

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL, ACUERDO S.E.P. No 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN
EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976



DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

LA EXISTENCIA Y LA IDENTIDAD PERSONAL EN LA RELACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

XAVIER VARGAS BEAL

TLAQUEPAQUE, JALISCO A JUNIO DE 2004

Dedico estos años de reflexión filosófica a Mayté, mujer que no tolera tráficos abstractos; a mi hijo Xavier para que siempre recuerde que hay estrellas, y a Alí, mi hermano, tan querido y limpio el sol de su tarde.

¡Gracias!

A Cristina Cárdenas.
...por enseñarme a
encontrar una voz
en el fondo de mi
voz.

A Jorge Manzano.
...porque su enorme
amor y paciencia me
permitieron avanzar
con seguridad aún
en aquellas ideas no
compartidas.

“Ahora pues, descendamos, y confundamos allí sus lenguas, para que ninguna entienda el habla de su compañero. Así los esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad. Por esto fue llamado el nombre de ella Babel, porque allí confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra”.

Génesis 11, 7-9

INDICE

INTRODUCCION	7
Génesis y evolución del interés profundo	7
Propósito y justificación de la investigación	10
Acercamiento epistemológico-metodológico	13
Estructura del trabajo	15
Planteamiento experiencial	15
Análisis filosófico	
Reflexión filosófico-educativa	16
PLANTEAMIENTO EXPERIENCIAL	18
Los extremos de la tensión	26
La postura extrema profesionalizante	30
La postura extrema personalizante	36
Las posturas: dos caras de una misma apariencia	40
La apariencia educativa	41
Análisis crítico de los seis presupuestos educativos	43
Nuestros supuestos y afirmaciones fundamentales	60
La existencia y la relación existencial	61
ANÁLISIS FILOSÓFICO	64
Los modos de la pregunta por <i>el modo de ser propio del hombre</i>	65
El ser humano diferente a los animales	66
El ser humano auto-apropiado	74
El ser humano abierto, libre y responsable	79
El ser humano singularmente cualificado	86
<i>El modo de ser propio del hombre</i> en tanto identidad	93
<i>El modo de ser propio del hombre</i> y el resto de la definición	105
La relación consigo mismo	111
La relación con otros hombres	114
La relación con las cosas del mundo	115
Resolución de las relaciones en términos de posibilidad	116
<i>El modo de ser propio del hombre</i> y la persona humana	130
REFLEXION FILOSÓFICO-EDUCATIVA	139
“Toda relación educativa universitaria es una relación existencial”	139
Las personas en el aula y sus roles sociales	139

¿Pueden los roles sociales ser representaciones falsas?	146
La relación social educativo-existencial	158
Los contenidos de la comunicación de la actuación educativa	164
Implicaciones de la comunicación como actuación educativa	172
Volviendo a la cuestión de la identidad personal	217
“Lo que esta en juego en la relación educativa universitaria es la identidad personal”	219
¿Qué significa “estar en juego”?	220
El juego de la vida	221
La organización del sí mismo siendo en tanto identidad personal	224
Los esquemas fundamentales del sí mismo	225
Identidad personal: “Siempre el mismo no siempre lo mismo”	233
Libertad fundamental	234
Alcances de lo analizado	237
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICA	240
El proceso diacrónico de la investigación	241
El proceso educativo-existencial de la investigación	243
Etapas del proceso de investigación	245
Etapa de pre-inicio	245
Etapa de reformulaciones del proyecto	247
Abordaje de la tesis	250
El planteamiento experiencial	251
Análisis filosófico	252
Reflexión filosófico-educativa	254
Análisis y reflexión epistemológico-metodológica	256
Fundamentación epistemológica y metodológica	257
Epistemológicamente	259
Nuestra postura epistemológica	259
Nuestra tensión epistemológica	263
Metodológicamente	269
Conclusión al análisis y reflexión epistemológica y metodológica	270
CONCLUSIONES GENERALES	272
Conclusiones respecto de los contenidos centrales de la investigación	272
Conclusiones respecto del análisis epistemológico-metodológico	278
Conclusiones respecto de nuestro proceso existencial	280
Conclusiones personales	281
BIBLIOGRAFIA	285

INTRODUCCION

En la investigación -como en la vida- algunas cosas resultan extrañas; así, *la introducción*, que es lo último que se hace en una tesis, va al principio de ella; y tal cosa sucede de esta manera, porque es hasta que concluimos la investigación y la redacción del reporte final de la misma que podemos dar cuenta del devenir del proceso investigativo mismo y de su organización final. Así, atentos a esta lógica abordaremos cuatro cuestiones: 1) Génesis y evolución del interés profundo; 2) Propósito y justificación de la investigación; 3) Acercamiento epistemológico-metodológico; y, 4) Estructura de trabajo.

GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL INTERÉS PROFUNDO

Hemos buscado en los recuerdos el origen primigenio de nuestro interés profundo, y nos hemos encontrado con la dificultad de ubicarlo en algún punto específico del tiempo. Más bien, nos parece que tal interés fue creciendo y tomando forma en nosotros con los años haciéndose cada vez más evidente, al mismo tiempo que más exigente. Es decir que, conforme se nos iba haciendo -en nuestras relaciones educativas universitarias- más y más visible un extraño sentimiento de humanidad compartida con los alumnos, rebasando con ello lo estrictamente educativo, al mismo tiempo nos iban pareciendo también cada vez más innecesarios los andamiajes educativo-instrumentales y el uso de la autoridad formal. Ello, paradójicamente, en vez de hacer nuestras clases más simples y relajadas, las hacía más y más complejas. Así, en este recuento hemos identificado momentos que podríamos llamar paradigmáticos, en los que la relación educativa universitaria cobró para nosotros un significado claramente existencial. Unas veces como maestro y otras como alumno, nuestra sensación fue la de estar, de pronto, metidos en la experiencia de estar plenamente presentes como seres humanos en la actuación educativa misma. De este modo, al volverse esta experiencia personal más y más evidente, exigía de nosotros menos *instrumentación educativa* y más *presentidad existencial*.

Quizá uno de los momentos más fuertes, en este sentido, lo vivimos durante nuestros estudios de Especialidad en Desarrollo Cognoscitivo; programa éste de postgrado cuyo objeto de estudio y cuya praxis magisterial ubicaba los procesos cognoscitivos como el centro de toda instrumentación estratégico-educativa, dejando un espacio muy marginal, para la reflexión en clase, de toda la dinámica intrapsíquica del ser humano que no tuviera que ver directamente con los procesos estrictamente cognoscitivos y con las estrategias educativas asociadas al desarrollo exitoso de tales procesos. Nuestra rebeldía entonces, se traducía en un debate constante con nuestros maestros a propósito de lo que considerábamos ya desde entonces la capacidad educativa propia y natural del ser humano, sustentada además desde que el hombre es hombre en el modo cotidiano de existir y de transmitir, de generación en generación, los conocimientos afectivos y racionales para vivir con éxito en comunidad y dentro de una cultura específica. No negábamos la fertilidad que pudiera tener para las disciplinas de la educación toda investigación cuyo objeto de estudio estuviera dirigido a conocer mejor los procesos cognoscitivos, pero nos rebelábamos abiertamente a considerar que las disciplinas educativas pudieran abrogarse para sí la verdad última del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Antes de esta experiencia confrontativa con algunos de nuestros maestros y con la estructura misma del programa, habíamos trabajado intensamente durante varios años, desarrollando un experimento colectivo que por aquel entonces llamábamos de “Comunicación Concreta”, mismo que consistía en que un grupo de maestros y/o alumnos universitarios, durante un lapso de tiempo y en un mismo espacio físico, reprimieran voluntariamente toda conducta que tuviera origen en el hemisferio cerebral izquierdo, es decir, en el hemisferio cerebral que domina nuestra vida verbal y comunicativo-simbólica. El tiempo de duración de estos grupos iba, según se acordaba antes de empezar cada experiencia, de 2 a 35 horas (en el último de los casos es obvio decir que se incluía una noche entera). Las personas así, dejaban de usar el lenguaje hablado o escrito, aunque no de expresarse con sonidos guturales, expresiones gráficas y una enorme cantidad de modos de expresión

concretos. Así, el mundo de los sentidos a través del color, el olor, el tacto, el sabor, el sonido, y la expresión corporal en general, explotaba materialmente en una kermés de honda interacción que llegaba, algunas veces, a expresiones colectivas perfectamente ordenadas y coordinadas sin que hubiera instrucción verbal o simbólica alguna. Reseñar y explicar en detalle estos experimentos colectivos, sería motivo de otra tesis, por ahora sólo nos importa abstraer de tales experimentos lo que en su momento fue para nosotros muy revelador: las personas, sean maestros o alumnos universitarios, jamás dejan de estar existencialmente presentes en la comunicación verbal simbólica, porque en ella va simultánea e interrespectivamente toda su comunicación concreta, que es, podríamos decir, la mayor parte de la comunicación de un ser humano. La existencia humana, pensábamos entonces, no parecía poder dejarse de lado en las actuaciones sociales, por más que éstas fueran en alguna medida fingidas para sobrevivir en el mundo. Estas experiencias, vividas *adentro* de estos grupos experimentales, creados en 1981 en las instalaciones de la Universidad Rafael Landívar de Quetzaltenango, Guatemala, infundieron en nosotros una gran seguridad respecto de la naturaleza existencial de la relación educativa universitaria. La comunicación concreta de la existencia humana se nos develó con toda su intensidad como siempre presente en las comunicaciones de la actuación educativa universitaria.

Otras experiencias de suma importancia que contribuyeron a que nuestra sospecha se fuera intensificando, tuvieron que ver con dos investigaciones disciplinares desarrolladas después en el área de ingeniería de la propia universidad donde trabajamos, a propósito de las dificultades por las que los alumnos pasaban para atender sus obligaciones académico-escolares. En el primer caso atendimos, a través de entrevistas que se documentaban, durante más de 4 años, a más de 160 estudiantes dados de baja por haber reprobado una materia en cuatro ocasiones. Lo revisado en estas entrevistas, por supuesto se adentraba en los aspectos propiamente personales de los estudiantes y sus familias. En el segundo caso, indagamos sistemáticamente durante seis meses, las razones que impedían estudiar adecuadamente a más de 100 alumnos de toda una generación de Ingeniería

electrónica. Las conclusiones de este último estudio, nos parecieron en su momento asombrosas: a los estudiantes no les hacía falta saber más metodología de estudio de la que ya sabían, pero su *voluntad de estudio* estaba quebrada por muy distintas razones, todas ellas de carácter existencial. Describir ahora los detalles de ambas investigaciones sería voluminoso, sólo rescatamos de ellas el impacto que tuvieron en su momento en nosotros respecto de lo que seguimos considerando nuestra hipótesis fundamental.

También nos parece importante señalar los resultados alcanzados durante la investigación realizada para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Humano, misma que tuvo como propósito dar cuenta de la forma en que los maestros universitarios *crecen existencialmente como consecuencia de formar alumnos*. Tal proceso investigativo precedió inmediatamente nuestro ingreso al doctorado.

PROPÓSITO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los distintos momentos encontrados durante la recuperación de nuestra experiencia universitaria como maestros y como alumnos por más de veinte años, así como lo referido por otros académicos e investigadores educativos en su escritos, además de lo que observamos en la sociedad, nos permiten legitimar nuestro propósito, al mismo tiempo que justifican la realización de esta reflexión filosófico-educativa.

Así, nuestro propósito podría sintetizarse si decimos que, desde un principio y de acuerdo con nuestro interés, hemos querido recuperar, analizar y reflexionar de forma filosófica la naturaleza de la relación educativa universitaria, así como la forma en que la identidad personal de los actores educativos se pone en juego, precisamente dentro de tal relación educativa, todo, dentro de un marco epistemológico-metodológico apropiado, con el fin ulterior de aportar a las disciplinas de las llamadas ciencias educativas, una mirada nueva que ayude a desentrañar los

misterios existenciales presentes siempre –creemos nosotros- en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje universitario.

Creemos que tal propósito tiene una honda justificación educativa y social, por lo que esta disertación podría aportar a la teoría y a la práctica misma de la educación superior que hoy día, quizá más que nunca, se declara en crisis.

Es el caso de diversos académicos e investigadores educativos de muy distintos enfoques que reseñan esta crisis a partir de la constatación de fuertes manifestaciones de deterioro en la gran mayoría de los procesos de la educación superior del país. De ello daremos cuenta en su momento en el planteamiento experiencial de nuestra tesis, por ahora sólo lo referimos de forma sucinta porque nos parece que esta visión abona, precisamente, a la justificación de este esfuerzo investigativo.

Así, sin grandes pretensiones pero con seguridad, creemos que esta investigación abonará a la praxis misma de la educación universitaria, al mostrar que una reflexión filosófico-educativa, desde el marco de la antropología filosófica, puede permitir otros modos de aproximarse a esta relación para comprenderla de forma más completa que lo que puede comprenderse desde los marcos puramente teóricos disciplinares, nos se diga ya en el nivel de lo instrumental.

La teoría educativa, a pesar de ser muy prolífica en investigaciones de todo tipo, no ve más allá de lo que es posible categorizar en el ámbito de lo estrictamente educativo. Si bien la investigación educativa ha avanzado muchísimo en los últimos años al volver la vista a la realidad empírica del acto educativo para, desde ahí, redimensionar sus categorías y así reorganizar las teorías en un diálogo fecundo, no creemos que haya superado todavía los viejos esquemas de entendimiento donde el maestro sigue siendo considerado –en el mejor de los casos- un *mediador* de conocimientos y donde el alumno sigue siendo –también en el mejor de los casos- un *constructor* del conocimiento. Bajo esta vieja concepción instrumental de la relación

educativa, todavía vigente, el ser humano en sí del maestro y del alumno sigue siendo a lo mucho una figura de trans-fondo personalista. Como veremos adelante, aún las posturas más personalizantes siguen considerando al maestro y a los alumnos como actores educativos que *deben personalizarse* durante el proceso, tal y como si no fueran ya desde antes *personas* en sí; lo que nos indica con claridad que su concepción educativa abriga todavía una postura dualista, en la que por un carril corre la educación y por otro lo propio de la persona humana. Así, no extraña que su propuesta sea la de *juntar* tales carriles, como si éstos no fueran ya de facto uno solo.

La recuperación de nuestra praxis presentada en el planteamiento experiencial, el análisis filosófico y la reflexión filosófico-educativa que abordará esta tesis, aportará –creemos- elementos para modificar estas visiones tradicionales de la educación universitaria, no sólo a nivel teórico, sino, sobre todo a nivel de la práctica misma.

Por lo demás y desde otro punto de vista, también creemos que lo que sucede en el aula universitaria no atañe únicamente a la educación como disciplina y a la profesión, sino que la relación educativo-institucional que se establece entre la universidad y la sociedad, hace que aquello que sucede en cada clase universitaria tenga un impacto real en la sociedad como tal y en la consecuente conservación o transformación de la cultura. Así, el papel que toma en nuestra sociedad el maestro universitario, no podemos dejarlo circunscrito a lo estrictamente educativo, o a lo meramente profesional. Su trabajo tiene que ver con los aspectos inherentes a la transmisión de conocimientos, -como quiera que ello se entienda- pero también está comprometido con una constante crítica de la cultura; es, por lo menos, el deseo de la sociedad y sus instituciones educativas. Desde el aula universitaria, maestros y alumnos se relacionan para que éstos últimos salgan de la universidad no sólo educados en un sentido profesional, sino también, y quizá de forma más importante, preparados para el ejercicio de una crítica seria a propósito de las estructuras sociales.

De ahí que esta investigación, por ubicar su objeto de análisis y reflexión filosófica en el corazón mismo de esa relación universitaria Maestro-Alumnos, prometa aportar a la comprensión de cómo se gesta –en el aula universitaria- esa fuerza transformadora de la cultura, y por tanto, de la sociedad. Si bien es cierto que el impacto que ejerce sobre la cultura cada egresado puede ser muy marginal, también es cierto que la cultura se transforma mediante procesos que tienen fundamento en las actuaciones individuales humanas. Que el proceso sea lento y arduo, no le resta importancia al hecho mismo de investigar respecto de esos dinamismos educativo-sociales. Al abonar a la comprensión de lo que la relación educativa universitaria es, desde el punto de vista de la existencia humana, estamos abonando también a la comprensión del efecto de esta relación educativo-existencial sobre los procesos sociales.

ACERCAMIENTO EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO

Dado que no hemos realizado una investigación disciplinar, ni tampoco una investigación puramente filosófica, sino una reflexión filosófico-educativa que ha partido de nuestra experiencia en diálogo con otros académicos e investigadores educativos, tuvimos que resolver, durante el proceso mismo, nuestra postura epistemológica y nuestra concepción metodológica, haciendo en parte uso de lo que en nuestros esquemas de pensamiento parecía tener sentido, y lo que en cada momento necesitábamos innovar metodológicamente a fin de avanzar en la construcción de significados, primero los experienciales, luego los propiamente filosóficos, y finalmente, aquellos que la síntesis filosófico-educativa fue convocando.

En este sentido, abordaremos al final de la tesis porque nos parece el lugar más apropiado, lo que significó esta aventura epistemológico-metodológica. Adelantamos sin embargo ahora, para que la tesis pueda ser leída desde una postura epistemológica definida, y desde una apropiación metodología también explícita, que hemos trabajado todos los textos y sus contextos hermenéuticamente,

en tanto que nos hemos ubicado con claridad en el paradigma interpretativo según la clasificación que Habermas hace a propósito de las tres categorías del interés que subyacen al conocimiento humano. Nos deslindamos por tanto de los paradigmas cuyo interés por el conocimiento buscan la predicción o la emancipación. Epistemológicamente hablando pues, nos acogemos a la hermenéutica.

Ahora bien, dadas las distintas formas de comprender la hermenéutica misma, postulamos nuestra propia síntesis hermenéutica, señalando que hemos tomado de Zubiri lo que se refiere al encuentro con *la realidad verdadera*; de Antonio González su concepción respecto a la elección acertada o errada de los esquemas más adecuados para orientar nuestras actuaciones interpretativas; de Heidegger, tomamos la idea de que es el ser humano un ser por naturaleza comprensor, y así, toda intuición humana es de entrada una interpretación del mundo con sentido para quién lo interpreta; de Morin, la noción de cómo en toda interpretación cabe la posibilidad de mentimos a nosotros mismos, noción que él mismo denomina *self-deception*; de Piaget, lo relativo a que toda construcción del conocimiento –así sea interpretativa- lo es por adaptación mediante los procesos de asimilación-acomodación; de Gadamer, tomamos lo referente a la inevitable subjetividad humana que carga toda interpretación hermenéutica; y, finalmente, de Dilthey, su técnica interpretativa del *círculo hermenéutico*.

Hermenéuticamente hablando pues y en base a las ideas de los autores antes reseñados, nos acogemos a las siguientes ideas centrales: toda realidad, por ser aprehensible, es interpretable; toda interpretación tiene naturalmente un primer sentido; y por ello, tal interpretación –especialmente cuando parte de la propia experiencia- ha de ponerse inmediatamente bajo sospecha, bajo una rigurosa reflexión auto-crítica. Todo ello, además, ha de hacerse mediante un análisis y una reflexión en espiral, yendo y viniendo de la experiencia a la reflexión de sus nociones, y de éstas a aquellas. Un espiral que va profundizando el sentido de la propia reflexión filosófico-educativa que se busca desarrollar.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Podemos dividir la estructura fundamental del cuerpo de esta tesis en tres grandes apartados. De ello daremos cuenta ahora.

Planteamiento experiencial

Aquí analizamos y reflexionamos nuestra propia experiencia en varios pasos: primero, damos cuenta de cómo nuestra experiencia, al ser recuperada y puesta en diálogo con otros académicos e investigadores educativos,¹ devela una tensión universitaria de posturas encontradas; por un lado las posturas *profesionalizantes*, y por el otro, las posturas *personalizantes*. Después, desarrollamos una reflexión crítica de cada uno de los presupuestos que subyacen tales posturas; intentamos con ello, iluminar, en cada caso, su trasfondo educativo-existencial, que es para nosotros el punto de interés central de la investigación. Luego reconocemos nuestros propios supuestos y afirmaciones fundamentales, y finalmente, construimos, a partir del análisis y la reflexión filosófica de nuestra experiencia, las definiciones de *existencia* y de *relación existencial*.

Análisis filosófico

Aquí desarrollamos el análisis y la reflexión filosófica de las nociones más importantes usadas durante todo el planteamiento experiencial. Tales nociones, nos parecía que deberían tener un significado filosófico unívoco, ya que constituirían el basamento filosófico de nuestra reflexión filosófico-educativa ulterior. Así, nuestro esfuerzo se concentró en construirle a cada una de estas nociones un sentido filosófico, además de intentar que tales sentidos tuvieran una articulación interrespectiva entre ellos: nos parecía importante que el análisis filosófico

¹ En algún momento de nuestra recuperación experiencial, creímos conveniente incorporar lo que otros académicos e investigadores educativos habían expresado en textos escritos a propósito de los mismos temas que nosotros estábamos recuperando desde nuestra experiencia. Buscábamos con ello, confrontarnos con otras realidades para que nuestra experiencia no constituyera una visión solitaria.

constituyera en sí una red de nociones que nos permitiera después una visión suficientemente completa de lo que habría de ser nuestro propio marco de antropología filosófica.

Por ello, planteamos ahí la necesidad de abordar cuatro cuestiones fundamentales: 1) un análisis filosófico a propósito de las distintas formas de interpretar la cuestión de la *existencia humana*; 2) un análisis, sumamente importante para la investigación, a propósito de lo que significa el *modo de ser propio del hombre* en tanto *identidad humana*; 3) un análisis filosófico respecto de cómo el *modo de ser propio del hombre* implica ya la relación consigo mismo, con los otros hombres, con las cosas del mundo y todo ello resolviéndose en términos de posibilidad; y finalmente, 4) un análisis filosófico que establece el sentido que en esta investigación cobra la noción de *persona humana*.

Este esfuerzo pues, redundó, por decirlo de algún modo, en la construcción del propio marco de una Antropología filosófica que daría luego sustento filosófico a nuestra propia reflexión filosófico-educativa.

Reflexión filosófico-educativa

Aquí se sintetizan todos los esfuerzos realizados antes en el planteamiento experiencial y en el análisis filosófico, pues es aquí que expresamos nuestro pensamiento último sobre las dos intuiciones que son nuestro punto fundamental de partida: 1) *Toda relación educativa universitaria es una relación existencial*; y 2) *Lo que está en juego en esta relación educativo-existencial es la identidad personal*. Estas dos cuestiones, aunque al comenzar la investigación fueron sólo dos intuiciones, acabaron por afinarse y constituirse en las dos afirmaciones centrales de la tesis.

A propósito de la primera afirmación, abordamos primero un análisis sobre los roles sociales educativos y su existencialidad, para después entrar de lleno a la

reflexión respecto a lo que significa precisamente esta relación educativa universitaria en tanto relación existencial. Una vez analizados y reflexionados sus aspectos de comunicación en tanto actuación educativo-existencial, pasamos a plantearnos y a desarrollar respuestas a tres grandes cuestionamientos: 1) ¿Es posible que en las relaciones educativas universitarias las existencias propias del maestro y del alumno puedan entrar en relación?; 2) ¿Es posible corroborar el análisis y la reflexión filosófico-educativa realizados hasta ahora en esta tesis en la experiencia educativa universitaria misma?; y 3) ¿Cuáles son los límites y alcances de las respuestas dadas a las dos preguntas anteriores?

A propósito de la segunda afirmación, primero abordamos un análisis respecto de la noción de *Juego*, para luego llevar este análisis a la reflexión misma de la relación educativo-existencial en tanto que ahí –lo descubrimos en el desarrollo de la investigación misma- se pone en *juego* y como apuesta fundamental la identidad personal.

Esta noción de *identidad personal*, aún ya habiendo sido trabajada durante el análisis filosófico, nos obligó a replantear la construcción de significados todavía más en detalle de lo ya logrado antes. Así, llegamos a Piaget y a su noción de esquemas de acción, los cuales se reorganizan en el proceso de adaptación humana.

Hemos introducido la tesis dado cuenta pues de nuestro interés, del propósito de la investigación y de su justificación educativa y social, también de la postura epistemológico-metodológica que hemos asumido, así como de cada una de las partes de la tesis, no nos resta por tanto sino adentrarnos en los contenidos de fondo.

PLANTEAMIENTO EXPERIENCIAL

La experiencia personal no es un mero catálogo de recuerdos sino aquello que en definitiva sustenta la existencia humana ya que es sólo en la experiencia que el ser humano puede reconocerse a sí mismo como propio, en relación con la historia, con el mundo presente y con las posibilidades de la propia realización; de ahí que su recuperación sistemática pueda convertirse en un basamento vital cuyo análisis y reflexión permita la construcción del sentido de la propia existencia en aquellos temas cuyo interés busca trascender el entendimiento estrictamente personal. Así, la experiencia propia puede ser la puerta de entrada a construcciones de sentido más amplios.

De modo que, fundados en la recuperación sistemática de nuestra experiencia, en su análisis y reflexión respecto del tema concreto de la relación educativa universitaria, buscamos la construcción de un sentido que nos permita conocer tal relación a fondo.

Así, según nuestra experiencia docente, vemos que el proceso educativo universitario se verifica entre dos seres humanos o más, mismos que no sólo involucran los aspectos estrictamente educativos, pedagógicos, didácticos y profesionales, sino otros muchos elementos como son las sensaciones, los sentimientos, la imaginación, los recuerdos, las ideas personales, los valores, las convicciones, etc., etc., es decir aquello que constituye su *existencia* como seres humanos singulares, en relación consigo mismos, con otros, con las cosas del mundo y hacia algún destino. Para nosotros, esta circunstancia podría sintetizarse por ahora afirmando que tanto el maestro como el alumno se relacionan entre sí a través de sus respectivos roles sociales pero, sin duda también, desde la propia manera personal de ser y actuar como seres humanos.

En un primer acercamiento al ámbito educativo, podríamos ver que todos los alumnos y maestros son diferentes debido, fundamentalmente, a lo que cada uno de ellos ha decidido en lo personal que sea su vida. Su existencia. De cara a esta

reflexión, podríamos comenzar por preguntarnos si la relación educativa que un maestro sin mucha experiencia en su campo y actualmente sin trabajo, establece con un alumno cuya historia personal es la de ser hijo de un constructor local exitoso, será distinta de la que pudiera establecer ese mismo constructor exitoso –en el supuesto de que también fuera maestro universitario- con un alumno sin ninguna tradición familiar en la profesión aludida.² Podemos aceptar sin ninguna dificultad que tales diferencias tienen un carácter ciertamente profesional y educativo, pero nos parece que no podemos aceptar tan fácilmente que la propia manera personal de ser y actuar de cada uno de estos actores sociales pueda reducirse sólo a una dimensión profesional y educativa. Si lo aceptáramos sin más, tendríamos que aceptar también que la exteriorización social de la propia *existencia* de cada uno de ellos dentro del aula universitaria, estaría determinada por los contenidos profesionales y educativos de la materia impartida, o peor aún, que tal existencia no es exteriorizada durante el acto social-educativo. Atendiendo a nuestra experiencia, no creemos que así sea. En nuestra práctica docente cotidiana más bien observamos que los contenidos de la materia y todos los pormenores de la experiencia de esa relación maestro-alumno están “impregnados”, por así decirlo, de los contenidos propios de la *existencia* de cada uno de los involucrados.

En años y años de dar clases, un maestro promedio, tiene frente a sí -por horas y horas- a cientos o miles de alumnos de los cuales, sin embargo, con el tiempo, es posible que no recuerde con suficiente detalle sino a muy pocos. ¿Nombres y apellidos? ¿Cuestiones personales más allá de lo estrictamente propio de las materias impartidas? ¡Difícilmente!³ No obstante, si esta *manera personal de ser y actuar* es el modo en que se exterioriza la *existencia* de cada quién en el rol social, entonces estamos invitados a pensar que es muy probable que cada una de esas relaciones haya sido una relación existencial.

² Desde nuestra experiencia, este tipo de relaciones educativas son muy frecuentes en Ingeniería Civil.

³ Es el caso de muchos maestros universitarios que son saludados años después en lugares públicos por exalumnos que tienen que recordarles la clase, el año, la carrera, etc, en que fueron sus alumnos, con la esperanza de ser recordados.

Desde luego es posible que cada maestro, en la gran masa de esas relaciones, ignore lo que existencialmente haya sucedido en ellas. Sin embargo -y he aquí lo central- ignorar lo que existencialmente haya sucedido en una relación humana no hace desaparecer el suceso existencial y sus propias consecuencias.

Al hacer la recuperación de nuestra propia experiencia de más de 20 años de docencia, rescatamos momentos que fueron muy significativos para algunos alumnos y que nosotros ignorábamos totalmente. De tales momentos venimos a enterarnos muchos años después debido a que, algunos de ellos revelaron algún hecho de aquella época que, unas veces en forma positiva pero otras en forma negativa, constituyó parte de su proceso de ser quienes a la postre resultaron ser. Del mismo modo recordamos momentos de confrontación con nosotros mismos que los alumnos causantes muy posiblemente ignoran. En particular, y sólo como ejemplo que ilustre este tipo de experiencias transformadoras, reproducimos ahora el texto de uno de los documentos de trabajo de recuperación de nuestra propia experiencia:

“Estaba dando una clase de sociología y, en algún momento, comencé a arengar a los alumnos diciendo algo así como que a su generación le tocaba transformar las estructuras sociales. De pronto, a medio discurso, un alumno levantó la mano a mitad del salón. Cuando le cedí la palabra él, con calma y sencillez pero de manera muy aguda, simple y sencillamente me hizo una pregunta: ‘¿Y tu generación que hizo?’. No recuerdo que contesté pero si me acuerdo que regresé caminando a mi cubículo seriamente afectado. Unos años después, en base a esa pregunta, tomé decisiones que tuvieron un fuerte impacto en mi identidad como profesional y como académico. La experiencia no la he olvidado y, con frecuencia, vuelvo a ella para preguntarme si no estoy de nuevo refugiado en la universidad. Del carácter de la respuesta que me doy, algunas veces vuelven a derivarse nuevas formas de permanecer en la institución”.

De esta cita extraemos una idea: ser maestro universitario no parece que sea únicamente un trabajo relacionado con la educación profesional, sino una parte fundamental de lo que cada uno de nosotros como maestros elegimos para ser de un modo determinado en tanto seres humanos. Constituye –creemos- parte esencial de la manera personal de ser y actuar como seres humanos aunque ello lo hagamos en el rol de maestros universitarios. Ello, además, es posible que suceda no sólo por lo que cada maestro haga o deje de hacer, sino por lo que hacen o dejan de hacer también los alumnos con quienes se relaciona durante su docencia. Por lo que

sucede en las relaciones educativas, sí, pero fundamentalmente porque en ellas está presente, aunque de forma algo invisible, la existencia humana misma.

