales de la filosofía del siglo XX y comienzos del XXI. La filosofía de la educación tiene un rol importante que cumplir. “La educación no es un fenómeno social entre otros, sino que quizás sea, junto al hecho religioso, el fenómeno social más relevante. Resulta del todo imposible intentar comprender el entorno vital en el que existimos al margen de la *paideia*, porque existir, ser hombre, es ante todo y sobre todo educarse.” (Mèlich, *Del extraño* 17) Pero las pedagogías que más popularmente hemos aplicado no son sinónimo de educación ni de aprendizaje. La idea más común en la que históricamente nos hemos apoyado es en la acción pedagógica de adoctrinamiento-domesticación en la que no hay unos sujetos específicos sino un “cualquiera”. Se impone lo colectivo a partir de la destrucción de lo particular; es decir, se trabaja a partir de unos sujetos hipotéticos que no son nadie pero, supuestamente, pueden ser cualquiera.

Hay acción adoctrinadora cuando se enseña un sistema de forma tendenciosa como si fuese el único posible, escondiendo sus fallas y las críticas que ha recibido; se pretende que haya aprendizaje sin comprensión profunda; se abusa del argumento de autoridad; se presentan como argumentos científicos aquellos que no son; se obliga a participar de una actitud específica, de unos criterios axiológicos definidos y estáticos, sin presentar posibles alternativas. La acción domesticadora es la acción adoctrinadora, pero ahora no en

dimensiones de conocimientos o habilidades sino en el ámbito de los hábitos y las actitudes.

Parece que uno de los primeros pasos que habremos de tomar para enfrentar los riesgos de una pedagogía adoctrinadora y domesticadora –antes de todo el desarrollo de las éticas del cuidado y los aprendizajes paralelos– es el de retornar a los caminos de la *corporeidad* con su factor físico, social y existencial-vital. “Ser corpóreo (*Leib- Sein*) significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-sí mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no un ser-en-el-mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el mundo (*Mitderweltsein*).” (Mèlich, *Del extraño* 79) En este contexto es que se plantea y defiende una ética de la individualidad y la subjetividad, una ética del hombre de carne y hueso. “Unamuno tiene razón. Ni lo humano, ni la humanidad; el hombre de carne y hueso, el que nace, siente, sufre y muere, sobre todo muere, el sujeto empírico, la corporeidad, es la única base ontológica y antropológica sobre la que se construye la eticidad.” (Mèlich, *Del extraño* 91) Antropológicamente hablando, no hay yo sin tú. El ser humano se construye su corporeidad a partir de su relación con el otro. La educación puede acontecer cuando no entendemos la relación con otro como la relación con un ente ya realizado sino en una construcción y reconstrucción del otro. Esta línea no es otra cosa que el cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo.

De este modo, una pedagogía francamente educativa habla del discurso del *encuentro* con un “otro” que tiene un rostro, que es alguien individualizado y particular, que es un *cómplice*, cosa muy diferente a lo que sucede en la mera *interacción* con ese “otro”, que es un extraño, en la pedagogía adoctrinadora-domesticadora. Esta es la relación del “nos-otros”, de los congéneres que comparten el mundo presente y cotidiano no como extraños sino como consociados, donde el otro surge inmediatamente, sin intermediarios, sin tipificaciones sociales, esquemas, conceptos ni fantasías. Solo así es posible que surja una acción pedagógica auténticamente educativa, más libre, consciente y autónoma: cuando el otro no es ni instrumento, ni alter-ego (el diferente que solo sirve para identificarse a sí mismo por oposición) sino el otro como apertura, como misterio incomprensible pero tan sagrado y esencial como uno mismo para la existencia de la humanidad.

En ese difícil proyecto de hacernos a nosotros mismos, siendo *mediadores*, nos topamos con una fuerte relación entre ética y educación. Allí, en palabras de Joan-Carles Mèlich, debemos caminar hacia la *sabiduría de lo incierto* a partir de prácticas educativas conscientes de las transformaciones ambiguas y transgresoras que no permiten verdades absolutas o intemporales. Es decir, no existe la Verdad ni la Realidad; no hay forma segura de llegar a ellas. La verdad (con minúscula) es siempre contextualizada; es contingencia y ambigüedad sobre dogmatismo y certeza. La certidumbre absoluta e innegociable no puede traducirse como otra cosa diferente a la irresponsabilidad absoluta.

Solo sin pretender ser los poseedores de La Verdad única podremos habitar aprendiendo tanto como enseñamos y enseñando tanto como aprendemos pues la pedagogía coherente que de la *sabiduría de lo incierto* se desprende está más cerca del tacto que de la táctica; busca recuperar el componente afectivo de la educación; cuidar del otro, acogerlo y acompañarlo; darse. Aún así, cuando entramos al mundo llegamos a una tradición simbólica ya construida y, aunque se mantiene en construcción, no podremos “liberarnos” por completo. Nos encontramos, entonces, en una tensión entre esa “situación encontrada” y una “situación deseada”. Solamente es a través de la narración, del relato dinámico y cambiante de nuestra existencia que el humano busca sentido a su vida y equilibra estas siempre chocantes tensiones. “Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos [que] configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional.” (Mèlich, *Transformaciones* 43) Solo desde nuestro proyecto (futuro), que configuramos desde una herencia (pasado) –aunque no amarrados indefinidamente a ella– formamos lo que somos: los seres finitos con deseos infinitos en una tensión de fuerzas permanentes.