Ahora bien, frente a estas reflexiones cabe que nos preguntemos: ¿Hacen los maestros y los alumnos a un lado su dimensión existencial de *personas* a la hora de realizarse una clase universitaria, quedándose ambos sólo en los puros roles sociales de maestro y alumno? ¿Es la relación maestro-alumno tan masivamente anónima que en el que-hacer educativo universitario no se puede sino establecer una relación mutuamente despersonalizante? ¿Es lo mismo despersonalización que anonimato?⁴

Precisamente con este mismo espíritu con que hacemos ahora estas preguntas, José Luis Coronado publicó en el semanario informativo del ITESO del 18 de Marzo del 2002 sus propias dudas. Tales dudas -a la luz de lo recién analizado y reflexionado- resuenan ahora como un eco:

“Hace poco me tocó inscribir a una persona en un curso. Al pedirle sus datos respondió algo así como: ‘50128 Pérez Martínez José’. Esta respuesta me sorprendió y me preocupó. Me hizo reflexionar sobre la manera en la que estamos interactuando en la Universidad.

Si bien es cierto que contar con números de expediente agiliza muchos trámites, resulta peligroso que sustituya al nombre propio. Me lleva a preguntarme qué tanto logramos percibir en nuestro trabajo cotidiano a la persona que está detrás de un expediente. O bien, qué tanto comprendemos que éste es sólo un recurso que no debe impedirnos ver a las personas con su nombre, su apellido, su contexto, sus intereses, preocupaciones, cualidades, defectos y anhelos”.⁵

La reflexión de José Luis Coronado, aún siendo muy puntual, nos parece particularmente interesante porque nos presenta con claridad cómo se acostumbran los alumnos a interactuar desde un equis rol social de estudiante universitario y -según él mismo lo cree- no desde sí mismo, es decir, desde la persona con nombre, apellido, contexto, intereses, preocupaciones, cualidades, defectos y anhelos. De

⁴ Estas son algunas de las preguntas típicas de las discusiones que en nuestra universidad se desarrollan con cierta frecuencia entre pares, a propósito del alcance concreto de los enfoques de educación personalizada.

⁵ Coronado Vázquez, José Luis (2002), “*Más que un número de expediente*”, en Cruce, semanario informativo del Iteso, Año III, No 120 del 18 de marzo del 2002, Iteso, Tlaquepáque, Jalisco, México, p. 2

hecho, además de interesante, nos parece importante, porque encontramos que aunque este tipo de situaciones son un hecho frecuente en nuestra experiencia, coincide plenamente con otros puntos de vista expresados por académicos e investigadores educativos, en momentos y lugares muy diferentes. Sergio Espinosa Proa, académico universitario e investigador educativo, por ejemplo, afirma que: “Educar, gracias al espíritu ilustrado, se constituye como sinónimo de uniformidad, de universalidad, de igualdad: de nivelación generalizada”.⁶ Por otro lado, hace años los jesuitas ya expresaban -a propósito de los motivos principales para tomar la decisión de cerrar el Instituto Patria- lo siguiente: “nuestros colegios no logran escapar de ciertos condicionamientos estructurales que los obligan a transmitir una educación que, en muchos sentidos, masifica a los individuos y los instrumentaliza, al hacerlos objetos más que sujetos de los procesos sociales”.⁷

Así pues, tanto en la recuperación de nuestra propia experiencia docente en relación con esa gran masa de relaciones anónimas, como en las tres citas antes comentadas se muestra un común denominador: el *ser humano* en cuanto tal, ignorado en su *manera personal de ser y actuar como existente*.

El anonimato, la uniformidad, la igualdad, la nivelación generalizada, los condicionamientos estructurales que obligan..., la masificación de las individualidades, la instrumentalización, el hacer de los alumnos objetos..., todas estas formulaciones que aparecen en las dos citas anteriores y que constituyen modos de expresión cotidianos en nuestras universidades, nos sugieren ya que debido al rol social se ignora al ser humano como lo que es: un ente cuya existencia se funda precisamente en ese ser difer-ente. Es decir, un ente que posee *una manera de ser propia, un ente que existe de modo propio, un exist-ente*.

⁶ Espinosa Proa, Sergio (1997), El misterio de las universidades, Centro de docencia superior, Universidad Autónoma de Zacatecas, México, p. 40

⁷ “*Motivos principales de nuestra decisión sobre el Instituto Patria*”, Notas tomadas por el P. Jorge Manzano S.J. durante las deliberaciones, Documento inédito, S/F, p. 4

De esto que hemos expresado, parece poder desprenderse que en las interrelaciones humanas, la *manera personal de ser propio del existente* no desaparece, quizá sólo se le ignora, se le desconoce, se le viene a descubrir años después, se le pretende uniformar, igualar, nivelar generalizadamente, condicionar estructuralmente para obligarlo a..., masificar, instrumentalizar, hacerlo un objeto, etc., tal como es denunciado en las tres citas anteriores.

Quizá sea por esto que en muchos de los documentos oficiales de las universidades -sobre todo aquellas que se precian de ser instituciones humanistas- el trato discursivo a la figura del maestro y del alumno se dé frecuentemente en los términos idealistas que involucran la noción de *persona humana*. Su persistente mención como forma de valoración del maestro y del alumno, la vemos frecuentemente asociada a declaraciones institucionales ideales. Es el caso de muchos documentos de nuestra propia universidad.

Como simples ejemplos puntuales, y precisamente en contraposición a las ideas de anonimato, uniformidad, masificación, etc., que señalamos arriba, hacemos ahora referencia a tres de estos casos en que se expresan con toda claridad los ideales educativos; ideales que quedan generalmente recogidos en los documentos formales de las universidades, esta vez, de las universidades jesuitas. En el primer caso nos referimos al jesuita Juan Lafarga,⁸ quién señala, cuando se refiere a los valores que promueven el modelo educativo del sistema UIA/ITESO: “La persona humana como nuestra razón de ser y actuar”,⁹ y quién igualmente postula luego, en otro artículo del mismo libro: “La energía central del Sistema (UIA/ITESO) emana de un modelo educativo compartido desde hace años por las instituciones que hoy se estructuran orgánicamente. En esencia ese modelo, enraizado en la inspiración cristiana, establece la prioridad de la persona humana concebida como una totalidad integral puesta al servicio de los demás”. En el segundo caso, nos referimos a un

⁸ A Juan Lafarga lo hemos escuchado de viva voz en diversos foros universitarios en donde este tipo de discusiones son cotidianas.

⁹ Lafarga Corona, Juan (1998), “Valores que promueven el modelo educativo del sistema UIA/ITESO”, en *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano*, Alberto Vázquez (Coordinador), Hilda Elena Hernández (Editora), Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, pp. 203-213, p. 212

documento oficial del ITESO, es decir, a la Agenda institucional de planeación donde se determina el escenario en 2006 y los planes trianuales 2000-2002.¹⁰ En este texto se explicitan los criterios de pertinencia que se deben asumir como universidad jesuita: “son institucionalmente pertinentes –dice el documento–aquellas actitudes, decisiones y operaciones que (...) propicien la formación integral, y den a la afirmación de la persona humana la condición de fin trascendente (...y además) coloquen a la persona como el centro de las dinámicas organizativas, participativas y de ejercicio de autoridad”.¹¹ Y en el tercer caso, nos referimos a un párrafo de un documento que versa sobre la educación jesuita. Ahí se expresa, a propósito de las características de la educación de la Compañía de Jesús, lo siguiente:

“Los profesores y los directivos, jesuitas y seculares, son más que meros guías académicos. Están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos, ayudándolos a desplegar un sentido de su propia dignidad y a llegar a ser personas responsables de la comunidad”.¹²

Muy bien, pero justo porque ha sido un lugar común en nuestra experiencia nos preguntamos: ¿por qué la figura de la *persona humana* es tan recordada en los discursos y documentos formales institucionales de nuestras universidades? ¿No resulta acaso redundante decir que un alumno o un maestro es una persona humana? ¿Por qué tiene que enfatizarse algo tan evidente? ¿Será que en la cotidianeidad del trabajo académico, con mucha más frecuencia de lo deseable, olvidamos que las relaciones Maestro-Alumno, si bien son formalmente educativas, en el fondo son existenciales? ¿Es esto un hecho que hay que estar enfatizando porque con frecuencia la relación educativa se sobre-pone a la existencial? ¿No es todo esto, por lo menos, sospechoso?

¹⁰ Estos son dos documentos institucionales en que participamos directamente en su momento de distintas formas como maestros y funcionarios académicos.

¹¹ Narro Monroy, Jorge A. (Coordinador) (2000), Agenda institucional de planeación. Escenario en 2006 y planes trianuales 2000-2002, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, P. 28-29

¹² “Características de la educación de la Compañía de Jesús”, en Comisión internacional para el apostolado de la Compañía, (1996), , Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, P. 26

Por otro lado, tanto pronunciamiento discursivo a favor de la *persona humana* contrasta, paradójicamente, con el frecuente señalamiento crítico que observamos se hace por diversos actores de la educación, en el sentido de cómo la despersonalización en los ámbitos educativos universitarios toma distintos rostros. De nuevo citamos las deliberaciones que llevaron a la decisión de cerrar el Instituto Patria, hecho que ya referimos antes: “no educamos a la persona como sujeto sino que la reducimos a ser un objeto”.¹³ De modo análogo Roger Díaz, en la memoria de una conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Sinaloa el 11 de Octubre del 2000, sostiene: “en nuestras universidades (...) se sigue tratando a los estudiantes universitarios como niños”.¹⁴ Y finalmente, Manuel Gil Antón, en relación con los alumnos, revela que los estudiantes: “llegan a la universidad de sus casas, donde se salvaron de la desigualdad apabullante de este país, y los despreciamos porque tienen mala ortografía y porque trabajar con ellos significa quitarle mucho peso al *glamour* del oficio académico...”.¹⁵ Tanto Roger Díaz como Gil Antón han impartido conferencias en nuestra propia universidad precisamente sobre estos temas, traídos por nuestras autoridades preocupadas por las mismas cuestiones.

Recapitulando lo señalado hasta ahora pues, y en función, precisamente, de estos planteamientos, no únicamente presentes en nuestra propia experiencia cotidiana, sino en lo comentado por otros académicos e investigadores, va develándose, en el corazón mismo de las universidades, una *tensión* entre unas posturas que ponen a la persona humana en el centro del acto educativo y otras que promueven su despersonalización. Esta *tensión*, aun cuando aceptamos que por supuesto no es la única, amerita ser analizada de manera más detallada.

Lo primero que tendríamos que decir respecto de esta *tensión* que encontramos presente todo el tiempo en nuestra experiencia, es que no es una tensión entre un discurso institucional y prácticas opuestas al discurso, como a veces

¹³ *Motivos, Op. Cit.*, p. 5

¹⁴ Díaz de Cossío, Roger, *Texto adaptado a partir de una conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Sinaloa el 11 de octubre de 2000*, Documento inédito, S/F, p. 5

¹⁵ Gil Antón, Manuel, “Una reflexión sobre la profesión académica en México”, en *Sinéctica*, No 21, Julio-Diciembre 2002, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, Separata pp. 3-10, p. 9

caemos en la tentación de imaginar. Tanto en el discurso institucional como en las prácticas educativas, la noción de persona humana puede hacérsenos presente y tomar el centro o quedar totalmente marginada tomando su lugar discursos y prácticas que algunos juzgan despersonalizantes. Lo segundo que debemos enfatizar es que esta *tensión* no se da tampoco entre sujetos concretos polarizados, es decir, unos en pro de la persona humana y otros en pro de su despersonalización. Todos los actores adoptan posturas, tanto en su discurso como en sus prácticas, que a veces promueven a la persona humana, pero otras veces -esos mismos actores- también adoptan posturas que podrían juzgarse despersonalizantes. Es el caso de profesores universitarios que escuchamos en nuestra práctica colegiada cotidiana arengar a los colegas por el respeto a la persona humana del alumno, y horas más tarde, en otros organismos colegiados, apoyan una iniciativa de reglamento que fomente un modelo de valoración del desempeño docente que contenga estrategias conductistas de tipo “premio y castigo” –según algunos críticos- altamente despersonalizantes. Y lo tercero que tenemos que decir es que, si bien en el análisis las posturas se develan como posturas polarizadas, en nuestra experiencia concreta la manifestación de tales posturas va de extrema a no tan extrema, haciéndose incluso, en la frontera media, muy difusa o ambivalente.

LOS EXTREMOS DE LA TENSIÓN

Ahora bien, antes de que perfilemos cada uno de los extremos de la tensión, conviene que reseñemos un breve ejemplo de cómo ambos lados de la tensión, conviven en la cotidianeidad de la vida universitaria produciendo con más frecuencia de lo imaginable, una suerte de síntesis extraña; tal reseña la hemos tomado de nuestra propia y más cercana realidad universitaria. Veamos: recientemente ha circulado por la universidad, a propósito de nuestra próxima revisión curricular institucional, un artículo que busca reorientar la práctica educativa moviendo el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje. Con este artículo las autoridades académicas de la universidad pretenden iniciar la deliberación respecto de aquellos modos en que se ha de fomentar una educación más personalizada en tanto que se

busca centrar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el aprendizaje de los alumnos, en vez de estar centrados en la enseñanza del maestro. Hasta aquí, todo bien, sin embargo, el artículo en cuestión –entre otras muchas cosas- señala: “nuestra misión no es impartir enseñanza, sino producir aprendizaje en cada estudiante por cualquier medio que funcione mejor”.¹⁶ Ante tal situación y tal declaración, toca que hagamos varias reflexiones; primero sobre lo que hay intrínsecamente implicado en esta frase que resume en muy buena medida el espíritu de todo el artículo, y segundo, sobre el contexto donde este artículo nos fue entregado para ser leído y analizado. La intención de que hagamos ahora estas reflexiones es únicamente la de develar esta síntesis de realidad extraña donde ambas posturas extremas conviven cotidianamente en las universidades, de ninguna manera la de hacer juicios sobre una u otra postura ya que ambas emergen como posturas plenamente legítimas que buscan el desarrollo de la educación.

Respecto de la propia frase, vale la pena que recordemos como hay académicos que juzgarían como una contradicción intrínseca el sólo enunciado de *producir aprendizaje* en tanto que tales académicos piensan que el aprendizaje es el resultado del propio proceso del alumno. Ellos afirman que el aprendizaje se puede apoyar, facilitar, etc., pero se preguntan si realmente se puede *producir el aprendizaje* en otro ser humano que no sea uno mismo. Ahora bien, podríamos suponer que el artículo usa el verbo *producir* en sentido alegórico pero no, los autores no dejan lugar a dudas cuando especifican más adelante el por qué de utilizar el verbo *producir*:

“Lo utilizamos porque connota fuertemente que el colegio (de profesores) asuma la responsabilidad del aprendizaje. –No proporcionar, no apoyar, no impulsar- Es para expresar sin lugar a dudas que éstos son los responsables del grado de aprendizaje de los estudiantes”.¹⁷

¹⁶ Barr, Robert B & Tagg, John (1997), “*De la enseñanza al aprendizaje: un nuevo paradigma para la educación de pregrado*” en *Serie de actualización administrativa*, el Artículo original fue publicado en la revista CHANGE en Noviembre-Diciembre 1995, Volumen 27, p. 1

¹⁷ *Ibidem*

Respecto del contexto donde hemos leído el artículo, podemos señalar que tal lectura -considerada por quienes la propusieron como una lectura inspiradora- entra en franca contradicción con las Orientaciones Fundamentales de la propia universidad, el ITESO. Tales Orientaciones Fundamentales, al respecto, declaran lo siguiente: “Por educación entendemos el proceso por el que la persona humana -física o moral- se supera a sí misma, se autotrasciende cada vez más”.¹⁸ Definición de educación ésta que el mismo documento valoral reconfirma más adelante cuando se refiere a *la libertad* como uno de los principios básicos que orientan la propia pedagogía ignaciana. Dos páginas adelante, en este mismo documento institucional podemos leer:

“*Libertad*. Es obvio que, si afirmamos como fundamental esta concepción de la educación, estamos aceptando que sólo cada uno puede vivir paso a paso ese proceso y que nadie puede vivirlo en su lugar”.¹⁹

Como podemos constatar en las citas, esta última declaración institucional de principios *convive* con la noción de *producir el aprendizaje* en el alumno que el artículo dado a lectura promueve, pero, sobre todo, con “*usar para producir el aprendizaje cualquier medio*”. Por supuesto que encontramos en la misma universidad quienes han señalado ya que, en esta estrategia y en el artículo aludido, se objetiviza al estudiante mismo que se busca beneficiar, coartando su libertad. Estos académicos han juzgado rápidamente y sin mayor dificultad, que una concepción del proceso de Enseñanza-Aprendizaje que le imponga a un alumno “*cualquier medio que funcione mejor*” para “*producir aprendizaje*” no respeta la libertad promovida por las Orientaciones Fundamentales de la misma institución.

Por lo demás, el artículo y el párrafo de Barr y Tagg, pensamos, igual está frontalmente en contradicción con un largo párrafo de otro documento, también institucional, mismo que enmarca todo el esfuerzo de revisión curricular; documento

¹⁸ Orientaciones Fundamentales del ITESO (2001), Documento institucional, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, p. 20

¹⁹ *Idem*, p. 22

éste donde la decisión de que se lea el artículo aludido tiene su fundamento metodológico. Aquí podemos leer:

“Decir que el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante es ya lugar común en el ITESO y buena parte de las universidades del país. ¿Qué significa esto y cuáles son sus implicaciones en las prácticas educativas concretas? Significa asumir como dato de entrada el hecho de que el estudiante aprende en función de su propia actividad en relación con los objetos de aprendizaje, cualesquiera que éstos sean, en un contexto de interacción; y no en función de lo que otros –el profesor o la institución educativa- hacen con él. Dicho de otra manera, el aprendizaje es el resultado de un proceso cuyo sujeto es el estudiante. (...) Asumir al estudiante como sujeto de su propio proceso, implica poner en el centro y como punto de partida la pregunta por las acciones que contiene ese proceso y el modo en que esas acciones producen el aprendizaje deseado... (...) Desde esta perspectiva, el profesor pierde centralidad o, mejor dicho, reconfigura su papel en la interacción educativa. Si el aprendizaje es el resultado de la actividad del estudiante, el profesor –y con él la institución educativa- se convierte en un asistente, mediador, ayudante, facilitador... de ese proceso. Su acción en la interacción educativa sólo cobra sentido en la medida en que asista, medie, ayude, facilite... efectivamente el aprendizaje de los estudiantes. (...) Aun en los contextos educativos más estructurados, el estudiante mantiene un margen de autonomía respecto de lo que aprende y de lo que no. Autonomía que, en última instancia, descansa en un dinamismo humano irreductible a la determinación externa”.²⁰

El ejemplo de estas dos contradicciones en una misma institución educativa y en un mismo proceso académico, simplemente ilustra lo que sucede cuando las dos posturas que a continuación vamos a detallar y a analizar conviven en el corazón mismo de las instituciones de educación superior.

En las posturas propias de uno de estos dos extremos, la educación universitaria es entendida como un proceso formal altamente normalizado y prescriptivo de Enseñanza-Aprendizaje en clave, muy prioritariamente, de conocimientos profesionales para la producción; proceso que es predeterminado desde la profesión misma y entregado por una comunidad profesional y académica que buscan educar profesionistas eficientes en los términos propios de la profesión en cuestión, todo esto, estructurado en un currículo cuyo principal instrumento es el plan de estudios correspondiente. En esta postura se hace énfasis pues en la

²⁰ Marco de la revisión curricular (2003), Documento institucional, DGA, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, p. 9

profesión, la producción y las estrategias educativas que le dan prioridad a las estructuras mismas, por encima de la persona humana.²¹

En las posturas propias del otro extremo de esta misma tensión, la educación universitaria es entendida como un proceso altamente personalizado y flexible de autoformación integral en clave, preferentemente, de visiones holísticas de la realidad; proceso no predeterminado desde una sola profesión, sino descubriéndose en las acciones del propio aprendizaje interdisciplinario, generalmente situado, y entregado por una comunidad de personas con títulos profesionales y con puestos académicos que buscan formar personas integrales, conscientes social y humanamente, y críticos de las estructuras sociales y profesionales, en particular aquellas que reproducen la injusticia, todo esto estructurado en un currículo lo más libre y abierto posible.

La postura extrema profesionalizante

Las distintas posturas educativas, que hemos ubicado en este extremo de la tensión universitaria, generalmente pueden producir resistencia al interior de las universidades porque, para lograr sus fines, promueve procesos de enseñanza-aprendizaje altamente normalizados y prescriptivos, promoviendo formas muy diversas de uniformidad que son consideradas por algunos como despersonalizantes, y sancionando además todo aquello que en materia educativa se salga de esa uniformidad, es decir, de la *norma educativa*. En este sentido y más allá de nuestra propia experiencia, -por ejemplo- Sergio Espinoza señala: “quienes planean, quienes promueven, quienes diseñan, quienes ejecutan las políticas educativas, desde el *kindergarten* hasta las cúpulas del SNI, trabajan, con conciencia o sin ella, bajo una lógica que quisiera ver borrar todo lo que *huela* a excepción. Eso, nos guste o no, eso es exactamente la política. Ella opera siempre bajo el siguiente lema: *lo excepcional es un error*”.²² Si bien pensamos que Espinosa

²¹ Es el caso de muchos maestros cuya fuente de ingresos prioritarios se encuentra en el sector productivo y a la universidad acuden sólo a dar una o dos clases al semestre.

²² Espinosa, *Op. Cit.*, p. 98

exagera al generalizar su opinión de forma tan drástica y al considerar que *la* política (toda) opera bajo el lema que señala, no podemos negar que expresa una crítica muy común respecto de una actitud educativa que –según lo hemos constatado en nuestra experiencia - se hace presente en las universidades. Actitudes estas –dicen los más reactivos- que frenan en el estudiante toda iniciativa que busque salirse de los cánones prescriptivos sancionando todo aquello que sea diferente a lo establecido. Se trata, según esta normalización, de uni-formar, y al hacerlo en grupo, finalmente, de con-formar, de promover pues un cierto modo de con-formismo. Ya Rogers señalaba hace años que: “la actual tendencia de la educación se aparta de la libertad. Hoy día –decía él entonces- actúan tremendas presiones culturales y políticas que propenden al conformismo, la docilidad y la rigidez. Piden estudiantes técnicamente preparados capaces de derrotar a los rusos (Rogers era norteamericano), y no quieren saber nada de una educación que pueda mejorar nuestras relaciones interpersonales”.²³

Esta postura, según lo expresa Rogers en la cita anterior, privilegia la educación técnica y profesional por encima de las habilidades de comunicación interpersonal. Su interés va dirigido a formar, con-formar y uni-formar profesionistas *para la producción* y no para hacer crítica de las estructuras sociales que sustentan el aparato social sobre el cual se erige, justo, la profesión. Con cierta frecuencia incluso, nosotros mismos hemos escuchado de viva voz estos argumentos en los colegios académicos en que hemos participado a lo largo de nuestra vida universitaria. Así, no nos extraña –por ejemplo- que Víctor M. Arredondo, autor de un libro de ANUIES sobre la Educación Superior y su relación con el sector productivo, dé por hecho que “las instituciones de educación superior perciben la necesidad de replantear los términos y modalidades de su participación, en el desarrollo de los diversos sectores de la sociedad, entre los que juega un papel central el de la producción”,²⁴ o que Osorio Guzmán, al comparar la vivencia individual de algunos

²³ Rogers, Carl & Stevens, Barry (1994), Persona a persona, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, p. 57

²⁴ Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1992), La educación superior y su relación con el sector productivo, ANUIES, México, p.10

profesores, diga que ello muestra que “las universidades son espacios culturales en los que se manifiestan y expresan acciones simbólicas como forma particular de cultura construida a partir de la profesión”.²⁵ Tampoco nos extraña en absoluto que en un diagnóstico global sobre la educación en México, se señale, a propósito de la ineficiencia ocupacional de la educación superior, que “este problema puede atribuirse a que los planes de estudio de la mayoría de las licenciaturas están orientados hacia el trabajo profesional generalizado en los sectores más organizados del sistema productivo”.²⁶ Y, finalmente, expresado de una manera ya que no deja lugar a dudas, tanto el secretario de Planeación como el Coordinador general de planeación de ANUIES, cuando especifican algunos de los aspectos que caracterizan al sistema de educación superior en México, denuncian el predominio de un modelo profesionalizante. Ellos dicen:

“El modelo profesionalizante en los estudios de licenciatura del sistema (de educación superior en México) es marcado. De acuerdo con este modelo, todo programa académico debe capacitar al egresado exclusivamente para el ejercicio profesional. Son raros los programas de licenciatura, cuyo objetivo fundamental sea el de proporcionar conocimientos y habilidades generales para la autoformación, para elevar la cultura general del estudiante o para prepararlo hacia una formación especializada en el posgrado”.²⁷

Nosotros mismos a lo largo de nuestra práctica como funcionarios hemos visto como se libran batallas que a la postre resultan fallidas y que tenían como propósito complementar reflexiva y culturalmente la propia formación profesional.

Ahora bien, pensamos que las profesiones son, al final de cuentas, abstracciones que resultan de sumar algunas segmentaciones conceptuales de la realidad que suelen llamarse áreas o disciplinas. La suma y el armado último de eso que en la educación superior se conoce como “carreras profesionales” lo

²⁵ Osorio Guzmán, Alma (1998), “*Etnografía universitaria de vida académica*”, en Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, Patricia Ducoing (Coordinadora), UNAM, CMIE, CEU, ENEPI, México, pp. 201-220, p. 203

²⁶ Guevara Niebla, Gilberto; Muñoz Izquierdo, Carlos; Arizmendi, Roberto y Romo, Alejandra (1992), “*Un diagnóstico global*”, en La catástrofe silenciosa, Gilberto Guevara Niebla (Compilador), FCE, México, pp. 29-96, p. 74

²⁷ Hanel del Valle, Jorge & Taborga Torrico, Huácar (1993), Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México, ANUIES, México, p.32

confeccionan los académicos que guardan una relación que va, de directa a no tan directa, con el ámbito propio de esas mismas profesiones. De modo que cuando hablamos de las posturas en este extremo de la tensión, mismas que privilegian una orientación profesionalizante, tenemos necesariamente que hablar de las posturas concretas que toman los académicos que -vinculados con la profesión- participan directamente en la estructuración de su propio plan de estudio. Tales actuaciones afirmamos son realizadas con un interés propiamente educativo, pero también -imposible negarlo- con otros intereses socio-profesionales. En otras palabras, pensamos que la preservación de un territorio académico-profesional que se vive en propiedad y las relaciones de poder que ahí se cobijan, son para ellos motivaciones poderosas.²⁸ Gil Antón, a propósito, precisamente, de este fenómeno en las universidades, comenta:

“Cada disciplina, decían algunos, es como una tribu, construye su propio territorio intelectual y social, cuenta con una lengua especializada –y vaya que hay lenguas especializadas en los distintos campos-, sostiene distintos dioses, santos, mitos y ritos, ceremonias de iniciación y de despedida. (...) Para estos autores, los profesionales de la academia forman una confederación de tribus reconocible con sus hechos socialmente validados: seleccionan estudiantes, los forman e inician en las pautas y valores de una disciplina y los incorporan a un saber específico; los evalúan incesantemente y después les otorgan el documento sobre el que descansa el reconocimiento social, ya sea por medio de la universidad o del Estado: el ‘certificado’. Además regulan el mercado de posiciones académicas, no sólo para su ingreso a la profesión sino también en lo que toca a la permanencia y jerarquización a lo largo de la trayectoria”.²⁹

En esta misma tesitura y más allá de nuestra propia experiencia cotidiana, Tony Becher ha escrito todo un libro bajo el título *tribus y territorios académicos*. En él hace un largo análisis respecto de esta situación desde distintos aspectos. Cuando se refiere a las disciplinas académicas en cuanto a su tribalismo y tradición, funda con absoluta claridad cómo es que estos grupos se van estructurando y cómo operan al interior de las universidades. Con este propósito Becher cita a Burton Clark:

“Alrededor de las disciplinas se forman las subculturas de los cuerpos docentes universitarios. A medida que el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos

²⁸ Es el caso de los “cotos de poder” tan mencionados en los ámbitos universitarios

²⁹ Gil, *Op. Cit.*, p. 4

cosas en común, en sus antecedentes y en sus problemas diarios. Tienen menos impulso para interactuar entre si y menor habilidad para hacerlo... Los hombres de la tribu sociológica raramente visitan la tierra de los físicos y tienen escasa idea de lo que estos hacen. Si los sociólogos fueran al edificio del departamento de inglés, se encontrarían con miradas despectivas –o incluso con los dardos- de los nativos hostiles (...) las disciplinas existen como edificios separados, con subculturas distintivas”.³⁰

Así, estos grupos de académicos vinculados directamente con las profesiones desde sus propias disciplinas, y cuyas prácticas tribales conforman territorios bien definidos, son a quienes la universidad les encomienda, en una gran medida, la revisión que ha de hacerse a fin de que el currículo de una carrera profesional quede finalmente re-estructurado. Lo que aquí describimos, por supuesto, sucede de la misma forma en ambas posturas de la tensión que se analiza, pero tratándose del extremo donde se ubica el modelo profesionalizante que pretende con-formar y uni-formar a sus actores educativos, tal polaridad suele exacerbarse.³¹ En este sentido, Espinoza Proa –por ejemplo- se expresa críticamente así: “una profesión no es tal si al mismo tiempo no es, frente al resto, una militancia”.³² La existencia misma de la tribu -pensamos nosotros- en su carácter tradicional, como toda tribu, seguramente buscará la conservación y reproducción de sus ritos. El individuo, sea maestro o alumno, en tanto miembro de una tribu profesional, habrá de comportarse como lo exijan los cánones de esa membresía. En nuestra experiencia cercana a los maestros de Arquitectura, hemos observado que esta afirmación ha cobrado en ocasiones dimensiones irracionales.

Una vez que hemos recorrido estas particularidades surge una pregunta fundamental: ¿qué amalgama profesional y legalmente estos atributos de forma tal que les permita a los maestros de una carrera específica tener el control de lo que sucede al interior de esa misma carrera universitaria? La respuesta no puede ser para nosotros otra: el currículo. El currículo es, sobre todo para estas posturas de la tensión, una herramienta de control pues una vez aprobado subordina a todos por

³⁰ Becher, Tony (2001), Tribus y territorios académicos, Gedisa, Barcelona, España, p. 42 Es una cita textual de Burton Clark.

³¹ Es el caso de las escuelas de Arquitectura en que las distintas corrientes propia de la profesión se radicalizan a la hora de revisar planes de estudio.

³² Espinosa, *Op. Cit*, p. 42

igual a sus prescripciones, es la expresión del deber educativo por excelencia. Con frecuencia hemos asistido a discusiones en los colegios académicos de la universidad en que colaboramos, que tienen como punto de apoyo de la exigencia hacia los alumnos, los programas de estudio respectivos. De nuevo es Espinosa Proa quién perfila con toda claridad el peso específico que tiene para las universidades esta estructura educativa:

“El currículum, qué duda cabe después de tantos *best-sellers* psicopedagógicos, constituye una de las vías de acceso privilegiadas de la racionalidad burocrática al campo de la comunicación. Son verdaderos encantamientos, cumplen la función que en otras culturas desempeñan los salmos y las fórmulas rituales: exorcizan la incertidumbre, reducen –y, con ello, lo amansan- lo desconocido a lo conocido, sustituyen, al menos en el plano de lo imaginario, la turbulencia por la calma y lo vertiginoso por lo controlable”.³³

Esto que Espinosa expresa con ironía cuando dice que el currículo *exorciza la incertidumbre, reduce lo desconocido a lo conocido, sustituye la turbulencia por la calma y lo vertiginoso por lo controlable*, la universidad en que participamos como académicos lo expresa en términos de organización y articulación. Así encontramos que se explicita de manera formal y en positivo –por ejemplo- en un documento de trabajo de la Dirección General Académica del ITESO titulado *Marco de la revisión curricular*:

“La estructura curricular, (es) entendida como el esquema que organiza y articula las situaciones educativas básicas a la luz de la apuesta educativa del ITESO y los objetos socioprofesionales”.³⁴

Este documento oficial –creemos nosotros- proyecta ese halo de incertidumbre exorcizada, de conocimiento, calma y control al que Espinosa Proa hace alusión arriba.

³³ *Idem*, p. 78

³⁴ Marco, *Op. Cit.*, p. 2

La postura extrema personalizante

Las posturas educativas asumidas en este otro extremo de la tensión universitaria se pronuncian abierta e insistentemente en pro de la persona humana, y es en ese sentido que la perfilamos –líneas arriba- precisamente como *altamente personalizante*. Juan Lafarga expresa un principio de las universidades del sistema UIA/ITESO: “La persona humana como nuestra razón de ser y actuar”,³⁵ él mismo dice que, tal sistema *establece la prioridad de la persona humana concebida como una totalidad integral*.³⁶ También citamos como criterios de pertinencia institucional del ITESO aquellas actitudes, decisiones y operaciones que *propicien la formación integral, y den a la afirmación de la persona humana condiciones de fin trascendente*.³⁷

De este modo, la educación universitaria, entendida como un proceso de autoformación integral de la persona humana, implicaría –según nosotros- la *concientización* como forma de autocomprensión y desarrollo del sí mismo. Esta vez es en las Orientaciones fundamentales del Iteso donde encontramos la articulación de ambas nociones, es decir, la concientización y la autoformación de la persona humana:

“Concientización. (...) Esta palabra no hace sino bautizar este mismo proceso educativo que acabamos de delinear: porque en cada uno de esos pasos la persona humana va tomando conciencia de sí misma y de sus posibilidades de crecimiento y transformación, de amor y relación profunda, en el mundo, frente a la otra persona y frente a Dios”.³⁸

De modo pues que, según estas posturas, es la persona humana, en proceso de autoformación integral, libre y responsable, quien se ubica en el centro mismo del que-hacer universitario.³⁹ De ahí que, para tales posturas, la flexibilidad del proceso

³⁵ Lafarga, *Op. Cit.*, p. 212

³⁶ Supra 23

³⁷ Supra 24

³⁸ Orientaciones, *Op. Cit.*, p. 22

³⁹ Esta afirmación –palabras más, palabras menos- la hemos escuchado una infinidad de veces y en muy distintos foros, a lo largo de nuestra vida académica en el ITESO

sea un constitutivo indispensable. Roger Díaz, -por ejemplo- en un artículo en que propone precisamente *flexibilizar la educación superior en México*, señala críticamente lo siguiente:

“Las carreras están programadas con toda minuciosidad, materia por materia, día por día, hora por hora, en los planes de estudio que pocas veces ofrecen materias optativas y cuando las ofrecen, no son libres, están también especificadas con todo detalle. Una vez en un tubo, los estudiantes no tienen para dónde hacerse. (...) Me imagino a los estudiantes universitarios como habitantes de cárceles. Para salir de ellas tienen que recorrer un estrecho camino del que no pueden desviarse porque si lo hacen, son castigados. (...) La rigidez académica y administrativa tiene consecuencias terribles. Entre otras: (...) Crea un sistema de irresponsables, porque los profesores no tienen libertad de enseñar ni los estudiantes de aprender. Deben todos seguir lo que está con minuciosidad marcado”.⁴⁰

Para Roberto Núñez, proclive a esta postura que privilegia la persona humana antes que a los procesos educativos rígidos, la estructura curricular no puede ser entendida sino únicamente como una ayuda. Él dice: “La autoformación de personas libres habla de una opción metodológica que entiende la formación como un trabajo de autorresponsabilidad al que se le proporcionan ciertos auxilios mediante la estructura curricular”.⁴¹ En este mismo sentido, allende los muros de nuestra universidad y ciertamente de forma mucho más radical, Espinosa Proa señala: “El único currículum confiable sería aquél que todavía admitiría la intrusión del pensamiento y la suspensión de las certezas, pero semejante currículum resultaría simple y sencillamente muy poco práctico, en primer lugar porque de lo que se trata con los planes de estudio es precisamente de eliminar la sospecha de que estudiar *sin un plan* podría ser, en ciertas circunstancias al menos, infinitamente más provechoso”.⁴² Espinosa Proa expresa esto porque para él, “el ‘currículo ideal’ no puede ser más que una impostura, tanto más fraudulento cuanto más vacíos tiene la presunción de cubrir y más exigencias la ilusión de satisfacer”.⁴³

⁴⁰ Díaz de Cossío, *Op. Cit.*, p. 2-5

⁴¹ Núñez Gutiérrez, Roberto (1999), “*Acerca de lo que falta en la estructura curricular del ITESO*”, en *Foro para la innovación educativa*, Carlos Luna Cortés (Coordinador), DGA, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, pp. 13-15, p. 13

⁴² Espinosa, p. 77

⁴³ *Ibidem*

Estas posturas, además de pronunciarse a favor de procesos altamente personalizantes y de demandar para ello estructuras curriculares flexibles y abiertas, promueven una forma de educación universitaria mucho más amplia que la que proporcionan las visiones uni-profesionalizantes. Encontramos que tal postura señala a nivel de discurso, y lleva al cabo a nivel de prácticas concretas, modos de abordaje de los problemas de la realidad, desde perspectivas que se declaran inter-disciplinarias y holísticas.⁴⁴ A este respecto, Roxana Reguillo, -por ejemplo- hace un gran énfasis en la importancia de hacer siempre un análisis más amplio que sólo el propiamente temático en cada investigación: “Cuando los estudiantes preguntan –dice ella- si se trata de saber de todo, respondo que casi; independientemente del enfoque de la investigación –sigue diciendo- no podemos dejar de lado el análisis de la dimensión económica, social, cultural”.⁴⁵

Esta forma de entender la educación, creemos, requiere de profesores que, además de contar con una visión profesional propia, se mantengan abiertos a otras visiones disciplinarias, pero sobre todo, requiere fundamentalmente de estructuras abiertas, flexibles y libres.⁴⁶ ¿Qué tanto? De nuevo, encontramos que es Roger Díaz, quien al sugerir medidas para combatir la rigidez de la educación superior en México llega realmente a las fronteras de este extremo de la tensión universitaria. El propone cosas como las siguientes:

“Transformar los tubos en conjuntos de fichas: Las universidades deben abrirse a la sociedad. Todas las materias que se ofrezcan deben considerarse oportunidades de aprendizaje para cualquiera que las quiera tomar, sin mayor requisito. Deberían publicarse catálogos de materias que se van a dar cada semestre, donde pueda haber cupo para asistentes libres, con los horarios y los nombres de los profesores. (...) ¿Por qué han de asistir a las universidades nada más los estudiantes registrados para ese periodo? ¿Por qué no pueden asistir

⁴⁴ Es el caso de una gran cantidad de proyectos de intervención social ubicados en el departamento académico del Hábitat y Desarrollo Urbano del ITESO.

⁴⁵ Villasante, Tomás R. Y Reguillo, Rossana (2002), “*Segunda conversación: La construcción social del conocimiento y los cambios de los paradigmas científicos*” en 3 Conversaciones académicas Hábitat y creatividad social, Cátedra Unesco-Iteso, Tercer Seminario Internacional / Memorias, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, pp. 17-23, p. 21

⁴⁶ Actualmente el gran esfuerzo institucional del ITESO por re-estructurar sus planes de estudio está claramente orientado en esta dirección. El diseño de los anteriores planes de estudio, mismos en los que participamos intensamente en 1993, tenían el mismo propósito.

otros? Por ejemplo, un profesional que necesite recordar biología o matemáticas debido a necesidades de trabajo o placer.

Créditos libres para los estudiantes: Lograr, mediante acuerdo del Consejo Universitario, que el 30 o 35% de los créditos de todas las licenciaturas sean libres para el estudiante, que los podría tomar en su propia escuela, en otra de la misma universidad o del país, en el extranjero o a distancia a través de internet.

Estudiantes libres y tutores: Establecer una categoría de estudiantes libres, no adscritos a ninguna carrera, escuela o facultad, que puedan tomar las materias que les plazcan; sujetos únicamente a la autorización de un tutor, figura que debería crearse en nuestras universidades. El apellido de la licenciatura de estos alumnos se pondría al final; no al principio de sus estudios. Habría que fijar el número mínimo de créditos necesarios para obtener una licenciatura. Así se podrían ir dando combinaciones de campos mayores y menores de estudios, como se hace en las universidades anglosajonas”.⁴⁷

De modo que el aprendizaje, para esta postura extrema de la tensión universitaria, no es pues unidimensional ni monotemático. Otro ejemplo, aunque de forma mucho más institucional que las posturas de Roger Díaz, lo hemos encontrado en el ya referido documento *Marco de la revisión curricular del ITESO*. Ahí se señalan seis atributos del aprendizaje, entre los cuales se encuentra el *situado*. El documento define, ahí mismo, lo que ha de entenderse por ello:

“Situación del aprendizaje significa, por una parte, contextualizar históricamente su objeto y contenidos, es decir, las condiciones que les dieron origen y que los explican como productos de la sociedad y la cultura; y, por la otra, enfrentar los procesos de aprendizaje a preguntas o problemas concretos en contexto de realidad, cualquiera que sea la índole de estos problemas. Valga la redundancia: enfrentar el aprendizaje a situaciones reales frente a las cuales hay que dar una respuesta pertinente y consistente”.⁴⁸

De esta cita desprendemos, de manera más formal, la necesidad de que los profesores se abran al contexto histórico y al hecho de que todo aprendizaje ha de referirse a una realidad problemática concreta. Las profesiones, así entendidas, son instrumentos de abordaje de una realidad histórica equis y de una realidad problemática en sí, y no fuentes abstractas de donde emanan los contenidos que han de aprenderse en las carreras universitarias. Así pues, encontramos que *Aprendizaje situado*, para estas posturas de la tensión, quiere decir: *aprendizaje en realidad*; ahí la profesión se entiende desde y para una realidad concreta, no la realidad desde y para una equis profesión. Las profesiones, según lo señalan estas

⁴⁷ Díaz de Cossío, *Op. Cit*, p. 4-5

⁴⁸ Marco, *Op. Cit*, p. 11

posturas extremas de la tensión universitaria, deforman las concepciones que de la realidad se tienen porque la miran desde una perspectiva viciada. Es el caso de las discusiones sostenidas recientemente en la universidad a propósito de la formulación colegiada de los “objetos socio-profesionales” de las carreras en revisión curricular.

Finalmente, encontramos que estas propuestas educativas extremas, consideran que toda educación universitaria tiene un fin ulterior a la sola preparación profesional. Un fin que espera de cada egresado universitario un verdadero agente de cambio, y no sólo en lo general, sino con una orientación socialmente específica. Alguien que se dé a la tarea de las transformaciones estructurales que la sociedad necesita; en particular las transformaciones de las estructuras que más reproducen la injusticia.⁴⁹ Así, las Orientaciones Fundamentales del ITESO –por ejemplo- señalan que “La existencia misma del ITESO carecería de sentido si contribuyera al mantenimiento del actual sistema social en lugar de contribuir al cambio”.⁵⁰ En este documento oficial se entiende “el compromiso social como un compromiso institucional y personal de construir una universidad para la justicia; es decir, que forma profesionistas capaces de colaborar activa y eficazmente al cambio social que México necesita con urgencia”.⁵¹ En este mismo sentido, el documento señala más adelante: “queremos colaborar, a nivel universitario, en la sustitución de las actuales estructuras por otras más acordes con los valores humanos y evangélicos”.⁵²

LAS POSTURAS: DOS CARAS DE UNA MISMA APARIENCIA

Debemos señalar ahora que las posturas extremas de la tensión que hemos venido analizando, tanto en su discurso, como en su manifestación en las prácticas educativas mismas, distraen la atención llevándola hacia los contenidos que discuten, y al hacerlo, nos dificultan ver que, en realidad, lo que tal tensión universitaria muestra son las dos caras de una misma apariencia. Por un lado, las

⁴⁹ Es el caso de numerosos discursos escuchados en infinidad de ocasiones en los distintos organismos colegiados de la universidad.

⁵⁰ Orientaciones, *Op. Cit*, p. 27

⁵¹ *Ibidem*

⁵² *Idem*, p. 28

posturas que tienden a concebir el proceso educativo universitario como un proceso fundamentalmente profesionalizante (que sus críticos juzgan de despersonalizante) han olvidado que la profesión, forma parte de la identidad de quien la elige como un modo de vida y constituye parte fundamental de la persona humana; y por otro lado, las posturas que parecieran oponerse a tal profesionalización bajo una concepción ingenuamente crítica y radicalmente humanista, pretendiendo con ello reivindicar a la persona humana por encima de la profesión, también han olvidado que la persona no desaparece sólo porque se le deja de ver o se le deja de considerar explícitamente.

Así, las citas documentales y circunstancias experienciales que hemos venido exponiendo y analizando aquí, aun cuando señalan con claridad y se comprometen con ciertas posturas educativas en ambos extremos de la tensión, parecen esconder en su seno presupuestos educativos que en el fondo olvidan, o incluso ignoran, respecto de la persona humana concreta. Hemos encontrado de esta manera que ambas posturas educativas acaban considerando, aunque lo hagan bajo concepciones distintas, la dimensión existencial de la relación educativa sólo como una parte de ella; unas veces –es cierto- como una parte importante, pero otras, como algo prescindible; en ningún caso creemos, sin embargo, que consideren la relación educativa como una relación existencial, como una relación que, en definitiva, pone en contacto la existencia misma de los actores educativos: maestro y alumno. Si bien ambas posturas difieren entre sí en la forma de concebir la educación, ambas, por decirlo de alguna manera, parecieran centrarse en exponer lo que creemos no deja de ser sólo una apariencia educativa y no la fuente existencial de donde emana su *que hacer* y su *sentido* de fondo. ¿Es esto cierto? Para responder esta pregunta nos parece necesario adentrarnos en el análisis de tal apariencia.

LA APARIENCIA EDUCATIVA

Lo primero que tendríamos que decir respecto de esta apariencia es que, según nuestra experiencia, se manifiesta hacia la sociedad como una relación

educativa universitaria generalmente ideal, en tanto que se presenta como una relación entre dos personas que dicen poner en juego un proceso de enseñanza-aprendizaje con fines de transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes. Tal apariencia puede tener la cara de una formación eminentemente profesional (*profesionalizante*) en los términos propios de las posturas ubicadas en uno de los extremos de la tensión ya analizada, o la cara de una autoformación integral de la persona humana (*personalizante*) en los términos de las posturas ubicadas en el otro extremo de la misma tensión. Pero, en ambos casos, es la transmisión educativa de conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional lo que se le muestra a la sociedad. Lo *existencial*, lo *personal*,⁵³ o bien se considera sólo como *algo* que al tomarse en cuenta *facilita* el proceso educativo, o bien se ignora.

Así, para la sociedad en general, al final de los estudios profesionales y como producto de estas relaciones educativas universitarias, habrán de egresar de la universidad profesionistas eficientes en el ámbito propio de su disciplina, capaces de desenvolverse con un alto desempeño, además de ser personas conscientes, humanas y críticas, y por tanto, capaces de actuar como agentes de cambio social.

Es importante que señalemos ahora que ambos extremos de la tensión *pugnan, negocian, ceden, toman, etc.*, durante el proceso, los espacios educativos disponibles para lograr sus respectivos fines ideológicos y prácticos. Como lo vimos antes en un ejemplo, el resultado de esta mezcla de intenciones acaba conviviendo de formas extrañas, pero nunca pareciera develarse en sus deliberaciones discursivas o en sus prácticas educativas, la verdadera pregunta de fondo: *¿Es el ser humano, en el aula, al mismo tiempo que maestro o alumno, un existente, una persona, y es la relación, al mismo tiempo que educativa, una relación existencial, una relación personal?*

⁵³ En lo sucesivo aparecerá en el texto indistintamente existencial o personal, y existente o persona, reservándose para la parte del análisis filosófico el establecer la razón de este uso indistinto.

Hemos señalado y analizado ya, dos tipos de posturas universitarias que van en un continuo desde un extremo al otro, de cómo podemos concebir la educación superior, y hemos afirmado, en esta última parte, que tales posturas expresan apenas lo que constituye una apariencia educativa. Ha llegado por tanto el momento de que revisemos qué es eso que, más allá de tal apariencia educativa, podría constituir la verdadera dimensión humana. Es decir, la dimensión existencial, la dimensión personal.

Así, releendo y reanalizando cada una de las citas referidas durante la reflexión de las posturas extremas de la tensión universitaria realizada hasta ahora, fue posible categorizar seis presupuestos.⁵⁴ En seguida presentamos cada uno de ellos de forma dual (según sea el extremo de las posturas educativas a que se refieren), para después hacer una reflexión crítica que permita exponer preguntas, cuestionamientos, y sospechas, al mismo tiempo que extraer las nociones fundamentales del proceso educativo mismo.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS SEIS PRESUPUESTOS EDUCATIVOS

Primer presupuesto:

Para las posturas profesionalizantes la relación educativa universitaria se reduce a un proceso de Enseñanza-Aprendizaje que acontece formalmente entre maestros y alumnos en términos de rol y cuyo fin fundamental es el de proporcionar/adquirir una profesión. Para las posturas personalizantes, en cambio, la relación educativa formal y los roles del maestro y del alumno, en tanto pura representación social, despersonalizan las relaciones entre estos sujetos concretos convirtiendo las relaciones humanas en relaciones sociales enajenadas y a los sujetos en objetos.

⁵⁴ Este trabajo se realizó bajo un procedimiento de análisis en tres columnas: en la primer columna se transcribieron literalmente las citas referidas en la primera parte de este planteamiento experiencial, en la segunda columna se buscó contrapuntear las ideas expresadas en lo sustantivo entresacando ya algunas presuposiciones, y en la tercer columna se trató de llegar a nuevas afirmaciones a fin de buscar las categorías de los presupuestos más envolventes.

Respecto de este primer presupuesto habría que preguntarnos si es realmente posible –desde el punto de vista de la existencia humana- separar los roles sociales de las personas y las relaciones sociales de las relaciones interpersonales. Más bien nos parece justo lo contrario, es decir, que tales cuestiones son inseparables desde cualquier punto de vista. Considerando esto mismo en términos existenciales pensamos que, si el existente *existe* precisamente a través de la forma que toma su *existencia*, entonces el *existente* está presente en esa *existencia*. Bajo esta primera intuición, pareciera que la formalidad social no hace desaparecer ni al *existente* como tal, ni su *existencia* como experiencia de sí mismo, del mundo y de los demás, por más que tal *existencia* sea *social* y por más que el *existente* sea en ella un *actor social*.

De ahí que “poner a la persona humana en el centro del proceso educativo” como lo proponen las posturas personalizantes antes señaladas, en principio carecería de sentido si consideramos que la relación educativa sucede siempre entre *personas*, es decir entre *existentes* en los términos antes referidos. Bajo esta lógica, toda relación entre personas no puede, de ningún modo *despersonalizarse*; el hecho de que esta relación suceda a través de los roles sociales del maestro y del alumno, no querría decir –según lo hemos analizado- que las *personas* hayan dejado de estar presentes. El rol entonces sería algo así como una expresión social que permitiría a las personas la plena comprensión de la interacción que van a establecer entre ellas de manera codificada socialmente. Así -por ejemplo- cuando José Luis Coronado comenta que al pedirle los datos a una persona para inscribirla en un curso ella contestó con su número de expediente y su nombre comenzando por el apellido paterno (como se acostumbra en el ámbito educativo), ambos estarían interactuando en los roles de *inscribidor* e *inscribiente*, como sucede cada semestre en todas nuestras universidades. Pensamos que este tipo de trámites suceden sin mayor complicación precisamente porque el contexto social de las acciones *inscribirlo-inscribirme* han puesto inmediatamente en juego los roles, precisamente, de *inscribidor-inscribiente*, y estos, rápidamente delimitan la relación permitiendo su

resolución expedita. El propio José Luis Coronado reconoce en la misma cita que “contar con números de expediente agiliza muchos trámites”.⁵⁵ Empero, si nuestro análisis es correcto, entonces tendríamos que señalar que en tal circunstancia ambas personas no habrían dejado de estar presentes, ni se habrían diluido en sus respectivos roles; sencillamente estarían haciendo uso, desde sí mismos como personas, de esos roles precisamente para resolver una relación social puntual y delimitada. Poner en el centro del acto de inscripción a la persona humana no significaría en principio establecer una conversación íntima y reveladora de los pormenores afectivos de cada una de las personas involucradas en ese trámite, eso sería realmente absurdo; lo que significa quizá es algo más simple, y es que, durante el acto social, el rol no nubla el entendimiento *existencial* de lo que está realmente sucediendo en tal acción social. Existencialmente hablando, no se inscribe el expediente, con todo y que sea éste el que se registra en una base de datos, se inscribe un *existente*, una *persona*; y no la inscribe el programa de computadora correspondiente, sino otro *existente*, otra *persona* de carne y hueso que es la que opera el programa. Bajo estas consideraciones, el número de expediente, el programa de computadora, y todas las particularidades sociales de ambos roles serían sólo los ingredientes sociales de la interacción. Ahora bien, aunque este ejemplo es de carácter administrativo-escolar, sabemos por experiencia que igual sucede al inicio del semestre en las aulas con los maestros a propósito de si un alumno está o no en lista de asistencia, de modo que el cambio de contexto no modifica el carácter de la reflexión. La cita que referimos, aunque trivial, igual nos sirve al propósito de re-considerar las relaciones educativas en una ventanilla o en el aula.

Lo importante aquí en todo caso es que nos preguntemos, y llevemos tales preguntas hasta sus últimas consecuencias, si el uso de los roles introyectados a través de la vida de las personas, despersonalizan realmente a quienes hacen uso de ellos en sociedad. Es decir, si los roles introyectados por una persona a través de su vida, constituyen parte de su identidad personal además de ser

⁵⁵ Supra 21

“representaciones” sociales. En este sentido, nos parece difícil sostener que un maestro -como comenta Gil Antón páginas atrás- “desprecie” a sus alumnos amparado en el “rol formal” de maestro y ello constituya apenas un hecho social sin implicaciones existenciales para el propio maestro y para el alumno. Afirmarlo sin más, implicaría que el *rol* del maestro despreciador *existe* sin *existente*, y que el *rol* del alumno despreciado también. Por el contrario, más bien nos parece a nosotros que siendo personas que piensan y sienten, y el desprecio un hecho emocionalmente perturbador, el acto social tiene implicaciones existenciales hondas para los dos, además de las propiamente sociales que van conformando la cultura, misma que después retroalimenta a su vez lo existencial. Suponer por tanto que tal hecho no es un acto existencial además de social supondría ya de entrada un dualismo, es decir, que lo social corre por un carril y lo existencial por otro. Pretender, por tanto, que el rol social del maestro es el que desprecia al rol social del alumno, dejando a ambas personas intactas y exentas del desprecio, es algo realmente difícil de sostener, ya que no nos parece que la realidad existencial y social estén en absoluto separadas, ambas –creemos- constituyen una sola realidad humana compleja. Y sin embargo hay quienes, sosteniendo posturas tanto profesionalizantes como personalizantes, parecerían estar de acuerdo en que las personas no son sus roles, ni las relaciones educativas son relaciones existenciales, dando por sentado, de esta manera, una *separación* entre lo existencial y lo social. Esta concepción suele presentar los roles sociales como disociados de lo propiamente existencial, es decir, como si estos roles fueran sólo máscaras sociales que las personas se ponen y se quitan según los contextos y las circunstancias concretas.

De modo pues que, cuando Osorio Guzmán señala que las “universidades son espacios culturales en los que se manifiestan y expresan acciones simbólicas...”⁵⁶ tendríamos que preguntarnos a fondo -y buscar una respuesta más satisfactoria que las existentes hoy día- respecto de lo que implica esta realidad humana compleja que sucede de ida y vuelta entre las acciones simbólicas y la existencia misma de estas

⁵⁶ Supra 32

acciones, en tanto que ellas son acciones propias de las personas que las actúan. Frente a ello, tenemos que preguntarnos: ¿Son las personas las que en *acción existencial simbolizan* socialmente sus mismas acciones, o las *acciones sociales* suceden en un mundo *simbólico* al margen de la *existencia humana*? La pregunta nos devela de entrada dos posturas claramente incompatibles; una, que considera la existencia humana y la acción social como una sola realidad compleja, y la otra, que las considera dos cosas distintas y separadas.

Así, a partir de estas reflexiones la pregunta que nos parece crucial es: ¿qué constituye las relaciones sociales que acontecen dentro de un aula universitaria? Considerar que lo existencial es demasiado personal y por tanto no tiene lugar en las relaciones sociales educativas, como lo sostienen quienes tienden a radicalizarse en las posturas profesionalizantes, o considerar que los relaciones educativas pueden quedar despersonalizadas si el trato en ellas se vuelve impersonal como lo denuncian quienes tienden a radicalizarse en las posturas personalizantes, pensamos que implica –en ambos casos- presuponer que la relación social educativa universitaria no es, o puede dejar de ser, una relación existencial. Una relación entre personas. ¿Es esto realmente cierto?

Segundo presupuesto:

Para las posturas profesionalizantes la uniformidad, conformidad, estandarización, etc., añade eficiencia a los procesos educativos; así, para lograr una educación eficiente es necesario uniformar procesos y contenidos. Para las posturas personalizantes, en cambio, la uniformidad, conformidad, estandarización, etc., despersonaliza los procesos educativos, de modo que es necesario conservar y promover la singularidad de la persona humana durante dicho proceso. (De hecho en eso consiste, entre otras cosas, la educación personalizada).

Respecto de este segundo presupuesto, tenemos que comenzar por preguntarnos si la uniformidad, por sí misma, despersonaliza a los seres humanos.

Tal afirmación implica que las personas pueden dejar de ser personas, cosa que nos parece muy difícil de sostener, más bien pensamos que las personas siempre están presentes en todas sus actuaciones y relaciones, sean éstas uniformes o no. Tanto en el ámbito educativo como en otros, uniformar contenidos y procesos es común por distintas razones, entre las cuales podrían sobresalir la eficiencia, la calidad, etc., pero homologar la uniformidad de contenido o de procesos, con algún tipo de uniformidad existencial de las personas involucradas como un efecto, nos parece en principio llevar demasiado lejos la suposición. Más bien la realidad cotidiana de nuestra experiencia nos muestra que la singularidad existencial humana está siempre presente; incluso en la uniformidad más radical, el ser humano expresa siempre y de algún modo su propio sello personal. Es cierto que en la educación universitaria muchos son los momentos en que la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes se hace con uniformidad, pero pensamos que una cosa son contenidos y procesos uniformes para todos, y otra muy diferente, que todos los seres humanos acabarán por ello siendo iguales. Afirmar que la uniformidad en la educación despersonaliza a los seres humanos porque los hace a todos iguales, sería tanto como sostener una causalidad radical entre *uni-fomidad educativa* y *con-fomidad existencial humana*, cosa que no nos parece sostenible en absoluto. La sola idea de dos seres humanos existencialmente iguales nos parece, bajo cualquier circunstancia, algo imposible de facto.

Ahora bien, así como no nos parece que la uniformidad, por sí misma, despersonalice al ser humano, tampoco creemos sostenible que la pura excepcionalidad -por sí misma- sea personalizante. Por el contrario, la realidad cotidiana de las aulas muestra que hay –al igual que en otros ámbitos- tanto contenidos y procesos uniformes como excepcionales que indistintamente ayudan u obstaculizan al ser humano a construirse a sí mismo. Pensamos que la persona humana se mueve entre estas polaridades, pero no nos parece que esté predeterminada por ellas. Así, usar -para expresar determinadas posturas educativas- nociones tales como: *anonimato, uniformidad, igualdad, nivelación generalizada, condicionamientos estructurales que obligan..., masificación de las*

individualidades, instrumentalización, hacer de los alumnos objetos..., etc., presupone un ser humano carente de capacidad personal para optar por sí mismo de forma singular; presupone un universitario totalmente *manipulable*, alguien a quien se le puede despojar de su condición de existente, de su condición de persona. Afirmar –por ejemplo- que la uniformidad educativa despersonaliza al ser humano, es tanto como afirmar que su condición de persona no depende de él mismo como existente, sino del medio que puede uni-formarlo a voluntad, que puede con-formarlo a su gusto. Sin negar que el ser humano está a veces sujeto a situaciones educativas o sociales coercitivas, y que la aceptación de la realidad adversa pueda ser en ocasiones ineludible para él a fin de evitar daños mayores, ponemos en cuestión que al ser humano, aún reconociéndosele vulnerable, pueda convertirse por efecto de uni-formación, de con-formación, en un *objeto*. Nuestra pregunta de fondo es si es realmente posible que los seres humanos puedan ser convertidos en objetos al pretender uni-formárseles o con-formárseles. Es admisible por supuesto que al ser humano se le puede tratar, y de hecho se le trata, a veces como a un objeto, pero es por lo menos cuestionable, que tal trato, por sí mismo, lo *despersonalice*. ¿No es acaso la aceptación de la uni-formidad o la con-formación con la realidad, finalmente, un acto propio y personal?