Para encontrar estos terrenos de estabilidad provisional necesitamos un *apalabramiento* –simbólico, narrativo– de la realidad, necesitamos darle nombre a las cosas, a las gentes, a las relaciones, al mundo, al cosmos, a nosotros mismos, para que eso desconocido tenga un espacio y un tiempo que lo hacen familiar y permiten narrarlo, incluirlo en nuestra historia, en nuestra identidad. Como apalabramos el mundo lo

habitamos. Las instituciones educativas –incluyendo la familiar– tienen la misión de transmitir unos mundos provisionales con sentido, mostrar la herencia pero señalar que esta no es ni será nunca definitiva e inmóvil.

Uno de los puntos de apoyo para este *inestable equilibrio* es la ética: “La ética [...] no la concibo como la atención a un deber, a un código deontológico, a unas normas, a unos valores... La ética, desde una perspectiva narrativa (no metafísica), es una relación con el otro, una relación de no indiferencia a su sufrimiento, una relación de deferencia, de responsabilidad, de compasión.” (Mèlich, *Transformaciones* 18) Allí encontramos esos puntos de reposo, esos lugares de asilo para sobrevivir en un mundo de permanente cambio. Esta *ética de la finitud* no se ubica dentro de un marco cartesiano, pues si verdaderamente todo fuese “claro y distinto” no habría necesidad de ética, así como tampoco sería necesaria si fuésemos infinitos. La ética existe porque no somos ni naturalmente buenos ni malos; somos ambiguos, es decir, somos culturales, históricos, situacionales. Y allí valdrá la pena recordar a Richard Rorty cuando afirma que si la literatura “sirve” para algo es “como remedio contra la idea de que la ciencia natural, la teología o la filosofía estarán alguna vez en condiciones de dar con la única descripción verdadera y real de la esencia del hombre.” (ctd Mèlich, *Transformaciones* 85)

Es por eso que habremos de fomentar una *razón literaria* a través de la que tenemos la posibilidad de crear sentidos e inventarlos a partir de la imaginación. “La razón literaria está abierta a la sorpresa, al cambio, en una palabra, a la alteridad, al acontecimiento del otro. Por eso una razón literaria es una razón ética, atenta a la palabra del otro, hablar para alguien que no solamente tiene orejas sino también boca.” (Mèlich, *Transformaciones* 26-27) Es una mirada imaginativa, estética, sensible al sufrimiento del otro, compasiva. La *razón literaria* se opone a una *razón instrumental* con una racionalidad exclusiva y excluyente, pues no permite nada que no sea del “mundo objetivo”. Se necesitan las dos para que haya diálogo y debate constante. Ninguna puede abusar y pretender ser totalitaria y unilateral.

“La educación literaria promueve la transformación de la vida en un universo en el que no hay nada estable ni definitivo, en el que no hay nada absoluto ni eterno.” (Mèlich, *Transformaciones* 25) El tiempo de La Razón ha pasado; ahora necesitamos muchas

razones. La imaginación literaria no forma necesariamente mejores personas –eso es claro– pero sí parece ser una posibilidad potente para conmovernos frente al mal, para indignarse frente al dolor. “Este ‘anhelo de justicia’, este sentimiento de compasión del que habla Horkheimer, no nace de ninguna revelación trascendente, de ninguna razón pura práctica, de ningún deber absoluto, sino del horror ante el sufrimiento de los seres humanos.” (Mèlich, *Transformaciones* 28) Aquí no hablamos de una sociedad buena y justa en una ciudad ideal; hablamos de una sociedad y una ciudad decente que no humille, en la que sí ha de existir una ley incuestionable que sea “¡No harás sufrir!”.

De este modo se propone una *pedagogía de la finitud y de la esperanza* que tiene que ser consciente, en primer lugar, de que no hay texto sin contexto; siempre estamos situados. Nunca habrá un conocimiento independiente de la situación de cada ser humano en su mundo. Por otro lado, no puede pretender obtener datos absolutamente objetivos y neutrales; no existen. Todo dato está marcado por prejuicios e interpretaciones⁸⁰. En tercer lugar, nada está libre de valor; toda elección educativa refleja elecciones éticas. En cuarto lugar, nunca puede pretenderse una conclusión inamovible y definitiva; siempre puede decirse algo más, desde otra perspectiva, a partir de otra experiencia vital. En quinto lugar, la función de la literatura y el arte es esencial para estudiar lo singular, particular, único, propio; no hay renuncia de lo universal sino relación directa del mismo con lo singular. Finalmente, una pedagogía de la finitud requiere de un educador que sea testimonio para transmitir una experiencia e invitar a “hacerlo juntos”, no como experto ni como modelo a seguir, sino como compañero, como igual. (cf. Mèlich, *Transformaciones* 64-67)

Estudiar era tomar apuntes, prestarlos a amigos, venderlos a extraños cuando se acercaban los exámenes, memorizarlos, vomitarlos, olvidarlos. Esta es la idea de una *educación*

⁸⁰ Que, como dice Gadamer, son necesarios para ampliar el sentido comprendido a través de círculos concéntricos que hacen que nuestra comprensión siempre esté abierta a giros a partir de revisiones de nuevas interpretaciones y formaciones o suspensión de prejuicios. Es decir, comprendemos según nuestra propia historicidad, según lo que somos en un tiempo y espacio determinado, y, por tanto, esta comprensión está sujeta a cambios sin que esto signifique que se tiene un carácter débil ni que se está cayendo en una contradicción racional.