Para enfrentar el fondo de esta pregunta es necesario que dejemos fuera del análisis las razones que cada ser humano pueda tener para aceptar dicha uni-formidad o con-formidad al optar por aquello que él mismo cree que en determinado caso le conviene (dejando fuera también la ética). *Sobrevivir* –por ejemplo- como prisionero dentro de un campo de concentración, sin duda es razonablemente *conveniente* para la mayoría de los prisioneros (aunque no sepamos sus razones concretas), y no por sufrir la barbarie uni-formándose y con-formándose para *sobrevivir* dejan ellos de ser personas. (tampoco sus torturadores, aunque sus razones pudieran parecernos totalmente inaceptables⁵⁷). En mucho menor medida pero igual en el fondo, sobrevivir a la calificación como estudiante universitario de un

⁵⁷Otra cosa sería investigar si son “buenas” o “malas” *personas*, pero esa es una cuestión que tendría que resolverse en el ámbito de la moral o de la ética y no en el de la antropología filosófica que es el territorio filosófico de esta tesis.

pésimo maestro autoritario jugando a darle lo que él exige como tarea uniforme final, aunque tal tarea no tenga para el estudiante sentido alguno, no lo despersonaliza en absoluto; quizá podamos estar en desacuerdo éticamente con él, pero tal actuación sigue siendo un acto existencial propio y es realidad común en todas nuestras universidades. En base a este análisis pues, podemos decir que la expresión coloquial “*tratar a los seres humanos como objetos*”, es poco afortunada, porque pareciera inducirnos a creer que, por el simple hecho de tratarse al ser humano como un *objeto*, éste se vuelve justo eso, un *objeto*. Tal concepción, nos parece insostenible a la luz de la experiencia de Viktor Frank en uno de los campos de concentración nazis⁵⁸ y de una infinidad de casos de estudiantes universitarios que toleran y sortean de modo personal propio todos los días autoritarismos docentes sin sentido para ellos.

Tercer supuesto:

Para las posturas profesionalizantes, las relaciones educativas no son de ninguna manera relaciones interpersonales, La relación educativa se entiende como un proceso de exposición de conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional; lo existencial, lo personal, pertenece exclusivamente al ámbito de la persona. Para las posturas personalizantes, en cambio, lo existencial, lo personal es fundamental en la formación integral. Establecer relaciones significativas con los alumnos para comprender sus necesidades, sentimientos, intereses, etc., facilita una educación motivante y personalizada. Por ello mismo se trata de estar implicados en la vida de los alumnos.

Respecto de este tercer supuesto, tendríamos que preguntarnos si toda relación entre personas no es ya, de facto, una *relación interpersonal*. En el lenguaje coloquial la *relación interpersonal* supone contenidos afectivos o bien positivos de amistad, de cariño, etc., o bien negativos de animadversión, odio, etc. De este modo

⁵⁸ Este autor desarrolló gran parte de su teoría psicoterapéutica, fundada por cierto en el sentido de la existencia, precisamente dentro de un campo de concentración Nazi. Frank, Víctor (1982), Psicoanálisis y existencialismo, FCE, México

la relación educativa pareciera ser de otro orden, sin embargo, todos estos contenidos de las relaciones interpersonales cotidianas son tan existenciales como los contenidos de las relaciones educativas. ¿Cuál es entonces la diferencia entre estos dos tipos de relación? El tipo de contenidos existenciales particulares tal vez no sea el mismo, pero en ambos casos son igualmente existenciales puesto que en la relación educativa, al estar presentes los roles sociales de maestro y alumno, y los ingredientes estrictamente educativos, también está, ahí mismo, la dimensión existencial humana. Presuponer pues que en la relación educativa no se hacen presentes los aspectos personales del maestro y del alumno, es dar por hecho que lo *personal*, tanto del maestro como del alumno, se puede quedar de algún modo extraño afuera del aula, cosa harto difícil de sustentar.

En lo que se refiere a la decisión misma de la profesión, ¿no involucra acaso, la elección de tal profesión y de las diferentes posturas que cada quién habrá de tomar durante su formación y ejercicio profesional, una enorme cantidad de decisiones de carácter personal? ¿no tiene que ver, de manera muy importante, la elección de la profesión, con el ámbito propio de posibilidades en los distintos modos de vida que implica para alguien elegir, precisamente, esa determinada profesión? En este sentido, haber elegido ser médico –por ejemplo- a diferencia de ser ingeniero, abogado, psicólogo, etc., tendría que ver con lo que significa y habrá de significar esa profesión en la vida personal de quién la ha elegido. Bajo esta perspectiva, pensamos que la profesión no parece ser un mero instrumento de trabajo que pueda desarticularse de las personas concretas que la ejercen. Así, del mismo modo que maestros y alumnos no pueden dejar fuera del aula su existencia como personas al entrar en ella, los profesionistas, ya en el ejercicio pleno de la profesión, no pueden dejar fuera de casa la profesión para, entonces sí, entrar en ella como personas desposeídas del rol profesional. Nos parece más creíble que el ser humano piensa, siente, decide, etc., no sólo como una persona al margen de su rol social, sino como una persona que es médico, ingeniero, abogado, etc., y es en este mismo sentido, que cuando alguien dice “soy médico” no sólo está diciendo que “tiene” un título socio-profesional de médico y su respectiva licencia para ejercer

socialmente esa profesión, sino que tal profesión está vitalmente articulada a la persona. Así las cosas, pensamos que es muy posible que ser profesionista tenga que ver, al mismo tiempo con un medio laboral donde se desempeña cierto rol social, y con la propia identidad de la persona.

De modo que, cuando se señala -de acuerdo con el modelo profesionalizante- que “todo programa académico debe capacitar al egresado *exclusivamente* para el ejercicio profesional”,⁵⁹ pareciera no estarse considerando que todos los maestros a cargo de esa capacitación son, al mismo tiempo que maestros de la profesión en cuestión, *personas de carne y hueso*; y que, ya podrían proponerse actuar sólo en los términos educativos propios de la profesión que enseñan, su dimensión de *personas* no les permitiría ser únicamente maestros de la profesión. Creemos que muchas de sus intervenciones educativas -aun aquellas de transmisión *puramente profesional*- están “impregnadas” –por decirlo de algún modo- de su propia manera *personal* de ser y actuar como profesionistas.

Por otro lado, presuponer -según lo proponen quienes tienden a radicalizarse hacia las posturas personalizantes- que toda relación educativa ha de ser una relación donde los maestros “están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos...”⁶⁰ quizá es presuponer demasiado, pero sobre todo, es presuponerlo de una forma que, por enunciarlo de esa manera, se deja de ver –precisamente- lo que de facto es posible que esté aconteciendo de otra forma. Es decir, que toda relación educativa entre personas es siempre una relación *interpersonal*, sin necesitar, para que así sea, que los maestros estén *implicados en la vida de los estudiantes*, sino únicamente que estén presentes en tanto personas y en los términos que la relación misma *implica para sus vidas*, cosa que nos parece sucede sin que requiera de una intención predefinida. Bajo esta óptica, parecería que no se trata de que el maestro esté implicado en la vida personal de sus alumnos, y

⁵⁹ Supra 32

⁶⁰ Supra 24

muchísimo menos en la de *cada uno de ellos* -como asombrosamente se expresa en el párrafo citado- sino que, esta relación educativa, por tener una dimensión personal en tanto que ambos son personas en interacción, tiene para cada uno de los dos ya de facto sus propias *implicaciones existenciales*. Por lo demás, el *interés personal* por el desarrollo del estudiante en los términos intelectuales, afectivos, morales y espirituales, que propone la cita referida, no parece que sea razonablemente viable, sobre todo si se añade a esta enorme expectativa humanista, la condición de que tal interés ha de ser sobre *cada uno de esos estudiantes*.

Cuarto presupuesto:

Para las posturas profesionalizantes, la libertad en la relación educativa debe estar regulada por el programa; sus prescripciones deben dirigir el conjunto de la tarea educativa, y lo no previsto debe resolverse por la autoridad formal del maestro. La libertad en este escenario debe reducirse a las opciones que el programa y el maestro permiten como posibilidades educativas. Para las posturas personalizantes, en cambio, el uso de la libertad es fundamental en la relación educativa; sin ella no hay aprendizaje significativo, ni sentido para la persona, y por tanto, sin ella la educación sólo sería adoctrinamiento, una forma de enajenación. Para esta postura el programa y sus prescripciones, así como la autoridad del maestro –llevadas al extremo- despersonalizan al alumno porque coartan su libertad.

Respecto de este cuarto presupuesto, cabría preguntarnos si la libertad humana puede ser condicionada. En principio podríamos propender, dadas las realidades del mundo, a responder que sí, pero, si así fuera, tendríamos entonces que cuestionar la existencia misma de la libertad. ¿Es la libertad *libre* o está sujeta a los condicionamientos del mundo? En principio postulamos que la libertad es antes que nada posibilidad de decisión, y que ello es única y exclusivamente, potestad del ser humano. Así, a nadie se le puede prohibir u obligar a que sea libre. Bajo esta óptica, optar en una dirección u otra frente al mundo, cualquiera que sea el contenido de esa elección, es responsabilidad ineludible de la persona humana. Entendida la

libertad de esta manera, las prescripciones, por sí mismas, no coartan libertad alguna, ni hay ejercicio del poder externo, sea fundado en normas o en otro tipo de potestades, que tenga más peso que el poder personal para aceptarlo o rechazarlo. Otra cosa son las consecuencias.

Es para nosotros pues de sentido común que una persona encerrada en una celda cuya llave no posee, no está en condiciones de optar por salir físicamente de ella, pero, si Viktor Frank tiene razón cuando afirma que esa persona siempre tendrá la opción de elegir libremente el *modo* en que ha de estar dentro de esa celda, entonces la libertad humana no puede condicionarse de ningún modo. La metáfora sirve a nuestro propósito de explicar que toda prescripción educativa formal, coarta en cierta medida la libertad para actuar dentro del *contrato* que precedió tal prescripción, pero no coarta la libertad última del ser humano que acepta las condiciones de tal contrato. En este sentido, parecería que toda inscripción a una carrera universitaria es, en cierto modo, la aceptación de un contrato cuyas condiciones -entre las que se encuentran las prescripciones- han sido formalizadas socialmente y pueden ser conocidas en detalle. Si es así, entonces la operación del programa, en cada materia, estaría estableciendo condiciones previamente aceptadas por las personas involucradas, y por ello, tales condiciones no estarían en principio despersonalizando a nadie ya que fueron precisamente esas mismas *personas* las que las aceptaron libremente y las que libremente las siguen asumiendo (dejando de lado sus razones).

Ahora bien, una vez dentro de tales condiciones, y salvada ya la libertad de entrar o salir a voluntad de ellas según sean o no aceptadas, podemos reconocer otra libertad más propia: ésta es la libertad de optar, en un sentido o en otro, respecto del *modo* en que las condiciones antes referidas quieren ser vividas. Si bien las condiciones delimitan cierto "territorio" de la acción educativa, no parecerían poder delimitar el enorme ámbito de posibilidades de realización de esa misma acción educativa, y ahí, serían las personas libres -si se quiere a través de sus propios roles de maestro y alumnos- las que habrían de optar por hacer real alguna

de las muchísimas posibilidades que las mismas condiciones permiten. De modo que, respecto de las posturas profesionalizantes, tenemos que considerar que las prescripciones del programa por sí mismas no pueden resolver la tarea educativa, apenas parecen poder plantear el ámbito de posibilidades de su resolución. Respecto de las posturas personalizantes tenemos que considerar que las prescripciones no parecen coartar libertad humana alguna, primero porque –como ya se vio- las condiciones fueron libremente aceptadas, y después, porque libremente se puede optar por el *modo* de vivirlas. En todos los casos pues, parecen ser las *personas*, en una relación existencial *modalizada* de educativa, las que ejercen la libertad en su sentido más hondo. Bajo esta concepción, casi podríamos decir que *libertad* es sinónimo de *persona*, o, dicho de otro modo, que la persona está siempre en posibilidad existencial de ser libre por definición constitutiva. Los animales que aprenden a reaccionar frente a la realidad de determinada manera, no parecen tener opción de aprender algo distinto de lo que su instinto les permite aprender, sencillamente porque no son personas. Es posible que sea por eso que no son libres en un sentido humano, y por eso no se “educan” tampoco en un sentido humano. Por el contrario, el ser humano, a diferencia de los animales, puede aprender a responder frente a una misma realidad de muchísimas formas distintas, incluso puede negarse a aprender. La libertad, en el ser humano, alcanza hasta para decidir no ejercerla.

Por tanto -y sólo como colofón de esta reflexión- la cita de Rogers que referimos páginas atrás sería, por lo menos, muy cuestionable; ya que, de acuerdo a estas reflexiones, se está *conforme*, se es *dócil*, y hasta se es *rígido*, precisamente porque se es libre para serlo por elección propia. Por lo demás, si bien “vencer a los rusos” puede ser una aspiración producto de cierto adoctrinamiento social, también puede, y de hecho seguramente lo habrá sido en su momento para muchos norteamericanos, una aspiración personal totalmente legítima y propia, y en ese sentido, una aspiración libre.

Quinto presupuesto:

Para las posturas profesionalizantes, el individuo encuentra en las estructuras, educativas primero, y socio-profesionales después, la certidumbre para su desarrollo, primero educativo y luego profesional. Para las posturas personalizantes, en cambio, las estructuras en general, sean educativas o socio-profesionales, despersonalizan al ser humano porque restringen su ámbito de posibilidades convirtiéndolo en un objeto al servicio de ellas. Por ello proponen su transformación.

Respecto de este quinto presupuesto, tenemos que expresar que si se acepta que todas las estructuras educativas y sociales, en tanto expresiones dinámicas de la cultura, se codeterminan con el hombre, es decir, que ellas le crean un contexto al ser humano, pero que el ser humano está siempre en condiciones de transformar tal contexto, entonces, señalar en el ideario del ITESO –como se señala en otras universidades- que “la existencia misma del ITESO carecería de sentido si contribuyera al mantenimiento del actual sistema social en lugar de contribuir al cambio”,⁶¹ es presuponer varias cosas discutibles. En primer lugar el postulado pretende promover cambios sociales en pro de la justicia -según se deja ver en el mismo documento institucional- y presupone por tanto que las estructuras sociales son en sí mismas injustas si no es que la fuente misma de la injusticia social, cuando más bien creemos que la injusticia es un fenómeno que se produce como consecuencia de la propia codeterminación del ser humano y de las estructuras sociales en las que vive. Más adelante en el mismo documento formal, se propone “la sustitución de las actuales estructuras por otras más acordes con los valores humanos y evangélicos”.⁶² Pero nos preguntamos ¿Es realmente esto posible? Debemos notar que el párrafo propone, ya no sólo cambiar las estructuras sociales, o imprimirles una nueva dirección, sino ¡sustituirlas! ¿Pueden las estructuras sociales ser sustituidas? No nos parece que tal cosa sea sostenible. Las estructuras sociales, y en esa lógica también las educativas, pensamos que dan muestras de irse modificando poco a poco a través del tiempo y bajo las condiciones propias de esa

⁶¹ Supra 40

⁶² Supra 40

relación de codeterminación hombre-estructura. En otras palabras, no nos parece que las estructuras sociales sean módulos culturales que se desarman y se rearmen a voluntad como si la realidad social fuera un mecano y el ser humano fuera su dueño.

De estas primeras reflexiones podemos desprender ya pues que el ser humano, de facto, no está subordinado a las estructuras educativas y sociales, sino en interacción dinámica con ellas; bajo esta concepción, nos parece difícil en principio poder sustentar que las estructuras sociales despersonalizan al ser humano. Más bien lo que nos parece perceptible en nuestra experiencia cotidiana es que las personas están implicadas en las estructuras y las estructuras lo están en las personas.

Por otro lado, si bien es cierto que de manera más o menos general, los seres humanos procuran conservar y reproducir las estructuras para proveerse así de estabilidad y seguridad, también es cierto que, dada la naturaleza humana y su relación constitutiva con tales estructuras, éstas se mantienen siempre abiertas, y de ahí que, a pesar de la seguridad que proveen, todo el tiempo cambien. Así, afirmar -desde las posturas profesionalizantes- que en el ámbito educativo universitario los alumnos han de someterse a las estructuras educativas a fin de lograr los objetivos programáticos, parece negar la dimensión personal implicada en tales estructuras; pero, de igual forma, afirmar -desde las posturas personalizantes- que las estructuras despersonalizan al ser humano y que por ello hay que cambiarlas, o incluso sustituirlas, parece negar exactamente lo mismo. No pensamos pues de ningún modo que sea sostenible que las estructuras sociales y educativas existan en el vacío, es decir, sin fundarse en una relación con las personas, del mismo modo que las personas, precisamente por ser personas *humanas*, no se conciben sino en relación con las estructuras sociales que también les brindan seguridad. Por lo demás, creemos que cualquier enfoque estructuralista que conciba la realidad social como algo independiente de las personas, estaría negando el fundamento primario de la libertad humana. Si los seres humanos fueran determinados

unidireccionalmente por las estructuras, entonces toda opción por elegir posibilidades como realización de un proyecto personal, carecería de sentido. Incluso toda concepción de educación.

Sexto presupuesto:

Para las posturas profesionalizantes, el currículo en general y las cartas descriptivas en particular, contienen los “qués”, los “cómos”, los “para qués”, etc, de un proceso educativo ideal, y es la subordinación del alumno a estas estructuras curriculares lo que facilita que la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes se resuelva exitosamente. Para las posturas personalizantes, en cambio, el currículo y las cartas descriptivas son sólo una guía. Lo importante es lo que los alumnos se interesan en aprender y las actuaciones de los maestros centrados en esos intereses.

Respecto de este sexto presupuesto, tenemos que considerar que el currículo y sus respectivas cartas descriptivas, en tanto estructuras educativas fundadas en estructuras sociales más amplias, parecen responder a la naturaleza, precisamente, de cualquier estructura en los términos expresados en el análisis anterior. Afirmar -de acuerdo con las posturas personalizantes- que el currículo es una cárcel, es presuponer que los alumnos fueron y se mantienen *encarcelados* al margen de su interés personal, lo cual nos parece difícil de poder sostenerse. Las razones existenciales de cada alumno para inscribirse en la universidad pueden bien no ser educativas ni profesionales, pero eso no las hace menos *personales*. De forma análoga -afirmar de acuerdo con las posturas profesionalizantes- que el currículo y sus respectivas cartas descriptivas tienen un peso absoluto sobre la formación de los alumnos, al margen de su complejidad de *personas*, es presuponer un modo de determinismo.

De acuerdo a estas primeras reflexiones, ni las cartas descriptivas son instrumentos educativos con carácter *causal*, ni éstas, por más prescriptivas que

sean, despersonalizan a nadie. Son sólo estructuras educativas producto de una codeterminación hombre-cultura. Por lo demás -como ya lo señalamos- los alumnos que se inscriben a una carrera están en principio aceptando las condiciones de un contrato, educativo en un primer nivel, pero social en un segundo. En este sentido, la afirmación de Roger Díaz de Cossío respecto a que “la rigidez académica y administrativa tiene consecuencias terribles, (y que) crea un sistema de irresponsables, porque los profesores no tienen libertad de enseñar ni los estudiantes de aprender”,⁶³ presupone que dentro de esa rigidez las *personas* no son capaces de *salirse de tal rigidez* negociando las prescripciones para enseñar y aprender usando la carta descriptiva sólo como una guía o incluso prescindiendo de ella. Es cierto que en algunos casos, profesores y alumnos se someten a las prescripciones, pero afirmar que ello *crea un sistema de irresponsables*, nos parece ir demasiado lejos. La obediencia a las normas previamente aceptadas puede ser también un acto existencial de suprema libertad humana. La afirmación de Roger Díaz sugiere, paradójicamente, un fondo *determinista* que parece negar, precisamente, el poder *personal* de las *personas* para atender las prescripciones o hacer caso omiso de ellas.

Finalmente, y tratando de unir el análisis de este sexto presupuesto y del anterior, creemos que debemos considerar que, si el currículo y sus respectivas cartas descriptivas, en tanto estructuras educativas y sociales, contienen los ritos formales de la *tribu* académico-profesional correspondiente, la inscripción del alumno a tal profesión y la aceptación del maestro a impartir una equis asignatura, constituye la puerta de entrada a la membresía, precisamente, de esa *tribu*; pero esto no supone que esa puerta, dadas las condiciones sociales vigentes, esté cerrada por encima de la libertad de las personas ahí involucradas. Las tribus, en la sociedad, son difíciles de eludir. Se puede, y de hecho se pertenece a varias tribus, según sea el lugar, el momento, los ritos, etc., pero, aunque no nos parece que sea posible *existir humanamente* sin referencia a las tribus (familiares, profesionales, escolares,

⁶³ Supra 37

eclesiásticas, políticas, locales, etc.), es el ser humano quién va eligiendo y asumiendo entrar o salir de tales tribus.

NUESTROS SUPUESTOS Y AFIRMACIONES FUNDAMENTALES

Al desarrollar el análisis y reflexión crítica de cada uno de los seis presupuestos educativos anteriores, querámoslo o no, van develándose nuestros propios supuestos; conviene por tanto que los explicitemos ahora y que extraigamos de ellos nuestra postura fundamental, misma que será nuestro punto de partida para la reflexión filosófico-educativa una vez que hayamos agotado el análisis filosófico de las nociones que hemos estado reflexionando críticamente.

Así nuestro primer supuesto de fondo es que el proceso educativo universitario se realiza entre dos seres humanos, mismos que al hacerlo, involucran en esa relación sus respectivas existencias. Un segundo supuesto es que ambas relaciones, la educativa y la existencial son en estricto apego a la realidad una sola relación.⁶⁴ Este último supuesto nos sugiere ya de entrada un tercer supuesto, es decir que la relación educativa es sólo una *modalización* de la relación existencial. En el fondo, nuestro supuesto quiere enfatizar que, aunque en la relación educativa el fin social que se persigue sea obviamente educativo, ello no hace que la relación existencial desaparezca. Finalmente, de los tres supuestos anteriores, nos aparece un cuarto, es decir, que aquello que se pone en juego en la relación educativo-existencial es la propia *existencia* de cada ser humano en tanto *sí mismo*, o dicho en otras palabras, la identidad personal.

De estos cuatro supuestos, se deslindan dos afirmaciones fundamentales:

- 1) Toda relación educativa universitaria es una relación existencial
- 2) Lo que está en juego en esa relación educativa universitaria es la identidad personal.

⁶⁴ La aproximación analítica que aquí realizaremos no pretende separarlas como si fueran experiencias humanas distintas o paralelas, las nombramos así únicamente para poder analizarlas en sus particularidades propias.

Estos cuatro supuestos y estas dos afirmaciones fundamentales serán nuestro punto de partida para el desarrollo de nuestra reflexión filosófico-educativa.

LA EXISTENCIA Y LA RELACION EXISTENCIAL

Una vez que hemos analizado nuestra experiencia docente, y habiendo ya reflexionado críticamente los presupuestos que de ella se desprenden, así como los supuestos y afirmaciones fundamentales en que redunda nuestro análisis y reflexión crítica, creemos necesario desarrollar ahora una tarea más antes de entregarnos al análisis filosófico, ya que a lo largo de estas primeras páginas hemos estado refiriéndonos a *la existencia* y a *la relación existencial* sin haber precisado todavía su contenido semántico. Así, debemos ahora intentar ofrecer una primera definición de *existencia humana*, sobre todo respecto de lo que ha de entenderse cuando nos referimos a ella en el sentido de la *propia manera personal de ser y actuar como seres humanos*.

Así pues, un primer significado que podemos desprender de las páginas anteriores, -porque así lo hemos venido tratando- es que la vida misma de los seres humanos, toda ella completa, constituye la propia existencia de cada persona. En ella se explica cada ser humano como dueño de sí mismo, de sus relaciones con los demás, con el mundo que lo rodea y en relación directa con lo que pueden ser posibilidades futuras.

Esta *manera personal de ser y actuar como ser humano*, propia de cada persona, nos parece a nosotros que tipifica al *ente* que no sólo vive en el sentido en que viven los animales, sino como un *ente* que existe, es decir, como un *exist-ente*. La singularidad humana, no es mera formalidad física o psicológica, sino que constituye en el fondo la fuente primaria de todas sus actuaciones. Es desde este *sí mismo* singular que el ser humano se construye a sí mismo. Debido a ello, cada ser humano es un *ente* que existe de forma propia, que establece una relación muy

especial e íntima consigo mismo, con los demás y con el mundo, pero sobre todo, un *ente* que se proyecta hacia el futuro con la esperanza de su propia realización. Nos preguntamos pues ¿qué constituye la existencia?, y en consecuencia, ¿qué constituye una relación existencial?

Nicola Abbagnano, en su Diccionario de Filosofía, señala tres características de la *existencia*, adoptadas en general por la corriente existencialista de la filosofía contemporánea:

“La existencia es: 1) el modo de ser propio del hombre; 2) la relación del hombre consigo mismo y con otro; 3) la relación que se resuelve en términos de posibilidad. Estos rasgos constituyen la inspiración fundamental y común de las teorías de la Existencia en la filosofía contemporánea”.⁶⁵

En seguida, Abbagnano desarrolla un segundo significado:

“El segundo (de estos significados) es aquel por el cual se dice que la existencia es un modo de ser *ahí*, donde por *ahí* se entiende precisamente el conjunto de relaciones analizables que relacionan al hombre con las cosas del mundo y con los otros hombres”.⁶⁶

Desprendemos pues del análisis cinco afirmaciones que en conjunto creemos definen la existencia humana:

- 1) La existencia es el modo de ser propio del hombre
- 2) La existencia es la relación del hombre consigo mismo
- 3) La existencia es la relación del hombre con otros hombres
- 4) La existencia es la relación del hombre con las cosas del mundo
- 5) La existencia es la relación del hombre consigo mismo, con otros hombres y con las cosas del mundo que se resuelve en términos de posibilidad.

Así, la definición preliminar de relación existencial es la siguiente:

⁶⁵ Abbagnano, Nicola (1999), Diccionario de filosofía, FCE, México, p. 488

⁶⁶ *Idem*, p. 490

Relación existencial es la relación que el ser humano establece consigo mismo, con otros hombres y con las cosas del mundo, desde un modo de ser propio y decidiendo siempre acerca de las posibilidades que lo constituyen como ser humano.

ANALISIS FILOSOFICO

En este apartado abordamos la tarea de desarrollar una respuesta filosófica a la pregunta ¿Qué es eso en definitiva de “el modo de ser propio del hombre? Ahora bien, responder adecuadamente esta pregunta exige que profundicemos cuatro cuestiones:

- 1) Los distintos modos de interpretar la pregunta, para profundizar luego los significados involucrados en cada una de estas formas de interpretación, no sólo en sí mismos, sino en relación con la noción de singularidad humana.
- 2) El *modo de ser propio del hombre*, en tanto que es una afirmación que apunta en dirección de considerar a todos los seres humanos diferentes entre sí, nos parece que implica la noción de identidad. ¿Es así? Y, si es así, ¿Por qué?
- 3) El *modo de ser propio del hombre*, en tanto la primera de las cinco afirmaciones que hicimos para definir la existencia, involucra de hecho ya las otras cuatro afirmaciones de esa misma definición, a saber: la relación consigo mismo, la relación con los demás hombres, la relación con las cosas del mundo, y el hecho mismo de que la resolución de estas relaciones sucede en términos de posibilidad. ¿Es realmente así? Y, si es así, ¿Por qué?
- 4) Dado que en el ámbito educativo, para señalar al ser humano en cuanto tal, es difícil si no imposible encontrar términos propios de la corriente existencialista (existente, ser-ahí, etc.), y dado que más bien prolifera en su lugar la noción de persona, consideramos necesario analizar, justo después de haber revisado los tres puntos anteriores, la relación que hay entre el *modo de ser propio del hombre* y la noción de *persona humana*; ello, a fin de clarificar en que medida tal noción y la de existente coinciden para los efectos de nuestra investigación.

Una vez que hemos expuesto estas cuatro cuestiones, abordaremos ahora la primera de ellas.

LOS MODOS DE LA PREGUNTA POR *EL MODO DE SER PROPIO DEL HOMBRE*

La pregunta podemos interpretarla fundamentalmente de cuatro maneras:

- 1) Si ponemos el énfasis de la pregunta en el término final de la misma, es decir en *el hombre*, entonces tenemos que decir que el hombre es diferente de los animales. Tal diferencia la establecemos cuando se hace presente, en torno de los primeros seres humanos, la cultura, y al devenir ésta, la historia. La pregunta, bajo esta interpretación inquiriere por la naturaleza de tal diferencia.
- 2) Si ponemos el énfasis de la pregunta en el término intermedio de la misma, es decir *lo propio*, entonces tenemos que decir que el modo de ser propio del hombre también puede entenderse como el modo de pertenecerse a sí mismo, en tanto que no sólo el sujeto es lo que es, sino que lo es en *propiedad*. El hombre existe, pero no como simple sujeto, sino como *sujeto auto-apropiado*. La pregunta, bajo esta interpretación, inquiriere por el significado a fondo de esa noción de *auto-propiedad humana*.
- 3) Si ponemos el énfasis de la pregunta en el primer término, es decir *el modo*, entonces tenemos que decir que el modo de ser propio del hombre es un *modo humano*, un modo que, precisamente por ser humano, *está abierto* a las posibilidades que su mundo extraordinariamente complejo le ofrece en una diversidad muy grande de alternativas para que opte libre y responsablemente por alguna de ellas. La pregunta, bajo esta interpretación, inquiriere por el significado profundo del *modo de ser humano*, es decir, esa triple noción de *apertura, libertad y responsabilidad*.
- 4) Finalmente, si ponemos el énfasis en la afirmación completa, considerando -y precisamente por ello- cada uno de los tres énfasis anteriores, entonces, el modo de ser propio del hombre podemos entenderlo como la diferencia profunda que se establece entre los mismos seres humanos. La individualidad del ser

humano, no es aquí simple número, sino singularidad cualificada. Cada *uno* es cada *cuál*. La pregunta, bajo esta interpretación integral, inquiera pues por el fundamento de esa singularidad humana.

En seguida, profundizaremos filosóficamente cada uno de estos cuatro modos de interpretar la pregunta. De hecho, en cada caso, el análisis filosófico irá aportando elementos que se irán sumando poco a poco hasta configurar la estructura misma de un existente, cuyo *modo de ser propio en tanto que hombre*, devela precisamente una manera humana de existir que es necesario ahora que reconozcamos en detalle.