*industrial*⁸¹ en la que el estudiante tiene la convicción de estar estudiando La Verdad, tal cual la ha dicho el profesor, y no hay nada parecido a una interpretación, representación o ficción en esos apuntes. Esa ha sido y sigue siendo la educación a pesar de encontrarnos en la era del internet y la web 2.0.

La pregunta que propongo que nos hagamos es: ¿cómo puede ser que el resto de los sectores se encuentren seriamente amenazados y a la espera de ser drásticamente transformados mientras que el sector de la educación permanece impasible, sin alteraciones, de manera que los espacios pedagógicos, nuestro sistema educativo formal especialmente, sigue monóticamente construido y sin apenas visos de cambio? (Acaso, *rEDUvolution* 8)

La *rEDUvolution* –la revolución en la educación– planteada por María Acaso es la condensación de la necesidad de un cambio real en esos lugares destinados a la educación. Son micro resistencias puntuales y claras para hackear el sistema y re-configurarlo. Se lucha contra la obsesión por la certificación, contra los simulacros educativos, contra las perversas prácticas bulímicas en donde nadie realmente aprende ni nadie enseña. Nuestro llamado –uniendo la voz de Acaso con la de Mèlich– es a dejar de nombrar como prácticas educativas aquellas que están dirigidas al adoctrinamiento y a la domesticación –*educación tecnológica, educación para la renta, educación industrial*– pues, mientras que estas están dirigidas a un quietismo espiritual, la educación que consideramos auténtica es la que abre puertas para la emancipación, el empoderamiento y la perpetua metamorfosis que, desde un pensamiento crítico, se dirige hacia unas perspectivas propias de la complejidad.

Las prácticas bulímicas son el paradigma producto de una pedagogía tóxica que se sostiene en la utopía de la comprensión total de un consumo literal del currículo. En esas, nuestras escuelas, el proceso está organizado a semejanza de las fábricas. Timbres, instalaciones físicas separadas, materias especializadas compartimentadas y divididas unas de otras. Los grupos de estudiantes se reúnen según su edad, como si su año de nacimiento

⁸¹ Semejante a la *educación tecnológica* de Estanislao Zuleta y a la *educación para la renta* de Martha Nussbaum que trabajamos en “Cartografías y procesos educativos” de la Segunda Parte.

fuera lo único y más importante que tienen en común. Todo esto está dirigido con la buena intención de eficiencia y eficacia, pero en ese proceso el afán por la estandarización se vuelve, justamente, en el obstáculo para la educación. Esto es lo que se conoce como *currículum ajeno* en el que lo que hacemos es intoxicar por exceso de información que no crea ninguna conexión: *infoxicar*.

Pero también hay pequeños acontecimientos que se dan en segundo plano en un acto pedagógico-docente. La indumentaria, el tono, la postura, los revestimientos que cubren las paredes del aula, dejar la puerta abierta o cerrarla, utilizar o no las nuevas tecnologías; todos son pequeños elementos que configuran de forma invisible pero tremendamente potente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos, cuando no son explicitados, conforman el *currículum oculto* y cuando se presentan con cierto motivo cuando en realidad están escondiendo otro, constituyen el *currículum opaco*; es allí donde más instalada está la educación industrial y donde la incoherencia discursiva de muchas instituciones se hace más clara.

Para combatir estas amenazas de la *pedagogía invisible* podemos seguir el método DAT: detectar –activar un mecanismo de sospecha sobre las propias prácticas–, analizar –revisión crítica de los procesos antidemocráticos detectados– y transformar –hacer algo al respecto con lo detectado y analizado: prestar mayor atención, ser más horizontal realmente, estudiar sobre temas ignorados–. Es pasar de una educación industrial a una *educación rizomática*. Hay que dejar atrás una estructura vertical, jerárquica y obsesionada con el cumplimiento de los objetivos por una estructura horizontal que abraza lo inesperado.

Bajo estas micro resistencias los estudiantes transforman su rol para aprender que su quehacer fundamental es sospechar, es ser ciudadanos críticos con todo tipo de expresiones culturales incluyendo, por supuesto, el discurso de su profesor. Hay que fomentar creadores activos, no consumidores pasivos. “Desarrollar una visión crítica de la vida nos convierte en individuos libres, que quizá debería ser el fin último de cualquier acto educativo.” (Acaso, *rEDUvolution* 58) Y, al mismo tiempo, el docente se transforma en un *mediador* que crea conexiones a partir de las ideas de otros, hacen re-conexiones. Remixear para crear, no para copiar, tal como un DJ. Pero, tradicionalmente, el profesor determina casi

todos los procesos de aprendizaje de manera profundamente asimétrica, desigual, monológica determinando actividades, espacios y tiempos. Para ser realmente democráticos hay que compartir el poder y, así, construir en conjunto todos los componentes del acto educativo, es decir, metodologías, sistemas de evaluación, disposición del mobiliario, usos del tiempo, contenidos, salidas, entre otros. La construcción de una *comunidad de aprendizaje* es mucho más importante que la separación de roles entre profesores y estudiantes. Allí Elizabeth Ellsworth habla de la importancia de un *antipedagogo* que permita que el aprendizaje acontezca haciendo resistencia a la educación industrial, mientras que Alejandro Piscitelli lo que propone es entendernos como no-estudiantes y no-docentes como formas de emancipación frente a los poderes de transmisión instituidos.