El ser humano diferente a los animales

Muchas veces se ha definido al hombre como un animal racional, y sin embargo las teorías vigentes de la Antropología tanto física, como cultural, proporcionan información como para fundamentar que la aparición de la cultura precedió a la culminación biológica del cerebro humano. Para decirlo de una manera técnica, tendríamos que recordar que el *homo sapiens* moderno con sus 1,450 cm³ de masa encefálica apareció hace unos 100,000 años,⁶⁷ en tanto que las primeras formas de cultura se habían manifestado hace ya unos 2.5 millones de años, cuando el *homo habilis*, con apenas 630 cm³ de masa cerebral, fabricó los primeros instrumentos humanos.⁶⁸ Clifford Geertz señala la implicación de este hecho, cuando afirma que “la cultura más que agregarse, por así decirlo, a un animal terminado o virtualmente terminado, fue un elemento constitutivo y un elemento central en la producción de ese animal”.⁶⁹

Todo ello indicaría pues que el ser humano, desde su origen, se erige como un animal que desdobra –por decirlo de algún modo- su naturaleza puramente homínida, para transformarse en una nueva especie cuya naturaleza es constituida ahora por dos conjuntos informativos; uno de carácter genético que le es transmitido

⁶⁷ Carrada, Giovanni (2000), La prehistoria del hombre, Editex, Florencia, Italia, p. 19

⁶⁸ *Idem*, p. 18 y 19

⁶⁹ Geertz, Clifford (1995), La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona, p. 54

por vías biológicas igual que al resto de los animales, pero otro de carácter cultural que le es transmitido a través de las costumbres humanas, es decir, a través de las tradiciones del grupo humano donde crece. En este sentido precisamente es pues que Geertz entiende la emergencia humana en la evolución, desde su primer momento, como una consecuencia de la interacción entre la biología y la cultura.

“Entre las estructuras culturales, el cuerpo y el cerebro, se creó un sistema de realimentación positiva en el cual cada parte modelaba el progreso de la otra; un sistema en el cual la interacción entre el creciente uso de herramientas, la cambiante anatomía de la mano y el crecimiento paralelo del pulgar y de la corteza cerebral es sólo uno de los ejemplos más gráficos. Al someterse al gobierno de programas simbólicamente mediados para producir artefactos, organizar la vida social o expresar emociones el hombre determinó sin darse cuenta de ello los estadios culminantes de su propio destino biológico. De manera literal, aunque absolutamente inadvertida, el hombre se creó a sí mismo”.⁷⁰

Lo expresado arriba de forma figurativa respecto del “desdoblamiento de la naturaleza homínida”, Clifford Geertz lo expresa en palabras que evitan cualquier confusión con las posturas dualistas: “Lisa y llanamente –señala él- esa evolución sugiere que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura”.⁷¹

De acuerdo con esto, parecería que la propia interrelación de los seres humanos entre sí, en el seno prehistórico de una cultura incipiente, habría creado condiciones biológicas para la transformación de la especie. Hombre y cultura, para decirlo de manera sencilla, habrían nacido acompañadamente. En este sentido, no sería pues la aparición de la razón, con todo y que hoy día sea una diferencia sustantiva entre los hombres y los animales, sino la intervención cultural, lo que acabó por darle estatus de humano al homínido. Una intervención cultural, precisamente, en tanto que fue en ese ámbito simbólico e instrumental donde sucedieron los hechos de tal transformación. Clifford Geertz lo expresa así:

“De manera que esos símbolos (refiriéndose a la cultura) son no meras expresiones o instrumentos o elementos correlativos de nuestra existencia biológica, psicológica y social, sino que son requisitos previos de ella. Sin

⁷⁰ *Ibidem*

⁷¹ *Idem*, p. 55

hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres".⁷²

No sería pues una afirmación antropológicamente ingenua, si decimos que, desde su mismísimo origen, ser humano y cultura son estructuras constitutivamente codeterminadas.

Ahora bien, si revisamos estas primeras afirmaciones, podremos ya ver que la diferencia fundamental entre los animales y los seres humanos, no es la razón (asunto muy posterior a la aparición de la cultura y asunto que tiene que ver con las propias estructuras cognoscitivas desarrolladas *en* la cultura), sino la inteligencia, entendida ésta no como una mera capacidad de entendimiento lógico, veloz y certero, sino entendida como una forma de enfrentarse a la realidad; en el caso humano, como una forma cultural. Esta misma idea Zubiri la expresa así: "El hombre –dice él- no es animal racional, sino animal inteligente, es decir, animal de realidades".⁷³ En su explicación, el propio Zubiri afirma que inteligencia y razón "son dos cosas completamente distintas, porque la razón no es más que un tipo especial y especializado de inteligencia: y la inteligencia no consiste formalmente en la capacidad del pensamiento abstracto y de la plena reflexión consciente, sino simplemente en la capacidad de aprehender las cosas como realidades".⁷⁴ Zubiri llama *habitud* a esta forma de habérselas con las cosas como realidades.

Así, para nosotros, la diferencia esencial entre los animales y los hombres, sería pues, formal y temporalmente, muy anterior a la aparición de la razón como operación cognoscitiva abstracta. Esta afirmación podríamos también sostenerla citando la teoría que establece la correlación del desarrollo ontogenético humano con el filogenético de la especie, es decir, su propio proceso evolutivo. Bajo esta teoría, la razón madura en el niño mucho después (alrededor de los 8 años) que su capacidad para resolver inteligentemente su realidad, incluso muchísimo después de desarrollar

⁷² *Ibidem*

⁷³ Zubiri, Xavier (1982), Siete ensayos de antropología filosófica, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia, p. 40

⁷⁴ *Ibidem*

en él, el lenguaje humano. Ello nos indica que la inteligencia humana es anterior a su capacidad para razonar en el sentido cognoscitivo que el vocablo evoca. Zubiri expresa esto mismo así: “El niño, ya a las poquísimas semanas de nacer, hace innegablemente uso de su inteligencia; pero no tiene, sino hasta años más tarde, ese uso especial de la inteligencia que llamamos <uso de razón>. El niño ya desde sus comienzos es animal inteligente, pero no animal racional”.⁷⁵

Así pues, el ser humano es, desde su origen, un ser que integra en él, dos transmisiones; una genética heredada por vía biológica y la otra cultural *entregada* por otros seres humanos. Pero ¿qué quiere decir realmente esto?

Cuando hablamos de una especie en particular, pareciera que ésta existiera independientemente de los especímenes concretos que la conforman, sin embargo no existe la *especie perro*, existe este perro, aquel, el de más allá; y si bien de todos ellos podemos abstraer características comunes para clasificar la especie y diferenciarla de otras, tal especie, en concreto, no existe, es sólo una abstracción. Del mismo modo, afirmamos que no existe la *especie humana*, porque en tanto que es *especie*, es mera abstracción. Existe Juan, Pedro, María... personas concretas cuya identidad (como quiera que por ahora se entienda esta noción) es diferente para cada una de ellas. En realidad, tanto en el caso de los animales como en el del hombre, cada espécimen concreto *reobra* los caracteres genéticos propios de su especie, y lo hace a partir de una *herencia* genética, la de sus progenitores; de modo que en el caso –por ejemplo- de una perra y un perro de pelo oscuro, difícilmente nacería un cachorro con pelo claro (a no ser que hubiera genes de ese tipo en la historia familiar y le hubieran tocado por azar). Tal cachorro pues habrá reobrado los caracteres de la especie, pero también los de la familia progenitora. En el caso del ser humano -conviene que lo señalemos ya- además de verificarse este mismo tipo de transmisión genética, el bebé humano *reobrará* algo más conforme la vaya incorporando a su ser: su cultura.

⁷⁵ *Ibidem*

En este sentido, Agnes Heller, acuña dos nociones que ayudan a entender mejor esta realidad.

“Nacemos con un organismo en el que el código genético ha inscrito sólo las condiciones para la <existencia de la especie humana>. En adelante voy a referirme a esto como <esencia muda de la especie>. Al mismo tiempo, ese organismo es un sistema independiente que se vuelve hacia el mundo como tal y que puede <integrar> o <incorporar> todo sólo partiendo de sí mismo, nunca trascendiendo el yo. Y sin embargo todo lo que hace al hombre, hombre *de facto*, es decir, todos los elementos de información que constituyen la existencia de nuestra especie, son todavía externos al organismo en el momento de nuestro nacimiento: pueden ser hallados en las relaciones interpersonales a las que nos vemos abocados. Esa esencia de la especie que en el momento de nuestro nacimiento sigue siendo completamente externa a nosotros mismos (como las relaciones interpersonales en general, el lenguaje, el pensamiento, los objetos y su uso, las modalidades de acción, las objetivaciones), a eso en adelante lo llamaré <carácter propio de la especie>”.⁷⁶

Estas dos nociones de Agnes Heller nos parecen muy interesantes porque dejan claro que el ser humano no nace humano, sino que se hace humano. Así, por un lado, Agnes Heller afirma que en el código genético de cada organismo que nace están inscritas *sólo las condiciones para la <existencia de la especie humana>*, y por el otro, también postula que tal organismo *puede <integrar> o <incorporar>* (aquello) *que hace al hombre, hombre de facto*; pero -y esto es significativo- para ella, todos los elementos de información que constituyen la existencia de nuestra especie *pueden ser hallados en las relaciones interpersonales a las que nos vemos abocados*.

Por otro lado encontramos que, para Zubiri, el hombre no sólo puede *incorporar* lo que lo hace hombre de facto, sino que ello constituye una necesidad: “La necesidad –dice él- que el hombre tiene de <apropiarse> unas posibilidades en lugar de otras, hacen de él una realidad peculiar”.⁷⁷ En este mismo sentido, pensamos que para Zubiri, el ser humano no queda *instalado* como tal al nacer porque lo que le atañe como ser humano no es genéticamente transmisible. “Por tanto, -señala Zubiri- no le basta con la transmisión genética de sus caracteres

⁷⁶ Heller, Agnes (1999), *Teoría de los sentimientos*, Fontamara, Barcelona, España, p. 29

⁷⁷ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, Alianza editorial, Madrid, España, p. 343

psico-orgánicos, sino que sus progenitores (o quienes sean) han de darle un modo de estar humanamente en la realidad".⁷⁸

De modo que, si recapitulamos lo dicho, podemos afirmar ya que *el modo de ser propio del hombre*, en un sentido diferencial respecto de los animales, tiene que ver fundamentalmente con el hecho de ser, al nacer, un animal incompleto; es decir, que el animal humano no se logra por la pura transmisión de los caracteres genéticos, sino que es menester que una transmisión ulterior tenga lugar; la transmisión de la cultura. En este sentido, afirmamos que el ser humano es por lo pronto, un animal cultural que habrá de irse construyendo a sí mismo sobre lo dado ya por la propia biología al momento del nacimiento, *incorporando* -en palabras de Agnes Heller- o *apropiándose* -en palabras de Zubiri- de las posibilidades que habrán de constituir su existencia en tanto especie humana.

También nos es posible deducir que si bien los animales y el hombre re-accionan a las acciones del medio, lo hacen de manera totalmente distinta, ya que para los animales, toda acción sobre ellos es estímulo y tiene como fin inmediato la sobre-vivencia, pues la especie ha sido reobrada en ellos a cabalidad y no les resta ya sino seguir viviendo para cumplir con su ciclo vital: nacer, madurar, reproducirse y morir; sus re-acciones por ello, son instintivas. En cambio, pensamos que para el ser humano, las acciones del medio sobre ellos, desde el momento mismo del nacer, habrán de ir cobrando formalidad de realidad, y si bien tendrán como fin inmediato el sobrevivir, también tendrán como fin ulterior *completarse como especie*, es decir, *humanizarse*, ya que para el hombre la especie humana no ha sido reobrada a cabalidad sólo por el hecho de haber nacido. Así, si pudiera darse el caso –por ejemplo- de un ser humano que al nacer se le retirara toda posibilidad de contacto con otros seres humanos, aun en el caso de que lograra sobrevivir alimenticiamente, no sería, en estricto sentido, un ser humano. Lo sería sólo en el sentido de que en él estarían ya en potencia –por decirlo así- todos los constitutivos de un ser humano; pero no lo sería plenamente porque tales constitutivos humanos, sin la intervención

⁷⁸ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 127

de otros seres humanos, no podrían realizarse. La transmisión cultural es inimaginable sin, por lo menos, otro ser humano entregándola. De ahí que Agnes Heller señale que todos los elementos de información de la existencia de la especie humana pueden ser hallados en las relaciones interpersonales. En este mismo sentido pues es que, para Zubiri, como ya dijimos arriba, el ser humano necesita de los demás para hacerse humano. Zubiri también establece que al hombre, más que sólo seguir viviendo, le interesa proyectarse y realizarse a sí mismo como ser humano. “En una palabra, -afirma Zubiri- mientras el animal no hace sino <resolver> su vida, el hombre <proyecta> su vida”.⁷⁹ De manera análoga a Heller y Zubiri, Buber postula que “el hombre no puede hacerse enteramente hombre mediante su relación consigo mismo sino gracias a su relación con otro ‘mismo’”.⁸⁰

Ahora bien, pensamos que la cultura que se transmite al ser humano, no es una cultura monolítica e inamovible, sino que tal cultura siempre y necesariamente es expresión viva de una comunidad concreta de personas en devenir histórico. De manera que lo que se transmite culturalmente a los nuevos miembros de una comunidad es una historia viva depositada en la tradición precisamente de esa misma comunidad que lo acoge. Esta transmisión de la tradición de una comunidad humana donde está plenamente presente la historia, auxilia al nuevo miembro en su proceso de hacerse humano precisamente en la dirección en que esa misma comunidad ha dado lugar, por los medios que sean, a su asimilación de la historia, y por tanto, de cómo ésta se proyecta hacia el futuro; de ahí que sea la transmisión de la tradición lo que auxilia al nuevo miembro a humanizarse, no porque no haya otras formas de humanización (otras comunidades tendrán otras tradiciones) sino porque es la forma en que su comunidad se ha apropiado de la historia y de su proyección hacia el futuro. Así es entendible para nosotros que cada comunidad, en cada época y en cada lugar geográfico, vaya constituyendo su propia tradición. Esta diferencia con los animales pensamos que es esencial, ya que no es sólo que los animales no

⁷⁹ *Idem*, p. 29

⁸⁰ Buber, Martín (1981), ¿Qué es el hombre?, FCE, México, p. 93

sean históricos, sino que precisamente por no serlo, se repiten siempre de la misma forma. Luc Ferry y Jean-Didier Vincent expresan este mismo punto de vista:

“A diferencia de las termitas, abejas u hormigas, que son las mismas desde hace miles de años, las sociedades humanas progresan, o al menos cambian, por efecto de una doble historicidad: la del individuo, que tiene por nombre educación, y la de la especie, que tiene por nombre política”.⁸¹

Podríamos decir, por ello, que esta manera de *instalar* al ser humano en el mundo precisamente como ser humano, es lo que hace que tal instalación no pueda transmitirse genéticamente y que sea en el seno de la cultura misma en que se ha nacido donde tal fenómeno acontezca. Optar y hacerlo libremente, apropiándose de las posibilidades que su ámbito le ofrece, son dos de los constitutivos humanos esenciales que son transmitidos en toda tradición. La humanización hacia la que apunta la historia por tanto, nos parece que no está dada de facto como algo absoluto, sino como aspiración de una tradición concreta. Es decisión y responsabilidad humana optar por ir en la dirección que la historia señala conservando la tradición, o proponer cambios en ella mediante el ejercicio de la libertad al optar en cada acto humano por otras posibilidades.

En conclusión, para nosotros, *el modo de ser propio del hombre*, en tanto que lo es precisamente de cada hombre en particular, no podría evidenciar una diferencia más clara en contraste con los modos primarios de reaccionar a los estímulos de los animales. Ciertamente otras muchas diferencias son visibles entre el ser humano y los animales, pero todas ellas son derivaciones de esta primigenia diferencia. El ser humano es humano porque le ha sido transmitida una tradición cultural, y con ella una dirección de la historia que lo fuerza en cierta forma a tener que optar dentro del ámbito de sus posibilidades por una forma de realización que ha de conservar tal dirección de la historia o, a contracorriente de su tradición, proponer cambios en ella. Es en este sentido que creemos que el hombre se proyecta hacia el futuro, de ahí

⁸¹ Ferry, Luc & Vincent, Jean-Didier (2001), *¿Qué es el hombre?*, Taurus, Madrid, España, p. 32

que para Zubiri “las posibilidades por las que ha optado (el hombre) constituyen lo que llamamos un <proyecto>”.⁸²

Observamos una gran polémica a propósito de esta necesidad científica y filosófica de establecer diferencias entre el ser humano y los animales; en ocasiones, ante tal controversia, parecería mejor, incluso, postular simplemente que el ser humano *es un animal que no es animal*, pero aún esta última afirmación apunta ya a las dificultades de ponerle límites a la evolución justo en la frontera en que ella misma parece haberse trascendido. Reconocemos que el tema es sin duda apasionante y que hay casos en que algunos animales se comportan de forma en que nos hacen dudar de que sean ellos realmente incapaces de apropiarse de algún modo extraño de la cultura y la historia, pero, por más que la idea quiera seducirnos, resulta arriesgado inferir que los animales sean humanos en el sentido de estarse construyendo a sí mismos como especies. Puede que nos parezcan, algunas veces, muy cercanos en pensamientos, imaginación y sentimientos, pero afirmamos que no constituyen, en ningún caso, especímenes en construcción de sí mismos como especie. Ésta es, en todo caso, la diferencia fundamental que nos interesa resaltar. En este sentido, los animales re-accionan a la acción del medio desde sus propias naturalezas acabadas, cerradas, o como quiera entenderse esta noción; en cambio los seres humanos no sólo pueden responder de formas enormemente diversas, sino que están obligados, en virtud de una libertad fundamental, a elegir una entre todas las respuestas posibles con la mirada puesta en la construcción de sí mismos y de la especie humana.

El ser humano auto-apropiado

Como ya lo explicamos arriba, el ser humano, a diferencia de los animales responde a los estímulos del exterior de manera radicalmente distinta, ya que los animales sólo *re-accionan*, es decir, responden con una acción instintiva a la *acción* que ejerce el medio sobre ellos; el ser humano, en cambio, no *re-acciona* sino que

⁸² Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 146

responde, o dicho de otra manera, *actúa*; es decir, no responde sólo instintivamente, sino que lo hace desde una intención propia, una intención que si bien puede ser la esperada, también puede ser sorpresiva. El ser humano, en este sentido, es en cierta medida impredecible, porque las intenciones desde las que actúa están profundamente arraigadas a la dinámica de su mundo interior que, como ya explicamos, se ha construido ciertamente a partir de una transmisión genética, pero también -y quizá deberíamos decir *sobre todo*- a partir del modo en que él mismo ha reobrado la transmisión cultural.

Pensamos que esta diferencia fundamental con los animales significa en concreto que el ser humano, a diferencia de éstos, ya no puede abandonarse a una naturaleza (transmitida genéticamente) en cuyo seno todo se resuelve por instinto, sino que él enfrenta la exigencia de *constituirse a sí mismo*, tal como lo señala Aranguren cuando interpreta el pensamiento de Lacroix: “la persona –afirma él- siempre es algo más que lo dado porque en cada instante se encuentra haciéndose, configurándose como constante creación”.⁸³ Hacerse a sí mismo, en este contexto, es hacerse humano, es humanizarse; y ello lo tiene que hacer el hombre *en* una realidad que ya no es puro medio, sino realidad humana. Por eso Zubiri postula que “lo que para el animal es el medio en que vive, para el hombre es un mundo”.⁸⁴ Heidegger por su parte, deja claro que el ‘ser-ahí’ (el hombre) tiene la esencial estructura del ‘ser en el mundo’.⁸⁵ El mundo para Zubiri y para Heidegger es una realidad que incluye el medio pero que, por ser una realidad humana, lo trasciende. El mundo es un medio, pero por ser un medio donde el hombre se hace humano a sí mismo, es un medio para la humanización, es un medio para que el ser humano se haga humano.

Ahora bien, todo esto significa que el ser humano es un animal *incompleto* que tiene que *completarse* a sí mismo *optando* por aquellas posibilidades que por alguna razón él juzga *completantes*. Así, optar, elegir, decidir, preferir, etc..., aquellas

⁸³ Aranguren, Luis A. (2000), *El reto de ser persona*, Estudios y ensayos, Madrid, España, p. 75

⁸⁴ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, *Op. Cit.*, p. 347

⁸⁵ Heidegger, Martín (1997), *El ser y el tiempo*, FCE, México, p. 67

posibilidades que lo humanizan, implica necesariamente tener que habérselas con su mundo, habérselas con las cosas en tanto realidad para la humanización. Puesto que su respuesta a la realidad no es refleja, sino intencional, el ser humano no puede no optar, no elegir, no decidir, no preferir, etc. Para nosotros, está obligado a optar, porque en su caso, optar por no hacerlo también es optar. El ser humano no puede ignorar la realidad, porque ignorarla también es una manera de optar. De ahí que la realidad para el ser humano sea, como dice Zubiri, *una carga*. Una carga que el ser humano está exigido a cargar por su naturaleza de incompletez; optando, debe encargarse de ella, y por tanto a hacerse cargo de ella. Zubiri lo expresa así: “(El hombre) suspende, por decirlo así, su actividad responsiva y, sin eliminar la estimulación, sino conservándola, hace una operación que en los adultos llamamos *hacerse cargo de la realidad*”.⁸⁶

Este hacerse cargo de la realidad, esta imposibilidad de ignorar la realidad, creemos que somete pues al ser humano, por las razones que ya expresamos, a la experiencia de la libertad; por eso no es extraño que para Zubiri, el hombre tenga “que optar en cada momento por una acción libre”.⁸⁷ Este *en cada momento* que Zubiri señala, no es mera formulación alegórica, es afirmación literal. Y es que *optar*, así sea una cuestión menor, para nosotros implica siempre y necesariamente la apropiación de una posibilidad de realización humana entre muchas, por ello tal obligación humana es continua, es *en cada momento*. Así, al optar en cada momento de su vida, el ser humano se apuesta a sí mismo permanentemente, porque, a diferencia del animal que sólo está ocupado en sobrevivir, el ser humano está todo el tiempo *proyectando* su vida, porque su vida no la constituye únicamente el vivir, sino fundamentalmente el humanizarse. En este sentido, los animales viven, pero los hombres, además de vivir, existen. “El planteamiento –dice Abbagnano- del problema del ser en su forma justa es, pues, la constitución misma del hombre. De aquí resulta que el planteamiento del problema del ser no es un acto de consideración teórica, sino acto existencial, esto es, decisión: es la elección que hace el hombre de ser sí

⁸⁶ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 110

⁸⁷ *Idem*, p. 126

mismo y de empeñarse y realizarse en el sentido de su problematicidad originaria”.⁸⁸ Ya desde el principio y a lo largo de este análisis hemos planteado que tal problematicidad originaria es la propia incompletez del ser humano en cuanto que forma parte de una especie que tiene que construirse a sí misma.

Optar, en este marco de consideraciones, es apropiación de realidad, en tanto que toda posibilidad elegida, por ser elegida pasa de ser una simple irrealidad (posibilidad) a ser una realidad elegida (las otras posibilidades, por no ser elegidas, no fueron *realizadas*). Pensamos que al optar el ser humano por una de las distintas posibilidades que tiene siempre frente a sí, está apropiándose, precisamente, de esa posibilidad y no de otra, está pues haciéndola *propia*, o si se prefiere, *suya*. En este sentido, la apropiación de una posibilidad, por ser la que se ha elegido, se ha vuelto *propia*, y así, ya no es simple posibilidad sino propiedad. Es la posibilidad que se ha vuelto propiedad del ser humano que la ha elegido, pero no sólo propiedad en el modo que tienen las cosas (sus propiedades), sino en el sentido de pertenencia, en el sentido de que esa posibilidad ya pertenece al ser humano que la eligió, es decir, en cuanto que es *suya*. Para Agnes Heller *incorporada* al sujeto; para Zubiri *apropiada* por el sujeto, pero en cualquier caso, el ser humano, una vez que ha optado por una posibilidad, hace que tal posibilidad le pertenezca y, al pertenecerle, deja de ser simple posibilidad y se vuelva parte de sí. Así, la construcción que el ser humano va haciendo de sí mismo, al optar frente a la realidad, va volviéndose *realidad propia* y es en ese preciso sentido que ese *sí mismo* construido, le pertenece *en propiedad* al ser humano que lo ha construido. El ser humano está en *propiedad* de sí mismo. Para Abbagnano incluso, esta construcción fiel del sí mismo en tanto acto existencial, es estructura fundamental del ser humano y constituye la auto-posesión;⁸⁹ por eso, el *modo de ser propio del hombre* no sólo establece una diferencia en la manera como responde a la realidad como ser humano en contraste con los animales, sino que esa misma respuesta, por haber sido elegida libremente, se vuelve *propiedad*. Se vuelve una nueva parte del *sí mismo propio*, o si se prefiere,

⁸⁸ Abbagnano, Nicola (1993), Introducción al existencialismo, FCE, México, p. 48

⁸⁹ *Idem*, pp. 18-21

una nueva *parte del propio sí mismo*. Heidegger se refiere a esta condición existencial del ser humano de la siguiente forma: “El ‘ser ahí’ –dice él- es en cada caso su posibilidad, y no se limita a ‘tenerla’ como una peculiaridad, a la manera de lo ‘ante los ojos’.⁹⁰ Y por ser en cada caso el ‘ser ahí’ esencialmente su posibilidad, *puede* este ente en su ser ‘elegirse’ a sí mismo, ganarse y también perderse, o no ganarse nunca, o sólo ‘parecer ser’ que se gana. Haberse perdido y aún no haberse ganado sólo lo puede en tanto es, por su esencia misma, posible ‘ser ahí’ ‘propio’, es decir, apropiado por sí mismo y para sí mismo”.⁹¹

Finalmente, optar por la posibilidad que ha de ser posibilitante, precisamente por haber sido elegida, devela un poder. Zubiri lo expresa de la siguiente forma:

“El hombre, en virtud de su inteligencia sentiente, tiene que optar por el modo de estar en la realidad. El poder en cuestión, es pues, un poder estar en la realidad de una forma más bien que de otra. (...) Es el tercer sentido del <poder>: junto al poder como potencia y junto al poder como facultad, el poder como posibilitante”.⁹²

Para nosotros pues este poder es el *poder apropiarse de una posibilidad* que por ser preferida, precisamente, se vuelve *la posibilidad posibilitante*, y por haber sido apropiada, se vuelve *posibilidad posibilitante en propiedad de sí mismo*. O dicho de otro modo, al actuar, siempre optando por algún modo de humanización, el ser humano se devela no sólo como *actor* de sus *actuaciones*, sino que al actuar desde sí mismo, se devela también y principalmente como *autor* de estas mismas actuaciones; pero no sólo eso, sino que al haberse apropiado previamente de las posibilidades que posibilitaron estas y no otras actuaciones, el ser humano se devela como *autor* de sí mismo. Pensamos que esta *autoría* es *autoridad* intrínseca en tanto especie exigida a construirse a sí misma. Es *autoridad* propia para *optar* por aquellas *actuaciones* que habrán de *humanizarlo*. Todos los otros *poderes* conferidos o permitidos socialmente, por la razón que sea (poder formal, referente, de experto, coercitivo, etc.), son poderes relativos que habrán de ser ejercidos por este

⁹⁰ ‘Ante los ojos’ constituye para Heidegger la mera existencia de las cosas en tanto meras cosas (su qué), por eso la distingue de la existencia humana (su quién).

⁹¹ Heidegger, Martín (1997), *Op. Cit*, p. 54

⁹² Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit*, 153 y 156

primerísimo poder ab-soluto y propio, precisamente porque este *poder* está *suelto* de todo poder externo al ser humano, sencillamente porque es el poder propio de optar libremente. Por eso creemos que esta autoridad absoluta y propia, en tanto que autoridad para optar como autor, está *suelta* de toda autoridad externa. Esta autoridad absoluta y propia en tanto autor de las propias actuaciones no es otra cosa que el *poder personal*. Un poder que es personal en tanto que es, finalmente, *autoría de sí mismo, autoría de la persona humana*.

El ser humano abierto, libre y responsable

Para entrar en el delicado tema de la libertad humana, es necesario que establezcamos primero los fundamentos lógicos de todo sistema cerrado, para luego analizarlos en un sistema abierto. Así, yendo de lo más simple a lo más complejo, podríamos decir que el sistema de enfriamiento de un refrigerador es un sistema cerrado en cuanto que el medio enfriado, el termostato y el motor están en una causalidad circular cerrada: aumenta la temperatura -> se dispara el termostato -> el motor enfría el medio ->el medio enfriado cierra el termostato -> el termostato cerrado apaga el motor -> el enfriamiento se detiene -> aumenta la temperatura -> etc. De manera mucho más compleja pero bajo la misma lógica, los animales, en lo general (aunque como ya afirmamos antes hay comportamientos animales aún inexplicables⁹³), responden al medio de una manera igualmente predecible en causalidad circular. Todos los hormigueros del mundo a través de millones de años han sido y son *-en lo general-* iguales. Cada uno tiene cierta conformación propia, pero todos mantienen en un altísimo grado un patrón uniforme de construcción y de modos de vida dentro de él. Con el ser humano pensamos que sucede algo radicalmente distinto: su basto y complejo mundo interior de necesidades, motivaciones, sensaciones, sentimientos, valores, imaginaciones, razonamientos, actitudes, etc., etc, pero sobre todo, el hecho mismo de ser un animal incompleto que ha de completarse según él mismo lo decida, rompe con la predictibilidad causal de su conducta, es decir *-en un plano más de fondo-* con la predictibilidad de sus

⁹³ Se sabe de mascotas que se han dejado morir de hambre por haber muerto el amo.

intenciones. Si bien pensamos que el ser humano es un animal simple y cotidiano en un amplio cúmulo de acciones, también puede ser extraordinariamente impredecible. En este sentido, el ser humano es un ser cuyo ámbito de posibilidades de actuación es enorme, o dicho de otra forma, ser humano es, en tanto sistema, un sistema abierto. Puede reaccionar tan predeciblemente como el termostato, pero igual puede no hacerlo, y ello es así, porque sus respuestas no son re-acciones a la acción del medio, sino respuestas al mundo, respuestas a *su* mundo. A un mundo humano que, como ya se vio antes, es el mundo de la cultura y la historia en tanto que proviene de ellas, pero que también es el mundo de su humanización, en tanto que va hacia ella.