Estos discursos no son solo sueños. Grupos como Platoniq⁸² y Zemos98⁸³ han trabajado en esta línea a través del *Banco Común de Conocimientos*, un taller en el que la comunidad expone lo que quiere aprender y lo que puede enseñar para organizar una experiencia de intercambios. Hay que llevar esas prácticas de comunidades a las escuelas y buscar la forma de equilibrar entre los contenidos establecidos como obligatorios y la construcción de contenidos junto a la comunidad. En el documental *La escuela expandida* puede encontrarse más de estas estrategias.

Todo esto está dirigido a una *educación artesana* que está a nuestro alcance. La voluntad política de instituciones educativas y asesores de gobiernos es lo único que hace falta. Allí se trabaja con emociones, sin separarlas de lo intelectual. Hay pocos estudiantes y varios docentes para construir juntos una comunidad de aprendizaje manejable a escala humana. Los horarios y las fechas son más flexibles y dependen de casos específicos. Lo afectivo y el humor no se prohíben. Mientras que se desestimula un colectivo de enemigos competitivos en un aula vacía, se fomenta una comunidad de amigos en una reunión, en un espacio habitado. La comida, por ejemplo, es un recurso cotidiano de aprendizaje que puede ser aprovechado a través de su potencia simbólica de comunicación y su invitación a crear comunidad.

⁸² www.youcoop.org

⁸³ www.zemos98.org

Pero, ¿cómo construir espacios habitables? Las investigaciones en diseño y arquitectura dan muchas luces a asuntos pedagógicos. La revista online de arquitectura *Drezeen*⁸⁴ y los proyectos de la arquitecta Rosan Bosch⁸⁵ son ejemplos. Se han repensado las estructuras, el mobiliario, la decoración, la iluminación, la tecnología y el uso de otros sentidos para la educación del siglo XXI. “Todas estas iniciativas dan fe de que muchas de las personas que nos interesamos por la educación estamos deseosos de cambiar los recursos que intervienen directamente en los cuerpos de la comunidad educativa, unos cuerpos cansados de estar quietos y callados en lugares con los que no nos identificamos.” (Acaso, *rEDUvolution* 113)

Los mobiliarios actuales son incómodos y trabajan bajo la idea industrial de igualdad falsa –pues se justifica que cada uno tiene lo mismo– y poder jerárquico. Invertir en mobiliario en centros educativos es tan importante para el aprendizaje como el invertir en la calidad de su profesorado. Lo móvil y de múltiples usos es una de las posibles líneas; no se tiene que pretender trabajar a todas horas y con todos los temas de la misma manera. Lo confortable es otra; un sofá en un aula no tiene que ver con la comodidad sino con la ideología.

El suelo debe ser de un material acogedor para invitar a sentarse pero, a la vez, puede tener espacios en donde se pueda usar y rayar sin temor. El techo es otro lugar prácticamente inexplorado que puede usarse –al igual que las paredes– de muchas más formas. Hay que dejar atrás la obsesión con las superficies limpias, estos espacios son para la identificación de la comunidad con ese espacio de reunión. Las ventanas son posibilidades para mostrar al exterior lo que pasa en el interior, pueden ser espacios de comunicación. La puerta, al ser cerrada, simboliza prohibiciones y jerarquías, al mantenerse abierta, simboliza transparencia y conexión con el mundo exterior. Preguntar a la comunidad si se deja abierta o se cierra la puerta es un acto sencillo que comienza a cambiar los sistemas tradicionales y le señala a todos que se comparte el poder.

Hay que fomentar la sensación de pertenencia de estos espacios: alfombras, carteles, lámparas, jarrones, adornos. Los estudiantes han de empoderarse y apropiarse de esos

⁸⁴ www.dezeen.com

⁸⁵ www.rosanbosch.com

espacios que las instituciones, inocentemente, consideran como de su exclusiva propiedad. Decorar es territorializar, es conectar el espacio con la identidad, es un vínculo con la memoria, es pasar de los *no lugares* a los lugares propios. “Si no abrimos este puente entre el interior y el exterior a través del paradigma de la reunión, de lo artesano y de los tiempos líquidos, el aprendizaje continuará sin suceder, sin llegar, como una quimera. Es tan fácil sonreír, hacer un té, tumbarse en el suelo. Mucho más fácil que claudicar.” (Acaso, *rEDUvolution* 140)