Este *modo* abierto de ser del hombre *en su mundo*, es lo que Heidegger llama *Ser-en-el-mundo*; y Zubiri, simplemente, *esencia abierta*. Ambas nociones pensamos, tanto la de Heidegger como la de Zubiri, implican que el ser humano, en tanto que tiene que optar *en un mundo* de posibilidades para elegir el *modo* en que habrá de *humanizarse*, es un ser *libre*. La diferencia con los animales no podría ser más clara: los animales no son libres porque sus acciones están en-cerradas en una causalidad sistémica; es decir, porque sus acciones están predeterminadas. En otras palabras, pensamos que por tener una naturaleza resuelta ya desde el nacer, la libertad de sus acciones no tiene razón de ser; simplemente andan *suelto* en un medio dinámicamente equilibrado, en un nicho ecológico. El ser humano en cambio, si bien anda *suelto* en un medio dinámicamente equilibrado, en realidad está atado a su libertad porque su naturaleza no está ya de facto resuelta como la de los animales; él no está resuelto predeterminadamente, él está obligado a resolverse a sí mismo proyectando su vida hacia el futuro de un modo *propio*. Puede, y de hecho lo hace, no querer hacerse cargo de esta incompletez, pero no puede evadirla: es libre. Tal vez deberíamos decir que es la libertad humana misma frente a la incompletez la que no puede ser evadida. Originariamente, primariamente, o como quiera que lo digamos, el hombre no puede decidir ser libre o no serlo; el hombre es libre todo el tiempo. Sartre llama a esta primera forma de libertad, *libertad original*:

“Así, la libertad, siendo asimilable a mi existencia, es fundamento de los fines que intentaré alcanzar, sea por voluntad, sea por esfuerzos pasionales. No podría,

pues, limitarse a los actos voluntarios. Al contrario, las voliciones son, como las pasiones, ciertas actitudes subjetivas por las cuales intentamos alcanzar los fines puestos por la libertad original. Por libertad original, claro está, no ha de entenderse una libertad *anterior* al acto voluntario o apasionado, sino un fundamento rigurosamente contemporáneo de la voluntad o de la pasión, que éstas, cada una a su manera, *manifiestan*".⁹⁴

Antonio González, por su parte, también establece una diferencia en la libertad fundamental y las libertades ulteriores:

"En primer lugar, las acciones humanas son, en cierto sentido, acciones libres. No estamos hablando aquí de libertad como dimensión metafísica del ser humano. Aunque en nuestra realidad última no fuéramos libres, sino que estuviéramos totalmente determinados por mecanismos psíquicos, biológicos o sociales, ello no obsta para que nuestras acciones puedan ser consideradas como libres. Se trata sencillamente de que las acciones humanas, como hemos señalado, no están instintualmente predeterminadas sino que, en virtud de la alteridad radical que aparece en sus actos, son acciones abiertas y distensas. (...) Para diferenciar la libertad de las acciones de la libertad última del ser humano, podemos hablar, en el plano de las acciones, de <liberalidad>".⁹⁵

Ahora bien, encontramos que este modo humano de ser en el mundo, abierto a las posibilidades y por tanto libre para elegir las, no es para nada algo cómodo. Es, más bien, como ya dijimos antes, *una carga*. Una carga porque el hombre tiene que *encargarse de la realidad y hacerlo libremente*. Zubiri lo expresa de este modo: "en virtud de su inteligencia, (el hombre) no puede responder a lo que la situación le reclama, sino haciéndose cargo de la realidad, esto es, de una manera optativa. Tiene que optar en cada momento por una acción libre".⁹⁶ Su humanización es, para el ser humano, *en todo momento* una situación de incertidumbre, una situación *abierta*, porque para él nada está escrito de entrada, y nada está en-cerrado en una causalidad sistémica. Él tiene que elegir abierta y libremente, y por tanto en incertidumbre, lo que ha de ser *en* el mundo. "El hombre –señala Zubiri- (...) se encuentra en incertidumbre porque se encuentra abandonado a la condición de tener que determinar por tanteo el tipo de perfección que le es accesible dentro de la sociedad y de la historia, precisamente por ser esencia abierta".⁹⁷ O en palabras de

⁹⁴ Sastre, Jean-Paul (1998), *El ser y la nada*, Losada, Buenos Aires, Argentina, p. 549-550

⁹⁵ González, Antonio (1997), *Estructura de la praxis*, Trotta, Madrid, España, p. 103 y 104

⁹⁶ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 126

⁹⁷ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, *Op. Cit.*, p. 433

Elliacuría: “La libertad es una posibilidad real del hombre, que se apoya en su propia estructura de esencia abierta...”.⁹⁸

Así, pensamos que el ser humano, exigido a responder de modo humano, es decir, *propio* y en dirección de la *propia* humanización, no sólo es un ser libre, sino que, precisamente por ello, es también un ser responsable. Podría decirse reduplicativamente responsable, porque responde optando y porque puede responder al *por qué* y al *para qué* de esa misma respuesta. Los animales sólo son re-activos en tanto que sólo re-accionan a la acción del estímulo. Si se les pidiera una respuesta del *por qué* y del *para qué* de tal respuesta, no podrían sino responder, respecto de todas sus acciones, siempre lo mismo: “por instinto” y “para sobrevivir”. El ser humano, en cambio, tendría que dar cuenta, respecto de cada actuación, de una “intención” y de la relación de ésta con su propio proyecto de humanización. De modo que, en cada actuación, el ser humano da dos respuestas. Una, en tanto simple actuación en el mundo, pero la otra, respondiéndose a sí mismo respecto del sentido de esa actuación según su propio proyecto de humanización. Es cierto que en muchísimos casos, las actuaciones responden al hábito, pero eso no las hace menos libres, y por tanto, menos *responsables* en los dos sentidos antes explicados. Por ello es que pensamos que el ser humano es reduplicativamente responsable de todo aquello que hace, sea por deliberación o por hábito.

Ahora bien, que digamos que la libertad no es opcional en el hombre, que no se le puede otorgar ni quitar, obligar ni prohibir, y que por tanto, es una estructura existencial transmitida de manera irreversible muy tempranamente precisamente por ser esencia abierta, exige de nosotros una explicación. Algunos llaman *libertad* al acto de *liberación*, pero esto, estamos convencidos, lleva a equívocos; porque liberación no es libertad para optar, sino haber optado libremente ya por una posibilidad entre muchas que el ser humano juzga liberalizante. Libertad, en su sentido fundamental, en cambio, es una estructura de su ser. Nosotros afirmamos que el ser humano es constitutiva y originalmente libre, quiera o no quiera, por la

⁹⁸ Elliacuría, Ignacio, (S/F), Ética fundamental, Documento inédito, p. 7

simple razón de estar abierto y de ser un ser incompleto que tiene que optar en todo momento por completarse, también, quiera o no quiera. Como ya lo explicamos antes, el hombre no puede optar por no optar porque eso también sería optar. En este sentido, estamos ciertos que la libertad no es un deber ni un derecho, es un hecho constitutivo de la naturaleza humana por ser ésta una naturaleza abierta que tiene que completarse a través de sus actuaciones. En palabras de Aranguren: “El hombre siempre haciéndose”.⁹⁹

Hasta aquí pues, la cuestión de la libertad la hemos analizado y reflexionado considerando al ser humano como un ser abierto frente al mundo y considerando que el mundo le ofrece un ámbito enorme de posibilidades; pero se impone que reconozcamos que no siempre es así, que no siempre el ámbito de posibilidades es amplio y positivo, sino que en ocasiones lo que al ser humano se le presenta es una catástrofe, algo inesperado, algo trágico. Sabemos pues que el mundo no siempre se le ofrece al ser humano como un amplio abanico de posibilidades color de rosa para que elija entre todas ellas. De hecho, el ámbito de posibilidades, precisamente por ser un ámbito, no depende del ser humano. Del ser humano sólo depende la elección de una de esas posibilidades que se le ofrecen en un ámbito. Del hombre sólo depende el optar, el ámbito y el número de posibilidades dependen de factores ajenos al hombre. Así, dado que la libertad para optar está constreñida a las posibilidades que el mundo pone frente al hombre en su ámbito, pensamos que el ser humano tiene dos problemas que involucran directamente su libertad. El primero tiene que ver con la búsqueda que el ser humano tiene que hacer para *encontrar* las posibilidades que el mundo le ofrece (o quizá deberíamos decir para *crear* las opciones dentro de los límites que el ámbito mismo le ofrece), y el segundo tiene que ver con que, una vez encontradas las posibilidades que pudo hallar, el ser humano no puede optar por las posibilidades que aún existiendo no encontró (de ahí la importancia de la creatividad), ni puede optar por opciones que de facto no existen. El ser humano es libre porque tiene frente a sí, en cada caso, un ámbito de posibilidades encontradas por él mismo para optar por una de ellas, y pensamos que

⁹⁹ Aranguren, *Op. Cit.*, p. 75

es precisamente libre, no porque el tamaño de ese ámbito sea grande o pequeño, ni porque el número de esas posibilidades sean muchas o pocas. Es entendible para nosotros que un hombre secuestrado y atado a una silla con los ojos vendados en una habitación con llave, tiene frente a sí un ámbito de posibilidades de actuación en el mundo, en *su* mundo, muchísimo más restringido que un hombre que camina despreocupado por las calles, pero eso, en el sentido de la libertad humana fundamental *para optar*, no hace a aquel menos libre que a éste, porque la libertad no depende del ámbito ni del número de posibilidades, sino del poder de elección que el ser humano está en condiciones de ejercer *en* la realidad, respecto de las posibilidades que el mundo le ofrece en un momento determinado, y respecto de las posibilidades que él mismo ha encontrado, así sean únicamente dos. Por eso mismo, Zubiri señala que “optar es siempre optar por lo que < puede > hacer”.¹⁰⁰ Nos parece pues a nosotros que existe una relación estructural entre la libertad humana y el ámbito de posibilidades donde tal libertad ha de ser ejercida, es decir, el ámbito de posibilidades de toda persona y su libertad como tal. Así, creemos que nadie puede plantearse el problema de la libertad en el ámbito de posibilidades de otro ser humano, ni en un ámbito de posibilidades hipotético, sino que sólo se lo puede plantear en el propio ámbito de sus propias posibilidades. En este sentido, todo ser humano es fundamentalmente libre sin importar el tamaño de su ámbito ni el número de posibilidades que ha encontrado en ese ámbito: el niño, el loco, el enajenado, el preso, el mutilado, el ciego, el sabio, el ignorante, el rico, el pobre, etc., siempre tiene un ámbito propio con sus propias posibilidades encontradas donde puede optar realizando así su libertad. Que su ámbito esté, por las razones que sean, sumamente restringido, y por tanto el número de posibilidades encontrables sea también muy reducido, no merma la estructura de su libertad existencial; o dicho de otro modo, su *poder personal* para optar en ese ámbito. Hellen Keller estando ciega, sorda y muda optó por transformar radicalmente su destino y librarse así de él, y lo hizo *en* libertad, pero igual pudo, *en* libertad, haber optado por no salir de la oscuridad terrible que era su vida antes de esa opción radical, y no librarse de tal circunstancia, porque la libertad fundamental no consiste en lo que se hace con ella, ni en si la persona elige

¹⁰⁰ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 146

liberarse o no de alguno de los muchos condicionamientos de su vida, sino únicamente en *poder hacerlo, en poder optar*. Así, nos parece a nosotros que cuando Elliacuría –por ejemplo- dice que el hombre “va a la conquista de una libertad cada vez mayor, una libertad para ser realmente lo que tiene que ser”,¹⁰¹ seguramente se refiere a una libertad ulterior a la libertad fundamental del hombre, porque la libertad fundamental no es una conquista, es más bien un hecho constitutivo del ser humano en tanto esencia abierta; pensamos así, que lo que se conquista, gracias precisamente a la libertad, es aquello por lo que se opta, aquello de lo que el ser humano se *apropia*, o si se prefiere, aquello que *hace propio*, aquello que al interiorizarlo como suyo lo hace formar parte irreversiblemente de *sí mismo*. Pensamos que lo que se conquista, en última instancia, al optar *en* libertad, es la actualización de *sí mismo* en alguna dirección específica. Ciertamente encontramos quienes consideran que el hombre sólo es libre cuando opta por la liberación de sus condicionamientos, sean estos de cualquier tipo, pero nosotros afirmamos que no hay que confundir estas formas de libertad ulterior con la libertad intrínseca que el ser humano posee como posesión fundamental y constitutiva de su condición de apertura como especie. Creemos que si el hombre no fuera fundamentalmente libre, no tendría –para empezar- cómo elegir ningún tipo de libertad ulterior, sea ésta metafísica, política, ética, etc. Si el hombre no fuera fundamentalmente libre, estamos ciertos que no podría plantearse el problema de su liberación.

Ahora bien, nos queda todavía el problema de determinar cuándo comienza el ser humano a ser libre. Cabe por tanto que nos preguntemos ¿Es libre desde que nace? ¿A los dos años cuando descubre por primera vez que puede decir “¡no!”? ¿A qué edad o en qué estadio del desarrollo del hombre comienza él a existir *en* libertad? Por lo que hemos analizado y reflexionado antes, podríamos considerar que el ser humano comienza a ser libre en el momento mismo en que comienza a aparecer frente a él, un ámbito de posibilidades para optar por una de esas posibilidades entre todas ellas. El ser humano de días de nacido no opta por mamar, lo hace por instinto; pero en algún momento, ciertamente difícil de determinar para

¹⁰¹ Ellacuría, *Op. Cit*, p. 7

nosotros, el ser humano comienza a elegir entre posibilidades distintas y ya no sólo por instinto sino orientado por los esquemas de la cultura incipiente que ha empezado a incorporar. La libertad así entendida, sería entonces, para nosotros, ese *poder optar* desde esquemas propios, o dicho de otro modo, desde *sí mismo*.

El ser humano singularmente cualificado

Por ser el hombre, como ya lo explicamos antes, un re-obramiento particular de la especie, cada ser humano es, uno a uno, un espécimen único, y por ello, en este sentido la singularidad resulta en número, es numérica; pero el ser humano además, por contar con una naturaleza abierta, libre y responsable frente a los demás seres humanos, también es, uno a uno, un espécimen único, y en este último caso tal singularidad no es numérica sino cualificada, pero –lo más importante– cualificada desde sí misma frente a los demás. Ello querría decir para nosotros que, frente a tres seres humanos, no cabe que afirmemos que ahí enfrente están tres especímenes humanos como si tales especímenes fueran animales humanos iguales; en este caso decimos que ahí están Juan, Pedro y María. Lo decimos así porque, humanamente hablando, frente a los demás, cada *uno* es cada *cuál*. Zubiri llama a esta característica del ser humano “la <cada-cualidad> del Yo”.¹⁰² Él afirma: “lo estrictamente individual tiene una interna cualificación constitucional: no es <uno>, sino un <cuál>. La diferencia entre los hombres no es meramente numeral sino de *quale*”.¹⁰³ Y luego precisa todavía más: “Cada hombre tiene matices propios en todas sus notas tanto orgánicas como psíquicas, tanto naturales como apropiadas. No todos sienten igual sus placeres y sus dolores, no todos tienen idénticos impulsos y apetencias, ni tienen la misma capacidad intelectual ni volitiva ni sentimental; no todos se apropian igual sus notas, etc. Cada cual tiene su propio grado y modo de salud y enfermedad. Tiene su carácter y temperamento propios”.¹⁰⁴

¹⁰² Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 123

¹⁰³ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre, Op. Cit.*, p. 190

¹⁰⁴ *Idem*, p. 192

Ahora bien, si el reobramiento fuera sólo genético, no tendríamos por qué admitir mayor singularidad que la de los animales (cada gato es diferente de otro gato pero sólo hasta cierto punto); sin embargo, dado que el reobramiento humano -aun cuando se monta sobre el reobramiento genético- es un reobramiento por transmisión y apropiación de la cultura, es decir, un reobramiento cultural, la singularidad adquiere dimensiones mayores. En este sentido pensamos que es esto precisamente lo que determina que los gemelos humanos, a pesar de tener una misma información genética en su organismo, resulten desde pequeños en personas diferentes. La cuestión es entendible si se considera que el animal humano -allende lo genético- es un animal *incompleto*, que no sólo tiene que completarse, sino que además tiene que hacerlo por sí mismo; si bien los demás seres humanos le transmiten una tradición cultural, es él mismo quien tiene que reobrarla y asumirla para sí. Ello lo ha de hacer apropiándose de las posibilidades que logra encontrar creativamente en el ámbito de su vida; es así que cada ser humano, por apropiación, y a partir de una carga genética propia, *crea* de sí mismo una obra humana diferente a los demás.

Pensamos que esta diferenciación entre los mismos seres humanos, que resulta del proceso vital de apropiación de posibilidades, es en esencia una diferenciación distinta de la diferenciación de las cosas y los animales. Es una diferenciación que por ser *creada*, se funda básicamente en la naturaleza abierta del hombre, ya que las apropiaciones que la van construyendo, se realizan *en libertad*, de manera responsable y frente a los demás seres humanos. Es singularidad cualificada y no únicamente singularidad numérica, sea la puramente material de las cosas o incluso la genética y fenotípica de los animales.

Así, a este respecto y articulando el análisis filosófico de los puntos anteriores, encontramos que son varios, y de muy diversos enfoques, los autores que tratan directa o indirectamente *la singularidad del ser humano en cuanto ser inacabado y libre, y por tanto, en construcción de su propio destino*.

Hallamos que Zubiri, por ejemplo, afirma: “La libertad no es algo que se superpone para manejar dentro de ciertos límites lo anterior a ella, lo natural, sino que es exigido por la inconclusión de lo natural para poder subsistir, incluso en tanto natural”.¹⁰⁵ Y más adelante en la misma obra, encontramos que él mismo complementa la idea con otras palabras: “El hombre –afirma Zubiri- se encuentra en la necesidad inexorable de realizarse y por ello se ve lanzado a este ámbito de la irrealdad de las puras posibilidades”.¹⁰⁶

Abbagnano por su parte, aun cuando otorga a la libertad el carácter de un significado que permite al hombre “reconocerse y actualizarse en la posibilidad originaria de su relación con el ser”,¹⁰⁷ también señala sin dejar duda alguna respecto a la forma como concibe la naturaleza auto-apropiada del hombre, que “en la estructura decide el hombre ser fiel a sí mismo, ser verdaderamente él mismo, autoposeerse. Mediante ella –postula Abbagnano- conquista el hombre su *destino*”.¹⁰⁸ Un destino que si bien en una primera lectura parece estar ya –para el propio Abbagnano- predeterminado en tanto que para él mismo “no ser libre significa desconocer y perder esa posibilidad originaria (de su relación con el ser), y por tanto volver impropia y dispersa la existencia”,¹⁰⁹ la verdad es que el mismo Abbagnano también señala que “la indeterminación es el estado propio del hombre como posibilidad de ser”.¹¹⁰ “Evidentemente –afirma- el existir es el movimiento concreto en que la indeterminación está puesta y constituida como punto de partida y como punto de llegada”.¹¹¹ Así, encontramos pues que para él, aunque a la libertad la conquista el hombre sólo cuando reconoce y actualiza su relación originaria con el ser, una indeterminación fundamental atraviesa toda la autoposición existencial del ser humano.

¹⁰⁵ *Idem*, p. 145

¹⁰⁶ *Idem*, p. 351

¹⁰⁷ Abbagnano, Nicola (1993), *Op. Cit*, p. 104

¹⁰⁸ *Idem*, p. 21

¹⁰⁹ *Idem*, p. 104

¹¹⁰ *Idem*, p. 46

¹¹¹ *Idem*, p. 47

Para Mounier, el destino lo hace el hombre al realizar su vocación, y la vocación, para él, es el acto propio de la persona humana. “No es –afirma Mounier– una unificación sistemática y abstracta (de los propios actos), es el descubrimiento progresivo de un principio espiritual de vida que no reduce lo que integra, sino que lo salva, lo realiza al recrearlo desde el interior. Este principio creador –dice él– es lo que nosotros llamamos en cada persona su *vocación*”.¹¹² Al leer a Mounier, tenemos la sensación de estar frente a un espiritualismo humano cuya vocación no irrumpe la estructura del sí mismo, construyéndolo; sin embargo, no parece ser éste el sentido de sus palabras, por ejemplo cuando otorga al misterio humano un carácter realmente transformador, incluso socialmente: “Contra el mundo sin profundidad de los racionalismos, –postula– la Persona es la protesta del misterio. Pero cuidado con entenderlo mal. El misterio no es lo misterioso, (...) es la presencia misma de lo real, tan trivial, tan universal como la Poesía, a la que con más gusto se abandona. Es en mí –continúa diciendo él– donde yo le conozco, más puramente que en otro sitio, en la cifra indescifrable de mi singularidad, porque ahí se revela como un centro positivo de actividad y reflexión, no sólo como un núcleo de negaciones y de ocultamientos”.¹¹³ Para Mounier pues, “este esfuerzo de trascendencia personal constituye la cualidad misma del hombre (y) distingue a los hombres entre ellos, no sólo por la singularidad de sus vocaciones inconmensurables, sino, sobre todo, por esta cualidad interior que da a cada uno, y que selecciona a los hombres, mucho más allá de sus herencias, de sus talentos o de su condición, en el corazón mismo de su existencia”.¹¹⁴ Finalmente, encontramos que Mounier otorga una gran importancia a la transformación por la acción humana libre y responsable: “no basta comprender, es preciso *obrar*. Nuestra finalidad, el fin último, no es desarrollar en nosotros o alrededor de nosotros el máximo de conciencia, el máximo de sinceridad, sino el asumir el máximo de *responsabilidad* y transformar el máximo *de realidad* a la luz de las verdades que hayamos reconocido”.¹¹⁵ Si bien vemos que Mounier no aborda directamente la incompletez humana en cuanto tal, y mucho menos como

¹¹² Mounier, Emmanuel (1972), Manifiesto al servicio del personalismo, Taurus, Madrid, España, p. 65

¹¹³ *Idem*, p. 69

¹¹⁴ *Ibidem*

¹¹⁵ *Idem*, p. 205

especie, también vemos que en su pensamiento es posible encontrar una noción bastante próxima, a partir de ese movimiento existencial que propone para el ser humano y que él mismo llama *la personalización*.

Aranguren en cambio -que a su modo interpreta el personalismo de Mounier y de Lacroix- sí explicita con mayor precisión esta naturaleza incompleta del ser humano. Él señala que “la condición humana es hallarse siempre en tránsito”,¹¹⁶ y ya sin la menor ambigüedad, afirma: “La persona no es una realidad acabada, sino que se encuentra permanentemente haciéndose, yendo más allá de cada una de sus manifestaciones. De aquí surge igualmente –continúa él- la idea de que el hombre como tarea se constituye desde la acción, de manera que el hombre se crea eternamente en cada uno de sus actos”.¹¹⁷ En algún punto incluso, cita la forma en la que Lacroix encaraba este asunto: “Lacroix repite –dice Aranguren- una y otra vez que la persona siempre es algo más que lo dado porque en cada instante se encuentra haciéndose, configurándose como constante creación”.¹¹⁸ Lo más interesante de Aranguren en este sentido es que, además de interpretar y clarificar el pensamiento de Mounier y Lacroix sobre el particular, articula constitutivamente la incompletez del ser humano y su praxis creadora en *los actos*.

Coreth por su parte, expresa esta misma noción haciendo alusión a la apertura humana: “El hombre –señala- está esencialmente abierto a la realidad, que va más allá del círculo de su saber y comprensión personales”.¹¹⁹ Establece la necesidad del ser humano de estudiar y así ensanchar y enriquecer el propio horizonte mundano, y luego afirma: “De donde se sigue que el mundo está siempre y necesariamente *limitado*, pero jamás está definitivamente fijado ni cerrado en sí mismo. Más bien está fundamentalmente *abierto* en cada instante a ulteriores dimensiones de la realidad y de su posible sentido”.¹²⁰ Hombre y mundo de sentido en un *fluir* de ida y vuelta que, al mismo tiempo que el hombre define ese mismo mundo de sentido, el mundo

¹¹⁶ Aranguren, *Op. Cit*, p. 85

¹¹⁷ *Idem*, p. 71 y 72

¹¹⁸ *Idem*, p. 75

¹¹⁹ Coreth, Emerich (1991), *¿Qué es el hombre?*, Herder, Barcelona, España, p. 97

¹²⁰ *Ibidem*

definido por él lo determina: “Más no es posible –dice Coreth- atrapar la plenitud concreta de contenido que presenta el fenómeno mundo porque cada individuo humano tiene su propio mundo, el cual no corresponde plenamente al mundo de otro individuo”.¹²¹ Esta afirmación de Coreth, incorpora al análisis de la incompletez humana, la idea de que la singularidad producida como consecuencia de la construcción del sí mismo, se trasciende a sí misma al crear un mundo de sentido que no es el mismo mundo de sentido para los otros seres humanos. La diferencia, precisamente como consecuencia de la incompletez humana, no sólo produce singularidad, sino que el mundo mismo adquiere su propia singularidad para cada quién.

Luc Ferry y Jean-Didier Vincent, filósofo el primero y biólogo el segundo, en su obra compartida, hacen primero una severa crítica a los dos materialismos –el natural y el histórico- que acaban por afirmar la inexistencia de una libertad humana profunda para constituirse a sí mismo, para luego replantear la apertura del ser humano a la biología y a su historia, precisamente, desde esa libertad constituyente de su destino como especie: “los dos materialismos, -dicen ellos críticamente- lejos de excluirse mutuamente, marchan casi siempre a la par para llegar a la conclusión de que el ser humano no *posee* una historia y un cuerpo, sino que *es*, pura y simplemente, esa historia y ese cuerpo y nada más –de suerte que, de un modo más preciso y exacto, se podría definir de nuevo el materialismo como la posición filosófica según la cual, contrariamente a lo que consideraba Rabaut Saint Etienne, *nuestros códigos son la historia y la naturaleza, lo adquirido y lo innato en su recíproca interacción*”.¹²² Y más adelante, en la misma obra, aun sin declararse por la apertura humana como especie pero sí negando los determinismos anteriormente señalados, afirman: “no está claro de qué modo la libertad y la responsabilidad pueden nacer de la interacción, por infinitamente compleja que sea, de dos determinismos. Desde esta perspectiva, más bien habría que definirla como una ‘doble ilusión’. Con lo que se negaría doblemente la libertad: una vez, en nombre de

¹²¹ *Idem*, p. 89

¹²² Ferry, *Op. Cit*, p. 23

un materialismo natural, y la otra, en nombre de un materialismo histórico”.¹²³ Finalmente ambos proponen ir más lejos: “Si la noción de síntesis se nos impone con tanta facilidad –postulan- es porque nos ofrece la ventaja... ¡de no comprometer en rigor nada! Hay que ir más lejos y comenzar por definir con mayor precisión la idea moderna de libertad entendida, precisamente, como un apartarse de las leyes consideradas determinantes de la naturaleza y de la historia o como una negativa a considerar esas dos entidades como códigos o programas intangibles”.¹²⁴ Si bien el pensamiento de estos dos autores no nos aporta una idea nueva respecto de la apertura del ser humano como especie, sí deja claro que la sola co-determinación *biología-historia* no produce por sí misma y desde sí misma la esencia abierta del hombre. Esta aclaración y su propuesta de “ir más lejos”, nos sugiere que tales autores ven en la libertad humana una especie de *atributo* que, instalado en el hombre, no responde sólo a las leyes consideradas determinantes de la naturaleza y la historia. Por decir lo menos, ellos ven en la libertad humana *algo más* que sólo naturaleza e historia en recíproca interacción.

Y finalmente, es Juan de Sahún Lucas quién señala las dificultades que se tienen cuando se hace antropología filosófica debido, precisamente, a esta condición indefinida y abierta del ser humano: “Advierten (los filósofos) la dificultad de su empresa, al tomar conciencia de que el objeto de su investigación, el hombre, es un ser de naturaleza indefinida, un <animal aún no fijado>, como recuerda Nietzsche, una cuerda entre dos abismos”.¹²⁵

De modo pues que, si ponemos el énfasis en toda la amplitud de la afirmación respecto del *modo de ser propio del hombre*, sobre todo, considerando cada uno de los cuatro énfasis ya analizados antes y los puntos de vista de los autores arriba citados, este *modo de ser propio del hombre* parecería implicar una clara diferenciación entre todos y cada uno de los seres humanos en razón de su apertura,

¹²³ *Idem*, p. 29

¹²⁴ *Idem*, p. 30

¹²⁵ Sahún Lucas, Juan de (1996), Las dimensiones del hombre, Ediciones Sígueme, Salamanca, España, p. 33

de su modo de apropiación de las posibilidades y por hacerlo libre y responsablemente. De ser esto cierto, ello pondría sobre la mesa del análisis y reflexión filosófica una noción que nos conviene ver de manera más detallada en vez de sólo reproducir una definición psicológica. Tal noción es la noción de *identidad humana*. Este será por tanto el análisis central que habremos de abordar en la siguiente parte.

EL MODO DE SER PROPIO DEL HOMBRE EN TANTO IDENTIDAD

El *modo de ser propio del hombre*, en tanto que es una afirmación que apunta en dirección de considerar a todos los seres humanos muy diferentes entre sí, pareciera estar implicando la noción de identidad. ¿Es así? Y, si es así, ¿por qué?

Para comenzar, partimos del supuesto ya explicado antes de que cada ser humano emerge como consecuencia de un doble reobramiento: el genético y el cultural. El reobramiento genético, en tanto que al hombre le es entregada una herencia genética por sus propios progenitores naturales, y el reobramiento cultural, en tanto que le es entregada una tradición –generalmente- por estos mismos progenitores y por otros seres humanos; una tradición de la que él se va apropiando por opción personal.

Hemos abordado ya la cuestión de cómo la razón llega después de que estos dos primerísimos reobramientos han comenzado a constituir una nueva persona. Así, el *sí mismo* primigenio de esta nueva persona se va construyendo antes que la razón esté presente en ella. Tal consideración nos hace pensar que el ser humano, antes que racional, es ya un ser en autoconstrucción de *sí mismo*, por un lado de forma natural (genética), y por el otro de forma apropiada (cultural). El ser humano pues, antes que ser racional, está ya a cargo de la construcción de *sí mismo* y de su realidad, o si se prefiere, a cargo de *él mismo* en tanto realidad propia. Por eso es posible que supongamos que el ser humano, desde el nacer mismo (si no es que desde antes de nacer), está vuelto al mundo desde un *sí mismo elemental* que no es

todavía racional y cuya propensión radical en tanto especie que se tiene que hacer a sí misma lo llevan a continuar, día a día, construyéndose a *sí mismo*, optando por las posibilidades que le permiten seguir, precisamente, completándose como especie. Construirse a *sí mismo* desde *sí mismo* nos parece pues lo propiamente humano en tanto que especie abierta e incompleta. Dicho de otro modo: ser humano es ser autor de *sí mismo*. Zubiri se refiere a este asunto deslindando en este sentido, al hombre de los animales: “El hombre –dice él- es *autor* de sus actos. El animal no es autor de sus actos”.¹²⁶ Y también encontramos que Antonio González, al referirse a la estructura de la praxis, señala: “En las actividades somos <autores> que vamos inexorablemente escribiendo el papel de nuestra biografía”.¹²⁷

De ser esto cierto, tendríamos que considerar entonces que el hombre, aun cuando se construye en relación con otros seres humanos, es, a diferencia de los animales, el primer y último autor de *sí mismo*, y por tanto, de todas sus actuaciones. Esta autoría de *sí mismo* radicalmente *propia*, sería en última instancia lo que establecería una diferencia sustantiva entre las diferencias humanas y animales. Como hemos visto, los animales son, como los seres humanos, diferentes entre sí, pero hay, además de las diferencias genéticas y de aprendizaje puramente conductual, una diferencia esencial: las diferencias que los animales muestran entre ellos mismos no son elegidas por ellos, les son impuestas. En el ser humano en cambio, allende estas categorías de diferencias que comparte con los animales, establece una categoría de diferencias entre los seres humanos que les son suyas; son las diferencias que se establecen entre ellos mismos, precisamente, por elección propia. Para entender esto bastaría ver cómo las diferencias entre un león salvaje y uno de circo, manifiestas en sus características ontogénicas y en sus conductas aprendidas, les fueron impuestas; en el primer caso por sus progenitores, y en el segundo, por el *medio* particular en que aprendieron a sobrevivir. Tanto el león salvaje como el de circo, re-accionan a un medio distinto de manera distinta, pero pensamos que lo hacen desde un mismo instinto. Las acciones del medio, en tanto

¹²⁶ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, *Op. Cit.*, p. 125

¹²⁷ González, *Op. Cit.*, p. 157

estímulos, son distintos y por tanto sus re-acciones también; eso establece con el tiempo diferencias entre ellos que luego son evidentes, pero está claro para nosotros que tales diferencias son el resultado de acciones externas a ellos; el instinto de sobrevivencia, que en ambos casos origina las re-acciones, es el mismo. Las re-acciones son distintas porque las acciones del medio son igualmente distintas, pero nada más. Ninguno de los dos leones adquiere en ningún momento una *identidad* propia con todo y que muestren luego grandes diferencias, porque tales diferencias no son *construidas desde un sí mismo* propio, sino desde un *medio externo* a ellos. El león salvaje es un *animal* a secas, el león de circo puede que parezca un *animal actor* en tanto que es presentado como parte de un acto (de circo), pero pensamos que él no es el autor de esa *actuación circense*, el autor de esa actuación es el domador, y en este mismo sentido, por lo mismo, deja de ser *actuación* en rigor para ser sólo la *conducta circense* de un león domado. La autoría de todas sus conductas dentro del acto circense no es una autoría propia y por ello tales conductas no son actuaciones en estricto sentido. En todo caso es el domador, en este caso particular, pero también en todos los otros casos humanos, autor y actor de sus actuaciones.

Dicho así, el domador es actor del acto de circo y también es el autor de sus actuaciones en cuanto ser humano. De ahí que pensemos que los actores de teatro, son por ello actores en sentido doble: son actores de los autores que re-presentan -Shakespeare por ejemplo- pero sus actuaciones como actores no se restringen sólo a la autoría de los libretos que actúan, sino que tales libretos son actuados de forma propia, y por eso, ellos mismos son autores de sus propias interpretaciones; sus actuaciones así son actuaciones en sentido doble, son actuaciones respecto de un primer autor –el autor del libreto- pero también son actuaciones de un segundo autor: ellos mismos en tanto seres humanos. Si no fuera así, no habría diferencias entre dos representaciones de Shakespeare.

El ser humano pues, a diferencia de los animales, es actor y autor de sus propias actuaciones de una manera radical porque es *él mismo* y desde *sí mismo* quién determina la apropiación de una posibilidad entre muchas. El ser humano

construye la *identidad de sí mismo* en la medida, precisamente, en que va optando por las posibilidades que lo completan. La identidad de sí mismo –por ejemplo- de Sir Lawrens Olivier es una muy distinta de la identidad de otro actor, aun cuando ambos representen a Shakespeare.

Ahora bien, este último análisis contiene en su seno dos incógnitas que debemos despejar. La primera incógnita surge por sí sola si hacemos las siguientes preguntas: ¿cómo es que el hombre se construye a *sí mismo* desde *sí mismo*? ¿No es esto irracional? ¿Se puede ser autor del autor? ¿Quién es el autor primerísimo que comienza a construirse a sí mismo, precisamente, como autor? O en otras palabras, ¿Quién es ese hombre previo *al* hombre que construye en él mismo a *un* hombre? Estas preguntas son pertinentes porque aceptar la afirmación “*el hombre se construye a sí mismo desde sí mismo*” parecería obligarnos a aceptar también que antes del *sí mismo* a construirse, hay otro *sí mismo* diferente, que es el que lo habrá de construir. De ser así, la *identidad del sí mismo* se desdobra en dos *sí mismos* y se vuelve *igualdad*, una igualdad que, además, se destruye inmediatamente a sí misma porque el *sí mismo construible no es igual al sí mismo constructor*. Si fueran iguales, no habría cambio, ni construcción alguna. Este problema también hace emerger una segunda incógnita: la dificultad del tiempo: un *sí mismo constructor pasado*; un *sí mismo a construir futuro*; y un *sí mismo en construcción presente*.

Sin embargo, si miramos con cuidado pareciera que esta doble incógnita sólo lo es en apariencia, porque el *sí mismo* autor de *sí mismo* no es otro. Es *él mismo* en el instante *mismo* de estar *siendo autor de sí mismo, de estar optando por las posibilidades en que se constituye a sí mismo*. Así, la *identidad del sí mismo* se mantiene *siendo una*, porque el *sí mismo* es *uno en acto de optar*. Bajo esta hipótesis, el *tiempo* no existe sino únicamente como explicación del proceso continuo de ese optar humano. El *sí mismo* es el autor de *sí mismo* en el instante *mismo* de estarlo *siendo*. Como afirma Zubiri: “La realidad humana <siendo> es el hombre siendo Yo”.¹²⁸ El mismo Zubiri, en un texto anterior, ya había postulado: “Este

¹²⁸ Zubiri, Xavier (1998), *El hombre y Dios*, Alianza editorial, Madrid, España, p. 59

carácter formalmente dinámico es lo que puede expresarse gerundialmente: el modo de ser es un modo que <es>, pero solamente *siendo*, es siendo. La unidad del hombre es gerundial”.¹²⁹ Este *sí mismo* pues, pensamos que es *un sólo sí mismo* en autoría dinámica, de ahí que para nosotros el *sí mismo* sea *identidad*, no porque cada hombre sea *idéntico* a *sí mismo*, sino precisamente porque cada hombre es su *sí mismo en sí, siendo*. Ser *idéntico* a *sí mismo* es una *igualdad*; ser el *sí mismo en sí siendo* es una *identidad*. Cada ser humano no es *igual* a *sí mismo*, cada ser humano es un *sí mismo en sí siendo*. Al respecto, Heidegger nos ayuda a clarificar este concepto cuando en su ensayo sobre la identidad y la diferencia, señala: “Para que algo pueda ser lo mismo (identidad) basta en cada caso con un término. No precisa de un segundo término como ocurre con la igualdad”.¹³⁰ Y también encontramos que Antonio González, por su parte, lo explica así: “Si al sentido que aparece en la percepción de nosotros se le llama en ocasiones <identidad> hay que comenzar diciendo que la identidad no consiste en modo alguno en una igualdad de un sujeto consigo mismo”.¹³¹

Ahora bien, respecto del tiempo, debemos considerar que el pasado y el futuro del *sí mismo siendo*, en el ser humano, se *actualizan* en el presente mismo de *inteligirse a sí mismo siendo*. Es decir, que no hay para nosotros un *sí mismo pasado* y un *sí mismo futuro*, sino que el *sí mismo pasado* es memoria de *sí mismo* actualizada en el “*siendo*” presente y el *sí mismo futuro* es un imaginario de *sí mismo* imaginado en el “*siendo*” presente. El *sí mismo siendo* sólo y únicamente es presente, por eso es un “*siendo*”. De hecho pensamos que es al actualizarse, precisamente, que se hace presente. *Hacerse presente*, en el caso de los seres humanos, afirmamos, no es sólo una manera coloquial de hablar, no significa únicamente que una persona está *presente enfrente*, sino que está *presente* en tanto ella misma y desde sí misma está siendo actualizada en ese presente. Como señala Zubiri refiriéndose precisamente a esta formulación de *hacerse presente*: “Es lo que, tratándose de personas humanas –dice Zubiri-, expresamos diciendo que tal persona

¹²⁹ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, *Op. Cit*, p. 167

¹³⁰ Heidegger, Martín (1990), *Identidad y diferencia*, Anthropos, Barcelona, España, p. 63

¹³¹ González, *Op. Cit*, p. 132

<se hace presente>. En este caso, actualidad no es la actualidad que esa persona tiene para mí, sino que es un momento real de la persona misma, es algo que concierne a ésta y no sólo a mí; es ella misma la que desde sí misma <se hace> presente. (...) Y entonces debemos decir que actualidad es un hacerse actual desde sí mismo, es un estar en actualidad pero desde sí mismo”.¹³² Esto, pareciera ser así, precisamente porque el *sí mismo siendo* se actualiza *optando* en cada momento: “en virtud de su inteligencia –postula Zubiri-, no puede (el hombre) responder a lo que la situación le reclama, sino haciéndose cargo de la realidad, esto es, de una manera optativa. Tiene que optar en cada momento por una acción libre”.¹³³ Este “en cada momento” no es únicamente en la sucesión de “cada acto” sino que en cada acto la presentidad es un *ahora* -por decirlo así- reconcentrado. Antonio González llama a esta presentidad concentrada “duración” para diferenciarla, precisamente, de la sucesión: “En la duración –dice él- el <ahora> de la sensación se actualiza en el <ahora> de la afección y el <ahora> de la afección se actualiza en el <ahora> de la volición”.¹³⁴

La identidad, considerada así pues, no es igualdad. El autor no es igual a *sí mismo*, es el *sí mismo en sí siendo* autor de sus opciones y por tanto de sus actuaciones. De modo que esas actuaciones que se hacen *presentes* a los demás no son de ninguna manera cosas separadas de la identidad de la persona, se les llama *re-presentaciones* del *sí mismo* porque ahí hay una *expresión del sí mismo* pero no porque sea algo distinto, no porque sea algo así como un segundo momento del *sí mismo*, o un momento afuera del *sí mismo*.

El cuerpo, no como mero organismo, sino como expresión corpórea del sistema total psico-orgánico humano,¹³⁵ se hace presente a los demás vestido de un modo, con un cierto corte de pelo y un peinado específico, maquillado con tales o cuáles productos, etc., etc., etc., y, si bien creemos que ahí está presente la persona

¹³² Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit*, p. 119

¹³³ *Idem*, p. 126

¹³⁴ González, *Op. Cit*, p. 101

¹³⁵ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit*, p. 90

completa, no lo está de manera *pura*, sino *expresada*. La identidad personal, es decir, *el sí mismo* está *re-presentado* pero no por ello pensamos que esté *ausente*, no por ello es alguien distinto. El *sí mismo* está en todo momento –ya lo señalamos antes- *actualizado como un sí mismo en sí, siendo*, y lo está no sólo *adentro* de la persona humana sino también *afuera*, en el mundo. De hecho, nos parece inapropiado hablar de un *dentro* y un *fuera* porque parecerían existir dos realidades humanas, dos identidades separadas; una identidad personal propia del sí mismo y una identidad social cotidiana, cosa que creemos es muy cuestionable, y que en mucho contribuye precisamente a entender la identidad como una igualdad. Así se piensa con mucha frecuencia, que una es la *identidad verdadera* dentro del ser humano, y otra es la *identidad* que se le presenta al mundo, cuando en realidad no hay más que una sola identidad: el *sí mismo en sí, siendo* aunque ello sea de forma expresada. En el campo de la educación y la psicología -por ejemplo- se habla de que una persona es congruente cuando es por *fuera* como es por *dentro*.¹³⁶ O dicho de otra manera, cuando hay una línea coherente entre lo que una persona siente, piensa, habla y hace. Ambas definiciones pensamos que inducen a hacer creer que hay dos o más identidades para cada persona. En el segundo caso, por ejemplo, se propende a pensar que una persona puede sentir miedo ante un peligro determinado, pensar que no debería sentirlo, hablar expresando que no siente miedo, y correr de pronto ante el peligro. Cualquiera dirá que esta persona es *incongruente*, como si tal persona estuviera fragmentada identitariamente, cuando en realidad, en esa persona, hay una sola identidad y una sola congruencia. En este sentido, pensamos que entre las diferentes manifestaciones de su *sí mismo*, siente miedo ante un peligro determinado, pero al mismo tiempo tiene miedo de aceptarlo frente a los demás y por eso habla en este último sentido, aunque corra frente al peligro porque finalmente optó por la actuación mediante la cual el *sí mismo* se actualiza a *sí mismo* conservándose a salvo. La identidad es una y la congruencia de *todas* las manifestaciones involucradas en esa última actuación es una; otro asunto es saberlo

¹³⁶ Un artículo sobre el tema en el ámbito del Desarrollo Humano –por ejemplo- se titula “*La congruencia: el rostro del Mi Mismo*”: Mancillas Bazán, Cecilia (1999), “*La congruencia: el rostro del Mi Mismo*” en *La promoción del desarrollo humano en un continente en crisis*, José de Jesús de Anda Muñoz, Ann Lovering Dorr, Salvador Moreno López (Compiladores), Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Ags, pp. 151-159, p. 151

interpretar. Toda terapia psicológica se funda en ayudar a la persona a inteligir-se a *sí misma* en las diferentes manifestaciones, precisamente, de su *sí mismo*, como lo serían las sensaciones, sentimientos, pensamientos, imaginaciones, sueños, etc., etc.; y el medio que el terapeuta tiene para interpretarlo son justo sus actuaciones, sean estas verbales o no verbales, es decir, las expresiones del *sí mismo* en el mundo. Incluso en los casos clínicos extremos de las personas con desórdenes de personalidades múltiples, la terapia se orienta a que el paciente encuentre aquello que explica esta multiplicidad de personalidades como forma de defensa de un único *sí mismo* que ya se actualiza socialmente en una personalidad o en otra según los mecanismos de la propia persona que permanecen ocultos en el fondo de ese *sí mismo* único e indivisible.

Así, creemos que la re-presentación es *re-presentación* no porque la actuación sea diferente a la identidad, a esta única identidad, al *sí mismo*; sino únicamente porque es la expresión resultante de un acto de autoría, que ciertamente sucede en términos físicos como expresión del optar. Se opta en un presente sin tiempo por comer –por ejemplo- para actualizar al *sí mismo* una vez que se ha sentido, también en el presente, una necesidad, y la actuación misma de comer es su expresión en el mundo, por eso, posiblemente se habla de *re-presentación* de la opción elegida, de la actualización misma.

Y es que, si lo analizamos en detalle, veremos que el *sí mismo* en tanto autor de *sí mismo* no puede presentarse puro; lo “visible” de esa autoría es la actuación resultante de haber optado; es la re-presentación. El *sí mismo* es para los demás, en gran parte, desconocido; sólo puede ser interpretado a través de sus re-presentaciones, de sus actuaciones cuya congruencia es siempre una, aunque no siempre sea obvia ni visible a primera vista. De hecho, en estricto sentido, no son re-presentaciones, sino presentaciones, expresiones.

Ahora bien, sabemos que muchas de estas re-presentaciones son sociales, es decir que están acotadas a un ámbito específico. Las llamamos comúnmente *roles* o

papeles sociales. Son *expresiones* que el *sí mismo* ejecuta para relacionarse predeciblemente con su mundo: “Para el interaccionismo simbólico –por ejemplo- (el rol social es) el resultado de la interdependencia que existe entre las actitudes y las maneras de pensar y de comportamiento que los participantes en la interacción social y simbólica ponen en juego para llegar a una comprensión y un entendimiento mutuo”.¹³⁷ Para Whittaker y Whittaker “el ‘papel’ de un individuo (el de azafata de línea aérea, por ejemplo) supone expectativas de parte de otros sobre la conducta de dicha persona. El papel de la azafata está (tan) claramente determinado como el del pasajero”.¹³⁸ Hybels & Weber por su parte, definen el rol “como la conducta que la sociedad espera que siga”¹³⁹ aunque también aclaran más adelante que con frecuencia olvidamos “el hecho de que es una persona quién está representando el rol”.¹⁴⁰

Así, pensamos que el *sí mismo* pues, ha recibido una herencia genética y la ha reobrado en relación constitutiva con su herencia cultural, sintetizando todo ese proceso en un *sí mismo* que, si bien fue originalmente transmitido, ya es *propio*. Constituye ahora un *sí mismo* único, y es en este sentido precisamente que tal *sí mismo* es ya, una *identidad propia*. Es, en tanto existencia humana, *un modo de ser propio*. Esto lo hace desde que nace, actuando, aunque sus actuaciones no serían actuaciones en sentido absoluto sino en sentido relativo porque éstas son relativas al autor. Son actuaciones que no están sueltas del autor, sino en relación constitutiva con él. Son, en este sentido, re-presentaciones sólo porque lo que el autor decide construir no son las actuaciones en sí mismas, sino el *sí mismo en sí*, aunque también tenemos que considerar que lo hace optando, y en ese sentido, actuando. El autor de *sí mismo en sí* está ocupado en ser autor del *sí mismo*, *siendo*, optando, y no en actuar. La actuación es consecuencia de esa autoría. Autoría y actuación nos parecen a nosotros las dos caras del mismo hecho humano: optar, pero lo que el autor hace originariamente no es actuar, sino optar, construirse a sí mismo,

¹³⁷ Chavez Pelayo, Joaquín (1980), Introyección de roles y efectos de la televisión en el niño, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, Tesis de Ciencias de la Comunicación, p. 11

¹³⁸ Whittaker, James & Whittaker, Sandra J. (1984), Psicología, Interamericana, México, p. 378

¹³⁹ Hybels, Saudra & Weber, Richard L. II (1974), La comunicación, Logos, México, p. 26 y 27

¹⁴⁰ *Idem*, p. 28

completarse, etc... y lo hace en el mundo, en un ámbito de posibilidades, de ahí que el optar sea la actuación. Podría decirse que opta actuando.

El autor opta a veces por no optar y eso nos parece también una actuación, es la actuación de optar por no optar. Antonio González expresa esta misma idea así: "También la decisión –dice él- de no actuar consiste en la apropiación de una posibilidad".¹⁴¹ Otras veces el autor opta por algo que finalmente es asumido por los hábitos en tanto que éstos le facilitan sus operaciones cotidianas. A estas actuaciones Zubiri las llama *habitudes operativas*. Estos hábitos cotidianos a través de los cuales el ser humano se hace cargo de la realidad, son también actuaciones. Otras veces, quizá las menos, el autor opta por apropiarse de una determinada posibilidad por primera vez, asumiéndola plenamente como opción propia. A estas actuaciones, encontramos que Zubiri las llama *habitudes entitativas*, y Antonio González *Actividades*, pero son, en todo caso, siempre actuaciones de apropiación. Agnes Heller, por su parte, las llama de incorporación, en tanto que el hombre *incorpora a sí mismo* una nueva posibilidad haciéndola real para *sí mismo*, realizándola. Todas estas formas de optar son, en resumen, actuaciones.

Como quiera que suceda, y cualquiera que sea el nivel en que el autor de *sí mismo* opte por apropiarse de alguna posibilidad entre pocas o muchas, estamos ciertos que siempre lo hace haciéndose presente, actualizándose identitariamente como un ser singular, actualizándose pues en su *modo de ser propio*. Así, en cada apropiación, y por tanto, en cada actuación, está presente toda la complejidad del ser humano; todas sus sensaciones, sentimientos, razones, imaginaciones, etc., involucradas en cada acto de apropiación.

En este sentido, pensamos que el ser humano puede optar, porque socialmente cree convenirle, –por ejemplo- aparentar ser como los demás quieren que sea y así *garantizarse* ser aceptado; puede optar por actualizar su *sí mismo* de esa manera, y así, su *modo de ser propio como ser humano* en ese instante sería el

¹⁴¹ González, *Op. Cit.*, p. 155

modo de ser *aceptado* por los demás. Este *modo de ser propio* por haber sido elegido libremente es, auténticamente propio. En esta misma dirección, ser *falso* ante los demás, -en ese sentido social en que decimos que alguien es diferente a sí mismo para ser aceptado- es un modo verdadero de ser, es el modo existencial de ser *verdaderamente falso*. Así, encontramos que Heidegger establece una diferencia entre el “sí mismo” que él llama “propio” y el “sí mismo” de la cotidianidad social. Tal diferencia la expresa señalando que “el sí mismo del ‘ser ahí’ cotidiano es el ‘uno mismo’, que distinguimos del ‘sí mismo’ propio, es decir, realmente ‘empuñado’”.¹⁴² Con esta diferenciación, creemos que Heidegger incorpora al análisis de la estructura existencial del Ser-en-el-mundo, el *Uno*; es decir, un modo cotidiano de “ser sí mismo” cuya naturaleza estriba precisamente en la búsqueda de la aceptación social de los otros. Heidegger analiza esta cuestión de este modo:

“(el Uno) se mantiene tácticamente en el término medio de aquello que ‘está bien’, que se admite o no, que se aprueba o se rechaza. Este término medio en la determinación de lo que puede y debe intentarse vigila sobre todo conato de excepción. Todo privilegio resulta abatido sin meter ruido. Todo lo original es aplanado, como cosa sabida ha largo tiempo, de la noche a la mañana. Todo lo conquistado ardientemente se vuelve vulgar. Todo misterio pierde su fuerza. Esta cura del término medio desemboza una nueva tendencia esencial del ‘ser ahí’, que llamamos el ‘aplanamiento’ de todas las posibilidades de ser. // ¿Distanciación’, ‘término medio’, ‘aplanamiento’ constituyen, en cuanto modos de ser del ‘uno’, lo que designamos como ‘la publicidad’. Esta es lo que regula inmediatamente toda interpretación del mundo y del ‘ser ahí’ y tiene en todo razón”. (...) El ‘uno’ es en y por todas partes, pero de tal manera que siempre se ha escurrido ya de donde quiera que el ‘ser ahí’ urge a tomar una decisión. Pero por simular el ‘uno’ todo juzgar y decidir, le quita al ‘ser ahí’ del caso la responsabilidad. El ‘uno’ puede darse el gusto, por decirlo así, de que ‘uno’ apele constantemente a él. Puede responder de todo con suma facilidad, porque no es nadie que haya de hacer frente a nada. El ‘uno’ ‘fue’ siempre, y sin embargo puede decirse que no ha sido ‘nadie’. En la cotidianidad del ‘ser ahí’ es lo más obra de aquel del que tenemos que decir que no fue nadie. // El ‘uno’ ‘descarga’ así al ‘ser ahí’ del caso en su cotidianidad”.¹⁴³

¿Qué quiere todo esto decirnos? Quiere decirnos que, existencialmente hablando, el *modo de ser propio* del hombre, como quiera que sea elegido y sean cuales fueran las razones para optar de terminada manera, es el modo de ser de cada hombre porque, precisamente por ser hombre, es propio; no puede lo propio

¹⁴² Heidegger, Martín (1997), *Op. Cit.*, p. 146

¹⁴³ *Idem*, p. 144

ser de otro, ni lo propio de otro ser de uno. Cada uno es *cada cuál*. El *modo social de ser* (roles, cotidianidad, etc) es, existencialmente hablando, el modo de ser del hombre *en sociedad*, pero no por ello deja el hombre de ser autor de sí mismo aunque ello lo haga *en sociedad*, en la cotidianidad, en modo de “uno con otros”. *En sociedad*, el *sí mismo* sigue siendo autor de sí mismo aunque sus actuaciones sociales (roles) den la impresión de que, en ellas, no está presente. Pensamos que el *sí mismo* está siempre presente simplemente porque está actualizado desde *sí mismo siendo* aunque esa actualización sea una actualización cuya actuación se manifiesta *en sociedad*. En este sentido, no nos parece que los roles puedan ser *falsos*; podrán ser complejos y distractores porque no siempre expresan lineal y transparentemente el *sí mismo* pero siempre en ellos el *sí mismo* estará presente de un modo u otro.

La impresión de que en las actuaciones sociales (roles) no está el *sí mismo* presente es solo impresión. De facto, las actuaciones sociales son actualizaciones del *sí mismo*, en cada momento, optando por apropiarse de una posibilidad entre muchas y haciéndolo *en libertad* y *con* responsabilidad, aun cuando ello lo haga *en situaciones sociales*.

El ser humano, por no ser animal, no puede apelar a que sus actuaciones sociales son simples re-presentaciones sociales donde no hay apropiación de posibilidades sino puro instinto. El hombre no puede apelar a que sus actuaciones sociales no son libres ni responsables porque él mismo, en tanto autor de *sí mismo*, no puede no ser libre, ni ser irresponsable. Siempre es fundamentalmente libre y siempre es fundamentalmente responsable porque siempre es autor de sus *respuestas libres* en tanto apropiaciones cuya naturaleza se hace presente unívocamente en sus actuaciones, aun en las sociales (otro asunto es –como ya se había señalado antes- saber interpretar esa relación de significados).

En resumen, para nosotros, el *modo de ser propio del hombre* no sólo implica la noción de singularidad y por tanto de identidad, sino que el *modo de ser propio*, el

sí mismo en sí, siendo, y la identidad son, para el ser humano abierto y en proceso siempre de apropiación libre y responsable, una y la misma cosa.

EL MODO DE SER PROPIO DEL HOMBRE Y EL RESTO DE LA DEFINICION

Habíamos definido antes la relación existencial como aquella *relación que el ser humano establece consigo mismo, con otros hombres y con las cosas del mundo, desde un modo de ser propio y decidiendo siempre acerca de las posibilidades que lo constituyen como ser humano*. Ahora regresamos a esta definición para revisarla más a fondo. En un primer momento, haremos algunas precisiones respecto de la praxis humana, es decir, respecto de la actuación humana; en un segundo momento, habremos de abordar brevemente el papel que juega la conciencia en esta praxis autorrealizante del ser humano; y en un tercer momento habremos de revisar cada una de las cuatro afirmaciones que, según habíamos dicho, estaban ya implicadas en la primera de las cinco: *el modo de ser propio del hombre*.¹⁴⁴

Así, debemos decir que estudiamos a detalle la estructura de la praxis como filosofía primera desarrollada por Antonio González, discípulo de Zubiri, y creemos conviene que la reconozcamos aquí como una construcción de sentido filosófico que asumimos en buena medida, para luego de explicarla sucintamente, poder usarla como sustento de algunas de nuestras propias ideas ulteriores.

Para empezar señalemos que para Antonio González “las acciones, las actuaciones y las actividades constituyen los tres modos fundamentales de la praxis”.¹⁴⁵ En las acciones humanas, los actos sensitivos, afectivos y volitivos se actualizan de un modo tal en la actuación, que la naturaleza última de ésta es radicalmente distinta de la simple y pura re-acción instintiva de los animales. Con

¹⁴⁴ Las otras cuatro afirmaciones implicadas en esta primera son: 1) La existencia es la relación del hombre consigo mismo; 2) La existencia es la relación del hombre con los demás hombres; 3) La existencia es la relación del hombre con las cosas del mundo; y 4) La existencia es la relación del hombre consigo mismo, con otros hombres y con las cosas del mundo que se resuelve en términos de posibilidad.