Las propuestas que estas micro resistencias representan, al final del día, son a abandonar el simulacro de la *(des)educación* tradicional pasando *de lo descriptivo a lo narrativo*; recuperando lo poético de la pedagogía, el aprendizaje a través de metáforas que suscitan ricas imágenes mentales y mucha más apropiación. Deslizándonos *de lo predecible a lo inesperado*; dejando atrás la obsesión por los objetivos y el control absoluto de las clases, adentrándonos al extrañamiento de mirar las cosas como por primera vez, al juego con la sorpresa pedagógica. Atravesando *de lo ajeno a lo personal*; vinculando la intimidad biográfica con las experiencias dentro de la comunidad de aprendizaje, permitiendo tener a la mano referentes de la cultura visual cotidiana como la publicidad, las series, los videojuegos, las revistas de moda, los videoclips musicales, aprendiendo a ser espectadores críticos y no consumidores pasivos. Trasegando *del texto al audiovisual y viceversa*; simbolizando el proceso de darle cabida a múltiples lenguajes visuales, musicales, gustativos, táctiles, etc. Ondulando *de los recursos visuales de tiempos pasados a los recursos visuales actuales*; dándole cabida a las artes contemporáneas y su enorme poder narrativo para vincular con el tiempo y el espacio actual. Saltando *de memorizar a hacer*; aprendiendo a través de proyectos colectivos, transformando las aulas en laboratorios, talleres y gimnasios, en espacios abiertos y comunes para moverse, trabajar, crear. Navegando *de la isla al nodo*; abandonando la burbuja social de las instituciones educativas y vinculándose con el mundo real tratando problemáticas como elecciones municipales, fiestas nacionales, problemas financieros que afectan al país, entre otros asuntos por el estilo. Oscilando *de lo contemplativo a lo vivencial*; asegurando momentos para el explicar

y el sentir. Y, finalmente, transmutando *de la evaluación a la investigación*; abandonando los premios y castigos momentáneos usados por los profesores a través de exámenes, con su fomento al *aprendizaje bulímico* en el que los estudiantes solo deben absorber y vomitar la información escuchada, para transformarlos en un proceso cooperativo impregnado por todas las transformaciones mencionadas anteriormente en el que la retroalimentación es constante y colaborativa.

Estas son ideas y provocaciones de transformaciones pequeñas y significativas. Es hora de que todos seamos *mediadores* y hagamos nuestra propia revolución educativa fomentando *aprendizajes paralelos* en los que, siendo coherentes con unas *éticas del cuidado*, nos asumamos como discípulos en permanente cultivo y ciudadanos en constante actividad.

LISTA DE REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

LIBROS Y ARTÍCULOS

1. Abad Gómez, Héctor. *Manual de tolerancia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1996.
2. Acaso, María. “El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna” en *Actas I Congreso Internacional. Museos en la Educación: La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen, 2008: 280-299.
3. Acaso, María. *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós Contextos, 2013.
4. Almagro Basch, Martín. “Los museos como instrumento educativo”. *Revista Atlántida* VII.42 (1969): 627-631
5. Arnaiz, Gabriel. “Relevancia de las aportaciones de Pierre Hadot y Michel Onfray para la Filosofía Práctica”. *Revista A Parte Rei* 52. (2007). Consultado 26 Feb. 2014. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/arnaiz52.pdf>
6. Arnaldo, Javier. “El movimiento romántico” en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Tomo 1*. Ed. Valeriano Bozal. Madrid: La Balsa de Medusa, 1996: 195-205.
7. Barraco, Natalia. “Filosofía, vida y educación”. *Revista Fermentario* 3 (2009). Consultado 10 Mar. 2015. http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/11#_ftnref1
8. Bauman, Zigmunt. “Turistas y vagabundos: héroes y víctimas de la posmodernidad” en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Akal, 2001: 107-119.
9. Benjamin, Walter. “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en *Discusiones interrumpidas I: filosofía del arte y de la historia*. Trad. Jesús Aguirre. Buenos Aires: Taurus, 1989: 15-57.
10. Borges, Jorge Luis. *Obras completas 1975-1985*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

11. Bozal, Valeriano. “Immanuel Kant” en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Tomo 1*. Ed. Valeriano Bozal. Madrid: La Balsa de Medusa, 1996: 179-191.
12. Camejo, Marina. “¿Vivir filosóficamente es educar para una estética de la existencia?” *Revista Fermentario* 7.2 (2013). Consultado 10 Mar. 2015. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/viewFile/136/141>
13. Camps, Victoria. “El ejercicio cívico de la libertad de expresión” en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 151-174.
14. Carabelli, Patricia. “Reflexiones sobre educación y verdad desde la perspectiva de Michel Foucault”. *Revista Fermentario* 4 (2010). Consultado 10 Mar. 2015. http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/47#_ftnref1
15. Comte-Sponville, André. *La feliz desesperanza*. Trad. Marta Bertran y Rosa Bertran. Barcelona: Paidós, 2008.
16. Comte-Sponville, André. *Montaigne y la filosofía*. Trad. Marta Bertran y Rosa Bertran. Barcelona: Paidós, 2009.
17. Comte-Sponville, André. *La filosofía. Qué es y cómo se practica*. Trad. Jordi Terré. Barcelona: Paidós, 2012.
18. Corporación Región. “Editorial: El Derecho a la ciudad: un componente imprescindible en la agenda democrática” en *Revista Desde la Región “Derecho a la ciudad y al territorio: una reflexión urgente”* 55 (2014): 1-3.
19. Cortina, Adela. *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel, 2007. Ebook.
20. Díaz Genis, Andrea. “¿Cómo se llega a ser el que se es? Hacia una genealogía del cuidado de sí”. *Revista Fermentario* 3 (2009). Consultado 10 Mar. 2015. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/8>
21. Díaz Genis, Andrea. “La filosofía como “cura del alma” y la educación para la sabiduría”. *Revista Fermentario* 4 (2010). Consultado 10 Mar. 2015. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/42>

22. Díaz Genis, Andrea. “Filosofía, terapéutica, educación. La filosofía de la educación como ‘medicina del alma’” en 2do Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Universidad de la República. Montevideo. Marzo 2013. Consultado 10 Mar. 2015.
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=9c9d69ee-c179-4f6a-a317-4d2fa94d7d45&ID=216156>
23. Díaz, Rubén. “¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar?” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 49-61.
24. Echeverría Ezponda, Javier. “Expandir la educación al tercer entorno” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 167-181.
25. Eisner, Elliot W. “El museo como lugar para la educación” en *Actas I Congreso Internacional. Museos en la Educación: La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen, 2008: 12-21.
26. Farrés Juste, Oriol. “El trasfondo económico de la ciudadanía” en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 37-54.
27. Faundez, Antonio y Paulo Freire. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.
28. Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía*. Tomo I-IV. Barcelona: Ariel, 1994.
29. Ferreras Marcos, Rufino. “¿Dónde reside el conocimiento? De intercreatividad, conectivismo y otras caóticas maneras de educar en los museos” en *Actas I Congreso Internacional. Museos en la Educación: La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen, 2008: 172-185.
30. Flores, Murilo. “La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible” *Revista Opera* 7 (2007): 35-54.
31. Foucault, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Trad. Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

32. Freire, Juan. "Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación?" en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 67-80.
33. Gadamer, Hans-Georg. "Sobre el círculo de comprensión (1959)" en *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1992: 63-70.
34. Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.
35. Gamper, Daniel. "Ciudadanos creyentes: el encaje democrático de la religión" en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 115-138.
36. García Gual, Carlos. "Carta a Meneceo" en *Epicuro*. Madrid: Alianza, 2002: 141-145.
37. García Serrano, Federico. "La formación histórica del concepto de museo" en *El museo imaginado: base de datos de la pintura española fuera de España*. Madrid: n.p., 2000: 39-62.
38. Gauchet, Marcel. "La democracia. De una crisis a otra" en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 175-197.
39. Giménez, Gilberto. "Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural." *Revista Trayectorias* VII. 17 (2005): 8-24.
40. Giraldo Ramírez, María Elena. "TIC y espacio digital, renovación a la mirada del derecho a la ciudad y al territorio". *Revista Desde la Región "Derecho a la ciudad y al territorio: una reflexión urgente"* 55 (2014): 69-79.
41. González, Fernando. *Maestro de escuela*. Medellín: Universidad Eafit-Corporación OtraParte, 2012.
42. Hadot, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Trad. Javier Palacio. Madrid: Siruela, 2006.
43. Heidegger, Martin. "El origen de la obra de arte" en *Caminos del bosque*. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza, 2010: 11-62.

44. Huaquín Mora, Víctor . “Ética y educación integral” en *Paideia, Philosophy of education*. Consultado 10 Mar. 2015.
<https://www.bu.edu/wcp/papers/educ/educhuaq.htm>
45. Igelmo Zaldívar, Jon. “De la pedagogía crítica a la crítica de la pedagogía” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 185-203.
46. Jarque, Vicente. “Friedrich Schiller” en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Tomo 1*. Ed. Valeriano Bozal. Madrid: La Balsa de Medusa, 1996: 233-238.
47. Kant, Immanuel. “Introducción” en *Crítica de la facultad de juzgar*. Trad. Pablo Oyarzún. Caracas: Monte Avila, 1992: 77-116.
48. Lamb, Brian. “Educación abierta y expandida: observaciones y conflictos” en *Educación expandida*. Trad. Antonio Gras Rodríguez. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 85-98.
49. Mandoki, Katya. “Prefacio”; “Primera parte: Los laberintos de la estética” en *Prosaica 1: Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México, Siglo XXI, 2006: 9-59.
50. Martín-Barbero, Jesús. “Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 103-124.
51. Mèlich, Joan-Carles. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.
52. Mèlich, Joan-Carles. *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.
53. Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo-Gómez. Barcelona: Paidós, 2001.
54. Morin, Edgar. “Complejidad restringida, complejidad general” en *Revista Estudios* 93. VIII (2010): 79-112.
55. Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2010.
56. Nussbaum, Martha. *Emociones políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Trad. Albino Santos Mosquera. España: Paidós Ibérica, 2014.

57. Onfray, Michel. *Antimanual de filosofía: lecciones socráticas y alternativas*. Trad. Irache Ganuza Fernández. Madrid: EDFA, 2005.
58. Onfray, Michel. *La comunidad filosófica: Manifiesto por una Universidad popular*. Barcelona: Gedisa, 2008.
59. Ortega y Gasset, José. “Lección IX” en *Obras Completas*. Vol. VII. Madrid: Alianza, 1983: 388-406.
60. Piscitelli, Alejandro. “Algunas ideas sobre tecnología aprendizaje y remezcla. Conversación de Alejandro Piscitelli con Pedro Jimenez/Zemos98” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 303-319.
61. Puyol, Ángel. “Los deberes del ciudadano con la humanidad” en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 55-90.
62. Soto Posada, Gonzalo. “La filosofía como forma de vida”. *Revista Escritos* 17. 39 (2009): 542-576.
63. Soto Posada, Gonzalo. “Aristóteles: la resemantización de Platón” en *En el principio era la physis: el lógos filosófico de griegos y romanos*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2010: 157-202.
64. Steiner, George. *Lecciones de los maestros*. Trad. María Condor. México: FCE-Siruella, 2004.
65. Rancière, Jacques. *El malestar en la estética. “El giro ético de la estética y la política”*. Trad. Miguel Angel Petrecca, Lucía Vogelfang, Marcelo G. Burello. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011: 133-161.
66. Rebagliatti, Carla, Paola Scialoia y Teresita Suárez. “El cuidado de sí en la educación actual”. *Revista Fermentario* 4 (2010). Consultado 10 Mar. 2015. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/53>
67. Reig Hernández, Dolors. “Educación social autónoma abierta” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 207-231.
68. Restrepo Gallego, Beatriz. *Reflexiones sobre educación, ética y política*. Medellín: Universidad EAFIT, 2014.

69. Riba, Jordi. “La educación permanente del ciudadano” en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 139-150.
70. Rojo Betancur, Fernando Antonio. “La curaduría como pedagogía. A propósito del Diploma de Museología y Diseño de Proyectos Curatoriales en el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia”. *Revista Códice* 10.18 (2009): 27-30.
71. Ruiz Schneider, Carlos. “Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo”. *Revista de Derecho (Valdivia)* XI (2000): 95-101.
72. Tatarkiewicz, Wladyslaw. “Capítulo XI: La experiencia estética: historia del concepto” en *Historia de seis ideas*. Trad. Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Tecnos, 1992: 347-375.
73. Trilla Bernet, Jaume. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos, 1993.
74. Vásquez Rocca, Adolfo. “Rorty: La realidad como narrativa exitosa y la filosofía como género literario”. *Límite - Revista de Filosofía y Psicología* 1.13 (2006): 5-23.
75. VVAA. *Colaboratorios: comunicación libre y compartida*. Ed. Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria, equipo Valle de Aburrá. 2014.
76. Vergés Gifra, Joan. “Ciudadanía global y menosprecio de la nación” en *Democracia sin ciudadanos: la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Ed. Victoria Camps. Madrid: Trotta, 2010: 91-114.
77. ZEMOS98. “¿Vamos tarde? Estamos aquí” en *Educación expandida*. Ed. Rubén Díaz y Juan Freire. Sevilla: n.p., 2009: 39-43.
78. Zuleta, Estanislao. *Educación y democracia: un campo de combate*. Comp. y Ed. Hernán Suárez y Alberto Valencia. OMEGALFA Biblioteca Libre, 2010.

ENTREVISTAS Y CONFERENCIAS

79. Castrillón, Jairo Adolfo. Mesa de trabajo “Sin formación no hay mediación” en *4to Foro de Cultura Viva Comunitaria*. Medellín: Parque Explora, Abril 14 de 2015.

80. Onfray, Michel. *La vida pensada*. Conferencia. Casa de la lectura infantil Comfenalco, Medellín, Colombia, mayo 6 de 2014.
81. Onfray, Michel. *Ciudadanías rebeldes en los tiempos de hoy*. Conferencia. Teatro Ateneo Porfirio Barba Jacob. Medellín, Colombia, mayo 7 de 2014.
82. Onfray, Michel. *Hedonismo como apuesta y propuesta posible del vivir*. Conferencia. Teatro Ateneo Porfirio Barba Jacob. Medellín, Colombia, mayo 8 de 2014.
83. Onfray, Michel. *La importancia de pensar en voz alta. Un encuentro con la universidad popular*. Conferencia. Torre de la Memoria de la Biblioteca Pública Piloto, Medellín, Colombia, mayo 9 de 2014.
84. Sánchez, Luz Amparo. “Enfoques sobre la gestión pacífica de conflictos y cultura de paz” en *Seminario-Taller internacional Gestión de conflictos y cultura de paz*. Medellín. Auditorio Museo Casa de la Memoria. Noviembre 19 y 20 de 2014.
85. Shiva, Vandana. “El saber femenino para la sostenibilidad de la vida” y “Democracia de la tierra. Bienestar para todos”. En *Congreso OtroMundo: una mirada Oriente – Occidente*, Medellín. Auditorio Plaza Mayor. Mayo 6 y 7 de 2015.

VIDEOS

86. Abreu, Jose Antonio. “The El Sistema revolution”. *TED2009*. Fecha de grabación: Febrero 2009. Link:
https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music
87. Aravena, Alejandro. “My architectural phylosophy? Bring the community into the process”. *TEDGlobal 2014*. Fecha de grabación: Octubre 2014. Link:
http://www.ted.com/talks/alejandro_aravena_my_architectural_philosophy_bring_the_community_into_the_process
88. Arina, Teemu. “Serendipity 2.0: Missing third places of learning”. *EDEN Conference 2007*. Link: https://youtu.be/OhZsK_ZgTaM
89. Barber, Benjamin. “Why mayors should rule the world”. *TED Global 2013*. Fecha de grabación: Junio 2013. Link:
http://www.ted.com/talks/benjamin_barber_why_mayors_should_rule_the_world

90. Burden, Amanda. "How public spaces make cities work". *TED2014*. Fecha de grabación: Marzo 2014. Link:
http://www.ted.com/talks/amanda_burden_how_public_spaces_make_cities_work
91. Coleman, Liz. "A call to reinvent liberal arts education". *TED2009*. Fecha de grabación: Febrero 2009. Link:
https://www.ted.com/talks/liz_coleman_s_call_to_reinvent_liberal_arts_education
92. Cruz, Teddy. "How architectural innovations migrate across borders". *TEDGlobal 2013*. Fecha de grabación: Junio 2013. Link:
http://www.ted.com/talks/teddy_cruz_how_architectural_innovations_migrate_across_borders
93. Jemison, Mae. "Teach arts and sciences together". *TED2002*. Fecha de grabación: Febrero 2002. Link:
http://www.ted.com/talks/mae_jemison_on_teaching_arts_and_sciences_together
94. Khan, Salman. "Let's use video to reinvent education". *TED2011*. Fecha de grabación: Marzo 2011. Link:
http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education
95. Koller, Daphne. "What we're learning from online education". *TEDGlobal 2012*. Fecha de grabación: Junio 2012. Link:
http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education
96. Koolhaas, Jeroen y Dre Urhahn. "How painting can transform communities". *TEDGlobal 2014*. Fecha de grabación: Octubre 2014. Link:
http://www.ted.com/talks/haas_hahn_how_painting_can_transform_communities
97. Leadbeater, Charles. "Education innovation in the slums". *TEDSalon London 2010*. Fecha de grabación: Abril 2010. Link:
http://www.ted.com/talks/charles_leadbeater_on_education
98. Mancini, Pia. "How to upgrade democracy for the Internet era". *TEDGlobal 2014*. Fecha de grabación: Octubre 2014. Link:
http://www.ted.com/talks/pia_mancini_how_to_upgrade_democracy_for_the_internet_era

99. Mitra, Sugarta. "Build a School in the Cloud". *TED2013*. Fecha de grabación: Febrero 2013. Link: http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud
100. Negroponte, Nicholas. "One Laptop per Child, two years on". *EG 2007*. Fecha de grabación: Diciembre 2007. Link: http://www.ted.com/talks/nicholas_negroponte_on_one_laptop_per_child_two_years_on
101. Negroponte, Nicholas. "Taking OLPC to Colombia". *TED in the Field*. Fecha de grabación: Diciembre 2008. Link: http://www.ted.com/talks/nicholas_negroponte_takes_olpc_to_colombia#t-367506
102. Orofino, Alessandra. "It's our city. Let's fix it". *TEDTalks*. Fecha de grabación: Octubre 2014. Link: http://www.ted.com/talks/alessandra_orofino_it_s_our_city_let_s_fix_it
103. Pilloton, Emily. "Teaching design for change". *TEDGlobal 2010*. Fecha de grabación: Julio 2010. Link: http://www.ted.com/talks/emily_pilloton_teaching_design_for_change
104. Piscitelli, Alejandro. "El hackeo de casi todo". *TEDxTigre*. Fecha de grabación: Diciembre 2013. <https://goo.gl/6ow529>
105. Sandel, Michael. "Why we shouldn't trust markets with our civic life". *TED Global 2013*. Fecha de grabación: Junio 2013. Link: http://www.ted.com/talks/michael_sandel_why_we_shouldn_t_trust_markets_with_our_civic_life
106. Sarabhai, Mallika. "Dance to change the world". *TEDIndia 2009*. Fecha de grabación: Noviembre 2009. Link: https://www.ted.com/talks/mallika_sarabhai
107. Speck, Jeff. "The walkable city". *TEDCity 2.0*. Fecha de grabación: Septiembre 2013. Link: http://www.ted.com/talks/jeff_speck_the_walkable_city
108. Reshet, Shai. "An ultra-low-cost college degree". *TED2014*. Fecha de grabación: Marzo 2014. Link: http://www.ted.com/talks/shai_reshef_a_tuition_free_college_degree
109. Robinson, Ken. "How schools kill creativity". *TED2006*. Fecha de grabación: Febrero 2006. Link: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

110. Robinson, Ken. "Bring on the learning revolution!". *TED2010*. Fecha de grabación: Febrero 2010. Link:
http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
111. Robinson, Ken. "Changing paradigms". *RSA Animate*. Fecha de publicación: Octubre 2010. Link: <https://www.thersa.org/discover/videos/rsa-animate/2010/10/rsa-animate--changing-paradigms/>
112. Smolin, Lee. "Science and democracy". *TED2003*. Fecha de grabación: Febrero 2003. Link: http://www.ted.com/talks/lee_smolin_on_science_and_democracy
113. Stewart, Rory. "Why democracy matters". *TEDxHouseOfParliament*. Fecha de grabación: Junio 2012. Link:
http://www.ted.com/talks/rory_stewart_how_to_rebuild_democracy