¹⁴⁵ González, Op. Cit, p. 187

base en esto, postulamos por tanto que la respuesta humana, a diferencia de la animal, constituye la acción por la cual el hombre se hace cargo de la realidad, y ello, porque es *en* la realidad que la acción humana tiene su fundamento. “En cada acción, -postula Zubiri- la persona humana tiene su posición <en> la realidad. El hombre se funda en la realidad como realidad”.¹⁴⁶

Ahora bien, todos los actos humanos son *actuales* en tanto que cada uno de ellos tiene su propio *ahora* en el que sucede, precisamente, como acto. Antonio González lo expresa así: “El <ahora> en el que sucede cada acto le confiere un carácter <actual>”.¹⁴⁷ Por ello, los actos de la acción (sensación, afección y volición), se reactualizan cada uno en el *ahora* del acto siguiente hasta quedar los tres reactualizados en el *ahora* de la actuación. “En la acción –afirma Antonio González- tenemos una especie de reactualización de los actos anteriores que, aun habiendo abandonado definitivamente su <ahora>, son integrados en actualizaciones ulteriores”.¹⁴⁸ De ahí que en la actuación humana los actos sensibles, afectivos y volitivos, en tanto proceso formal de la respuesta humana a la realidad, se hagan *presentes* en la actualización real y concreta de un *sí mismo, siendo*, que no es puro fenómeno interior, sino, fundamentalmente, sustantividad real; o si se prefiere, como la llama Zubiri: realidad sustantiva (dado que el hombre es su propia realidad). Zubiri, además de afirmar hasta el cansancio que el hombre es realidad sustantiva, también afirma que “el hombre es una realidad que esencialmente tiene que ir haciéndose”.¹⁴⁹ Así, la praxis humana, en tanto actualización real y concreta de un *sí mismo siendo* es, fundamentalmente un ir haciéndose, un ir haciéndose real, un ir realizándose. Y, si consideramos que el hombre lo tiene que hacer por sí mismo, tendríamos que decir no sólo que el hombre se va *realizando*, sino que el hombre se va *auto-realizando*. La cuestión ahora es ¿cómo? Pareciera, en una primera respuesta, que ello sucede justo en la acción. Zubiri lo expresa así: “La vida es realización

¹⁴⁶ Zubiri, Xavier (1998), El hombre y Dios, Op. Cit, p. 81

¹⁴⁷ González, Op. Cit, p. 58

¹⁴⁸ *Idem*, p. 101 y 102

¹⁴⁹ Zubiri, Xavier (1998), El hombre y Dios, Op. Cit, , p. 15

personal. Y esta realización se lleva a cabo ejecutando acciones”.¹⁵⁰ “El hombre -insiste más adelante- es así, ante todo, agente de sus actos, o lo que es lo mismo es el agente de su vida: se posee a sí mismo por la actuación de sus potencias y facultades”.¹⁵¹ Y sin embargo, habría que preguntarnos si ser agente y actor de las propias actuaciones humanas es suficiente para que el hombre se auto-realice. En principio, creemos que no, ya que la actuación es actuación auto-realizante, es decir, actuación propiamente humana, sólo y precisamente porque es consecuencia directa de haber optado, libre y responsablemente por la apropiación de una posibilidad entre muchas, y ello, ya no sólo es actuación sino fundamentalmente autoría. Zubiri expresa esto mismo:

“optar es más que elegir una acción, optar es adoptar en esa acción una determinada forma de realidad entre otras. (...) en este aspecto, el hombre no es simplemente agente y actor de sus acciones. Es *autor* de ellas. Cada acción confiere, decía, una forma de realidad. Y cuando esta forma de realidad es opcional, yo soy autor de mi propia vida, de mis acciones, autor de mi autoposición. (...) Ejecutando las acciones como agente, actor y autor de ellas, es como el hombre realiza su vida personal, esto es, va cobrando realidad como relativamente absoluto”.¹⁵²

Ahora bien, Antonio González da un paso delante al establecer la diferencia entre acciones y actuaciones. Para él, las actuaciones se diferencian de las puras acciones en que aquellas contienen una intención y un sentido. “La mayor parte -dice él- de lo que denominamos usualmente acciones son, en nuestra terminología, <actuaciones>, porque llevan incorporado el entendimiento de su sentido. Los actos que integran la acción están en unidad sistemática con el acto intencional. Y en este nuevo sistema de actos consiste la actuación”.¹⁵³ Es este *sentido* precisamente el que, en la estructura de la praxis que propone Antonio González, *orienta* las actuaciones: “Nos hallamos, por ello, -afirma él- ante acciones que de algún modo han sido orientadas. Ellas no son puros sistemas de actos, sino que además tienen un sentido: <comer>, <sentarse>, <tomar café>, etc. A diferencia de las simples acciones, nos encontramos ahora con *actuaciones* orientadas. Las actuaciones son,

¹⁵⁰ *Idem*, p. 75

¹⁵¹ *Idem*, p. 77

¹⁵² *Idem*, p. 78

¹⁵³ González, *Op. Cit.*, p. 110

por así decirlo, acciones con sentido (...) Al acto de intelección del sentido de una acción lo podemos denominar <intención> o <entendimiento>”.¹⁵⁴

Para Antonio González esta orientación de las actuaciones sucede precisamente porque toda acción funciona ulteriormente como un *esquema* que permite la interpretación de la realidad referida a las acciones pasadas: “la acción pasada funciona como un <esquema> para entender las nuevas acciones. En cuanto esquema de entendimiento, podemos llamarlo <esquema intencional>. El esquema intencional da sentido a nuestras acciones, haciendo de ellas actuaciones. (...) nuestras actuaciones son, al mismo tiempo y por la misma razón, acciones con sentido, acciones fijadas, acciones orientadas y acciones estructuradas según esquemas intencionales. (Así), (...) Nuestros esquemas intencionales orientan nuestro modo de asearnos, vestirnos, alimentarnos, etc. Son actuaciones que tienen sentido en virtud de esquemas intencionales con los que ya contamos y de los que simplemente echamos mano en cada situación”.¹⁵⁵

Antonio González diferencia luego estas actuaciones de otras más complejas que él mismo llama *actividades* y que define como aquellas actuaciones a las cuales se les incorporan los actos racionales, precisamente, por ser los esquemas intencionales de las simples actuaciones, insuficientes para ciertas situaciones: “no todas las situaciones –afirma González- pueden ser resueltas por estos esquemas. Con frecuencia nos encontramos con situaciones en las que nuestros esquemas intencionales no nos ofrecen criterios suficientes para orientar nuestra actuación. En este caso, nuestros actos se tienen que estructurar de una forma nueva, a la que llamaremos <actividad>”.¹⁵⁶

Antonio González define pues la actividad de la siguiente manera:

¹⁵⁴ *Ibídem*

¹⁵⁵ González, *Op. Cit.*, pp. 112, 113 y 148

¹⁵⁶ *Idem*, p. 147

“(...) la actividad consiste en la apropiación de una determinada posibilidad de actuación. En cuanto apropiación, no cabe duda que la posibilidad tiene un momento volitivo, que es justamente la opción. De hecho, la actividad no anula los momentos sensitivos, afectivos y volitivos propios de la actuación, pues la actividad consiste justamente en la apropiación de uno de ellos. La actividad incluye actos perceptivos, emotivos, desiderativos e intencionales. Por ello, la acción y la actuación no desaparecen en la actividad, sino que son momentos integrantes de la misma. Sin embargo, en la actividad nos encontramos con una nueva forma de configuración funcional de nuestros actos. Ello se debe a que en la actividad aparecen, además de los actos que integran la acción y la actuación, un nuevo tipo de actos. Son aquellos actos intelectivos que nos permiten seleccionar una determinada posibilidad, desechando otras. A estos actos intelectivos propios de la actividad los podemos denominar <actos racionales>. De este modo diremos que la actividad es una estructuración de nuestros actos que incluye, junto con los actos que integran la acción y la actuación, a los actos racionales”.¹⁵⁷

Más adelante, Antonio González define el acto racional: “el acto racional consiste, según hemos visto, en la apropiación de una cierta posibilidad entre otras. (...) Lo propio de la razón consiste justamente en trascender nuestros esquemas intencionales para ir ampliándolos y enriqueciéndolos progresivamente”.¹⁵⁸ Y, finalmente afirma: “La actividad es la estructuración más compleja de los actos y en ella se integran las acciones, las actuaciones, y los actos racionales que las organizan”.¹⁵⁹

Ahora bien, a pesar de la diferenciación que Antonio González hace de forma y fondo entre estos dos tipos de actuaciones humanas, en esta tesis, por el significado coloquial que la palabra *actividad* connota y que podría producir confusiones, usaremos el nombre de *actuación racional* cuando más adelante, hagamos referencia a las *actividades* (según la terminología de Antonio González), a diferencia de las actuaciones orientadas por los esquemas intencionales, para las que usaremos el nombre de *actuaciones orientadas*. En todo caso, y a pesar del análisis realizado con todo rigor por Antonio González, en la cotidianidad humana concreta, la frontera entre estas dos formas de actuación nos parece realmente difícil de determinar. Si bien, las *actuaciones racionales* implican una apropiación *racional* de posibilidad, en las *actuaciones orientadas* también nos parece que hay

¹⁵⁷ *Idem*, p. 149

¹⁵⁸ *Idem*, p. 150 y 183

¹⁵⁹ *Idem*, p. 185

apropiación de posibilidades aún cuando estas apropiaciones no sean estrictamente racionales. Por ello, además de las denominaciones que ya referimos para los dos tipos de actuaciones, usaremos el nombre lato de *actuación* -tal y como se veníamos haciendo antes de este último análisis diferencial- cuando en el texto pudiéramos estar haciendo referencia indistintamente a cualquiera de los dos tipos de actuación que ya hemos diferenciado.

Una vez que hemos desarrollado el análisis y la reflexión filosófica acerca del *modo de ser propio del hombre* y la estructura de la praxis, ya podemos considerar que, este *modo de ser propio del hombre* se sitúa en el mundo, precisamente, a través de la praxis, es decir en el <siendo> concreto de la unidad psico-orgánica¹⁶⁰ humana que se hace presente precisamente con su herencia genética y cultural, sus modos específicos de apropiación de posibilidades, *en* apertura esencial, *en* libertad fundamental, con la consecuente responsabilidad, y siempre en un *ahora* puntual de actualización continua.

Este *siendo* de la realidad substantiva humana, no es –como pudimos ver en el análisis de la estructura de la praxis- además de un *siendo* concreto, un acto íntimo de conciencia, sino la actuación misma que supone la acción humana siempre con todos sus actos de sensación, afección y volición, y, algunas veces, incluso con los actos racionales. Así, pensamos que el *modo de ser propio del hombre* no es un acto de conciencia intencional del sí mismo que se actualiza en la praxis, sino su praxis misma en actualización de la propia realidad; fundamentalmente, porque es en este momento de la apropiación de una posibilidad que la actualización humana cobra su realidad más definida, es decir, su definición plena de realidad. Sea que la actuación realizada por el hombre suceda como repetición de un hábito (actuación orientada) o sea que esa actuación suceda como una nueva y trascendental decisión (actuación racional), esta actuación no sólo es realizada por el hombre que la realiza,

¹⁶⁰“El hombre, pues, no <tiene> psique y organismo sino, que <es> psico-orgánico, porque organismo ni psique tienen cada uno de por sí sustantividad ninguna: sólo la tiene el sistema”. Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit*, p. 90

sino que, al realizarla, por ser humana, precisamente, *en* ella, el hombre se realiza a sí mismo, se *auto-realiza*. Pensamos que el hombre entonces no se realiza *en* la conciencia, sino *en* sus actuaciones, en su praxis. Puede que algunas actuaciones sean co-inteligidas por el hombre, y en ese sentido sean actos conscientes, pero lo fundamental no es la conciencia de la actuación, ni siquiera la conciencia de los esquemas de intención, o de los actos racionales, sino la actuación misma en tanto actualización de una apropiación de realidad que, precisamente, por hacerse propia, *en* ella en tanto actuación, el hombre se realiza, sea ésta una actuación orientada o racional.

Ya antes habíamos analizado cómo es que el *sí mismo* está presente en forma de actualización en cada actuación, de manera que con ese fundamento, por estar en la actuación ya presente el *sí mismo*, no precisa de la conciencia; así, pensamos que la relación del ser humano consigo mismo no es en principio conciencia de sí. Puede ser la relación del ser humano consigo mismo un acto consciente, un acto de co-intelección de la intelección de sí mismo como una realidad más entre muchas otras, pero no es menester que así sea para que haya actuación, y en ella, no sólo actualización del *sí mismo*, es decir, presentidad del *sí mismo* en su praxis, sino su propia autorrealización humana.

Analicemos ahora una a una las cuatro afirmaciones que señalamos implicadas en el *modo de ser propio del hombre*.

La relación consigo mismo

Habíamos afirmado que el *modo de ser propio del hombre* implicaba la relación del hombre consigo mismo, de modo que tendríamos que dilucidar de qué manera la praxis del hombre, en tanto actualización concreta del *modo de ser propio*, exige necesariamente la relación del ser humano consigo mismo.

Ubicado ya el problema, tendríamos que comenzar por decir que, dado que el *sí mismo* presente en el *siendo* es una identidad, no puede haber relación del sí mismo consigo mismo pues ello nos plantearía de inmediato el problema de la igualdad. Tampoco podemos pensar que tal relación es el acto consciente que de sí mismo tiene el hombre porque ya consideramos antes que la actualización en la actuación -en la que siempre está presente el *sí mismo*- no precisa de la conciencia. Entonces nos preguntamos ¿con qué o con quién el *sí mismo siendo* en tanto identidad y praxis concreta se relaciona, cuando decimos que el *modo de ser propio del hombre* implica la relación consigo mismo?

Para contestar esta pregunta, sería necesario que recordáramos la estructura de la praxis de Antonio González, respecto de las dos posibilidades de actuación humana. La primera, que es la actuación orientada -desde el pasado- por esquemas intencionales asumidos en alguna medida y por tanto con un sentido específico, en cuyo *ahora* de volición se actualiza el *ahora* de la afección, y en éste último el *ahora* de la sensación; y, en la segunda, que es la actuación racional, en busca de una apropiación de posibilidad, en el que el *ahora* de la actuación se actualiza, además de todos los actos de toda actuación orientada (sensación, afección y volición), el acto racional mismo. En el primer caso pensamos que la actuación está orientada por el pasado, en el segundo, creemos que la actuación está orientada por el futuro imaginado, es decir, por lo que promete la apropiación racional de una posibilidad entre muchas. Así, la relación del hombre consigo mismo pareciera tener ya, en la actuación misma, sea ésta orientada o racional, dos objetos para entrar en relación con ellos que no son el *sí mismo en sí siendo*, sino los actos de la actuación misma; en el primer caso, los que han de ser actualizados desde el pasado en la actuación orientada, y en el segundo, los que han de ser actualizados de cara a las posibilidades en la actuación racional. En el primer caso nos parece que la relación del ser humano consigo mismo es la relación que se establece en el acto mismo de actualización con lo que lo funda, es decir, los esquemas intencionales que orientan la actuación, y en el segundo, con lo que funda sus posibilidades de realización. Así, el ser humano al actuar, sea orientadamente o racionalmente, está ya en relación

consigo mismo en la misma medida en que los actos que constituyen su actuación provienen, o bien del pasado genético y cultural que lo ha formado como ser humano (como quiera que ello haya sucedido) o bien del futuro en el que se sitúa el imaginario de su propio proyecto de realización. Si bien estos actos se fundan en el pasado asumido en esquemas intencionales o en el futuro imaginado, todos ellos están *presentes* en el momento de la actuación. El propio Antonio González expresa esta presentidad del pasado y del futuro en cada actuación humana: “Mientras que las actuaciones (actuaciones orientadas) son dependientes de las acciones pasadas y de los esquemas intencionales recibidos, las actividades (actuaciones racionales) son creativas adelantando el futuro. (...) Si en las actuaciones –continúa más adelante- somos <actores> que desempeñamos papeles escritos en el pasado, en las actividades somos <autores> que vamos inexorablemente escribiendo el papel de nuestra biografía”.¹⁶¹

Por su parte Zubiri propone otra explicación que, sí bien no invalida lo dicho por Antonio González y lo anteriormente analizado, sí aporta otra perspectiva respecto de la misma cuestión. Zubiri afirma que “no hay posibilidad ninguna -ninguna- de que el hombre ejecute un acto de inteligencia si en una u otra forma no está lanzado hacia sí mismo, y no se co-percibe y co-aprehende a sí mismo al estar sintiendo o aprehendiendo cualquier otra realidad, por ajena que sea a mí mismo”.¹⁶² Esta es, para él, la estructura de la reflexividad humana. Ello querría decir para nosotros que en toda actuación humana, puesto que en ella se involucran siempre los actos de la intelección, estaría actualizado el ser humano en relación consigo mismo de forma simultánea en virtud de estar *lanzado hacia sí mismo* en acto de co-percepción y co-aprehensión.

¹⁶¹ González, *Op. Cit.*, p. 155 y 157

¹⁶² Zubiri, Xavier (1997), El hombre y la verdad, Alianza editorial, Madrid, España, p. 123

La relación con otros hombres

Hemos visto cómo el ser humano se encuentra referido a los demás para comenzar, precisamente, a hacerse a sí mismo. En este mismo sentido, si bien la humanidad como modo de ser “humano” se hace presente en la realidad a través del *modo de ser propio de cada hombre*, pensamos que tal humanidad fue previamente entregada por los demás a cada hombre desde antes de nacer para que con esa entrega comenzara a construirse a sí mismo. Antonio González lo expresa así:

“Ciertamente, la pertenencia a la especie humana es algo biológicamente determinado. Pero la adquisición de actuaciones específicamente humanas es algo que requiere la intervención de los demás. Si aquí denominamos <humanidad>, no al género humano como especie biológica, sino al carácter humano de nuestras actuaciones, entonces hay que afirmar que la humanidad no es algo que proviene de nosotros mismos, sino que la recibimos de los demás. Los demás son los que configuran en nosotros actuaciones humanas. Y, al hacerlo, nos otorgan los esquemas intencionales que orientan nuestras actuaciones”.¹⁶³

De modo que, en el *modo de ser propio del hombre* en cada momento, ya sea este modo de ser propio una actuación orientada o una actuación racional, por lo que éstas contienen en su génesis, ya la relación con los demás hombres está dada: “Cuando me actualizo ante mí mismo, cuando dispongo de mí mismo, o cuando me autoposeo, -afirma Antonio González- los otros ya están presentes en mis acciones”.¹⁶⁴ Pero eso no nos parece todo. En cada actuación, los demás hombres pueden ser afectados ya que la acción humana tiene su impacto más hondo, precisamente, en lo social. En este sentido, González señala que: “las posibilidades apropiadas por cualquier autor son principio de nuevas posibilidades, no sólo para él mismo, sino también para los demás. (...) Del mismo modo, las posibilidades que se apropian los demás, determinan las posibilidades que tienen otros actores particulares”.¹⁶⁵

¹⁶³ González, *Op. Cit.*, p. 132

¹⁶⁴ *Idem*, p. 97

¹⁶⁵ *Idem*, p. 158

Ahora bien, si a estas premisas añadimos el hecho de la misma constitutividad humana en tanto realidad social, la implicación de la relación de los demás hombres en el *modo de ser propio* de cada uno de ellos es -casi podríamos decir- absoluta. Maturana, desde la biología humana, lo señala como una afirmación para él incuestionable: “El ser humano es constitutivamente social. No existe lo humano fuera de lo social”.¹⁶⁶

La relación con las cosas del mundo

Cuando Zubiri afirma que “la capacidad (del hombre) de habérselas con las cosas como realidades (...) es lo que formalmente constituye la inteligencia”,¹⁶⁷ y cuando señala a la inteligencia como la habitud radical del hombre, en virtud de la cual este mismo hombre se hace cargo de la realidad para humanizarse a sí mismo, creemos que está de facto diciendo que el *modo de ser propio del hombre* implica ese modo específico de relación de sí mismo con la realidad en tanto mundo. De hecho, para él, la diferencia entre *medio* y *mundo* es precisamente esa. “El conjunto –señala Zubiri- de las cosas reales en tanto reales es lo que llamo *mundo*. El animal tiene medio, pero no tiene mundo”.¹⁶⁸

Así, para nosotros, el mundo sería la realidad toda en tanto real, en tanto realidad en sí misma, o como diría el propio Zubiri, como realidad *de suyo*. “Mundo -dice Zubiri- no es el horizonte de mis posibilidades de aprehender y entender las cosas en mi existir. Tampoco es el conjunto de las cosas reales en sus conexiones por razón de sus propiedades, sino que es el conjunto <respectivo> de todas las cosas reales por su <respectividad> formal en cuanto reales, por su carácter de realidad en cuanto tal”.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Maturana, Humberto (1997), La Realidad: ¿Objetiva o construida? V.I., Antrhopos, UIA, ITESO, México, p. 15

¹⁶⁷ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 67

¹⁶⁸ *Idem*, p. 69

¹⁶⁹ *Idem*, p. 68 y 69

Así pues, siendo el hombre “un animal de realidades”¹⁷⁰ cuya habitud radical y específica es la inteligencia, es decir, aquella capacidad por la que el ser humano aprehende las cosas como realidades y no como meros estímulos, y estando este mismo hombre *en la realidad*, precisamente, como *realidad sustantiva* para hacerse cargo de ella apropiándose además de sus posibilidades para hacerla suya, el *modo de ser propio del hombre* nos parecería inentendible sin que tal modo implicara la relación del hombre con las cosas del mundo. Sin esta relación del hombre con las cosas en tanto reales, aún habiendo relación consigo mismo y con los demás hombres, habría *medio* y habría *animales*, pero no habría mundo ni hombres.

Resolución de las relaciones en términos de posibilidad

Para mostrar que el *modo de ser propio del hombre* implica la resolución de las relaciones antes analizadas en términos de posibilidad, basta con que hagamos referencia de nuevo a la estructura de la praxis ya analizada y reflexionada antes. No hay *sí mismo* sin *praxis* humana, y no hay *praxis* humana que no sea siempre una apropiación de posibilidades, a veces de forma puramente orientada y a veces de forma racional. De acuerdo con esto, Zubiri afirma: “El hombre desde el punto de vista de ser autor de sus actos, interpone entre lo que hace y él mismo lo que se llama un proyecto de adoptar una forma determinada de realidad”.¹⁷¹ Hasta aquí, Zubiri plantea que entre todo hombre y su *praxis*, hay interpuesto un imaginario de la propia realidad que se quiere adoptar. Pero encontramos que inmediatamente después, el propio Zubiri deja claro que, para él, este *modo proyectivo de ser del hombre*, está presente en cada decisión humana. Así, para él, toda decisión humana estaría planteada en términos de posibilidad: “En la más modesta de sus decisiones, -dice Zubiri- el hombre ha optado por una posibilidad entre otras, por ejemplo por la posibilidad de ser deambulante, de ser locuente, etc. Todas éstas son posibilidades, pero ¿posibilidades de qué? –se pregunta Zubiri, y él mismo responde- “posibilidades

¹⁷⁰ *Idem*, p. 40

¹⁷¹ Zubiri, Xavier (1998), *El hombre y Dios*, *Op. Cit.*, p. 82

de una forma real y efectiva de mi realidad, de mi modo de ser considerado como absoluto”.¹⁷²

Hemos dicho que el hombre es una esencia abierta que tiene que completarse como especie optando en cada momento y en su ámbito de posibilidades, precisamente, por una de ellas entre muchas; y hemos dicho también que el fin ulterior óptimo de sus apropiaciones es la humanización de sí mismo, de la sociedad y de la especie. Sin embargo, para conseguirlo –cualquiera que sea por ahora la dirección de esa humanización- tiene que mantenerse tras esa meta que lo trasciende, al mismo tiempo que tiene que mantenerse sobreviviendo precisamente como individuo, como sociedad y como especie.

Pensamos que esta sobrevivencia, por ser humana, en su sentido más amplio (individuo, sociedad y especie), no puede ser simple conservación de la vida, eso sería sólo sobrevivencia animal, a lo mucho individual; y es claro para nosotros que al hombre, en tanto ser humano, no lo resuelve esa simple forma de sobrevivencia: el hombre por ser realidad abierta propende a trascender la pura vida. De modo que la sobrevivencia humana, no parece ser una sobrevivencia puramente animal, sino fundamentalmente una sobrevivencia cultural. El hombre sobrevive humanamente como individuo, como sociedad y como especie cuando sobrevive la cultura en la que se encuentra inmerso; una cultura que, además, por devenir en el tiempo junto con él, se hace presente en cada uno de sus actos con toda su dimensión histórica. Cultura e historia son pues la circunstancia en la que el ser humano se construye a sí mismo apropiándose de las posibilidades que lo hacen viable en ellas como individuo primero, como sociedad después y, finalmente, como especie al frente de la humanización. Edgar Morin descubre esta espiral vital y retroactiva en el seno mismo del desarrollo humano y lo explica así: “Los individuos son producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso debe ser producido por dos individuos. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta, que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por

¹⁷² *Ibidem*

la misma cultura".¹⁷³ Así, para Edgar Morin "hay una relación de triada *individuo<->sociedad<->especie*. (...) Todo desarrollo verdaderamente humano –afirma él– significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana".¹⁷⁴

Esta relación en espiral ascendente y retroactiva Individuo-Sociedad-Especie que produce el desarrollo humano -o lo que él mismo llama en algún otro momento la humanización- explicaría, según nosotros, el gran *mecanismo* por el cual, "entre el hombre y la cultura existe una relación dialéctica constitutiva",¹⁷⁵ en total acuerdo con distintas ramas y escuelas de la antropología. Para Morin no hay la menor duda respecto a que este gran sistema ha dado vueltas en espiral haciendo ascender la humanización desde el origen mismo del hombre: "La humanización desemboca -afirma él- en un nuevo comienzo. El homínido se humaniza. Desde allí, el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y uno psico-socio-cultural, (y) ambos principios se remiten el uno al otro".¹⁷⁶

De modo pues que, para nosotros, toda actuación humana, sea ésta orientada o racional, en razón de la espiral humanizante descrita, y dejando de lado por ahora las cuestiones morales, pareciera estar siempre en congruencia con el proyecto de humanización que cada individuo tiene en concreto. Si bien es cierto que las actuaciones son de muy diversa índole, todas ellas, según se ha analizado antes, son la actualización concreta de la realidad humana en tanto realidad propia, unas veces *en* la realidad individual, pero muchas otras veces *en* la realidad social. Una realidad social que, en tanto sistema social, retroactúa sobre los individuos proveyéndolos de una cultura. Así, todo proyecto de humanización personal parece

¹⁷³ Morin, Edgar (1999), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Paris, Francia, Edición en español, p. 25

¹⁷⁴ *Ibidem*

¹⁷⁵ "Este proceso cognoscitivo, con base científica, se desarrolla en ramas y escuelas diferentes, entre las que sobresalen la evolucionista (Mac Lean, Tylor, Frazer), la social (Malinoski, Radcliffe-Brown, Gauss), la estructural (Lévi-Strauss, Foucault), la etnográfica (Boas), la cultural (E. Salir, Benedict), y la religiosa (Eliade). Todos ellos reconocen en la cultura la clave para estudiar y explicar al hombre en profundidad, porque entre éste y aquella existe una relación dialéctica constitutiva". Sahún Lucas, Juan de (1996), Las dimensiones del hombre, Ediciones Sígueme, Salamanca, España, p. 50

¹⁷⁶ Morin, Edgar (1999), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, *Op. Cit.*, p. 23

tener una doble vertiente en su origen, por un lado la cultura, que provee a cada individuo de un modelo social humanizador, y por otro lado cada individuo, que se apropia de este modelo según lo interpreta y lo acomoda en su propia dinámica personal y social. El resultado de esta particular circunstancia es que, aunque podrían señalarse algunas pautas generales, cada individuo y cada sociedad imagina su propio proyecto de humanización, tanto más parecido al vecino individual o social, cuanto más cercano está éste de aquel culturalmente, y más grande sea, por tanto, el área común de intersubjetividad. Esto, en cuanto al espacio, pero también en cuanto al tiempo, pues así como es difícil que el proyecto individual de humanización que tenga un Talibán contemporáneo coincida con el proyecto individual de humanización que tenga, también hoy día, un sueco; sería difícil que el proyecto de humanización de la sociedad romana del tiempo de los césares coincidiera hoy día con el proyecto de humanización de la sociedad romana contemporánea. ¿Qué significa para nosotros todo esto? Por lo pronto que difícilmente podríamos encontrar dos proyectos individuales o sociales de humanización iguales. Ésta es, de hecho, la condición plural y pluralizante del ser humano y la propia riqueza de sus sentimientos y sus pensamientos. Sentir y pensar diferente, unos de otros en el tiempo y en el espacio, hace de los seres humanos no únicamente animales maravillosos, sino sobre todo y precisamente, animales humanos.

No es difícil, a partir de lo anterior, que infiramos las implicaciones en la realidad humana y social que esta diferenciación de sentimientos y pensamientos humanos produce. Cada individuo y cada sociedad conservan al mismo tiempo que cambian -según contextos y tiempos- los atributos particulares de sus respectivos proyectos de humanización, conforme van optando por aquellas posibilidades que van encontrando en sus respectivos ámbitos como más posibilitantes de sus respectivas utopías humanas y sociales. El proyecto de humanización para cada individuo y para cada sociedad, se mueve en una doble vertiente: *conserva* y *cambia* sus atributos específicos debido a los dinamismos propios del vivir humano, tanto individual como socialmente.

En este escenario humano se impone una pregunta: ¿cuál sería el proyecto de humanización ideal hacia el cual orientar toda praxis humana? A este cuestionamiento han buscado dar respuesta los distintos sistemas morales de la humanidad a través de la historia. De los códigos y rituales tribales más arcaicos a las complejas doctrinas de las grandes religiones; de las normas implícitas de comportamiento humano en las culturas más antiguas a las espectaculares declaraciones explícitas de los derechos humanos de la revolución francesa en sus tres versiones y de su última síntesis realizada por la ONU en 1948, las sociedades pequeñas y grandes, locales y globales, han intentado responder a esta pregunta fundamental. El panorama es pues enorme y plural, pero algo es seguro: hoy en día la reflexión ética sigue estando presente en una enorme cantidad de foros y medios de comunicación.

Ahora bien, independientemente de los constitutivos concretos de la amplia gama de respuestas posibles tanto en el plano de lo moral como de lo ético, creemos que todas estas respuestas parten de -y asumen- unos ciertos valores, principios o fines universales desde donde trazan su propio proyecto de humanización. Esto nos lleva ya a un primer hecho constatable: proyectos de humanización en el mundo hay tantos como sistemas morales y reflexiones éticas haya en el espectro de los ideales socio-culturales; o dicho de otro modo, todos los valores, principios o fines universales de todo sistema moral y de toda reflexión ética tienen fundamento en algún sistema de ideas socio-culturales anterior, según se conciba en la cultura en la que el proyecto de humanización en cuestión cobra sentido como sistema moral o como reflexión ética.

Sobre estas bases nos parece que, el hecho de considerar que el hombre es una *esencia abierta* que busca completarse como especie, implica la imposibilidad de cerrar las opciones y las posibilidades de humanización de la especie a unas opciones y posibilidades socio-culturales específicas. La libertad para optar humanamente en un ámbito abierto de posibilidades implica, según nosotros, el que la humanización de la especie sea una cuestión también abierta. Entendemos que,

desde cualquier sistema moral o desde cualquier reflexión ética, la libertad y la apertura tienen una naturaleza y unos límites referidos al proyecto de humanización que el propio sistema o la propia reflexión plantea, sin embargo, nosotros hemos optado por las propuestas que consideran a la especie como una especie no concluida, y por tanto, en construcción abierta. Así, si la humanización de la especie está en proceso, y tal proceso lo entendemos como un proceso libre y abierto, la conclusión no puede ser para nosotros otra. La humanización está por definirse a través, precisamente, de tal proceso.

Este problema de naturaleza lógica, con el que nosotros nos encontramos durante nuestra investigación, Elliacuría se lo había ya planteado antes como problema moral, y frente a él, había ya dado su propia respuesta. Para él, la solución a los interrogantes que plantea la noción de *esencia abierta* del hombre respecto del tema de la humanización, se encuentra en la dirección que la historia le proporciona a la humanidad como un referente seguro. Como un *qué* fuera de duda. La cita de Elliacuría es larga pero vale la pena que la reproduzcamos completa:

“La humanización del hombre por la historia y la humanización y planificación de la historia por el hombre marcan la dirección y la finalidad –el para qué- del hacer moral.

Que el hombre sea más humano marca una dirección, aunque no indica en qué está esa mayor humanidad, ni cuáles son los medios para alcanzarla. Pero responde a un movimiento intrínseco del hombre y plantea el hacer moral en términos positivos.

Que esta humanización se logre por la historia, indica la dirección en que debe ir el trabajo e indica también hasta que punto la humanización del hombre depende de la historia: si la realidad histórica es alienante y opresora, es prácticamente imposible que el hombre pueda buscar su plena humanización. Al proceso de hominización que se ha seguido de la evolución, debe seguir un proceso de humanización que provenga de la historia.

Que se reclame también la humanización y planificación de la historia por el hombre hace referencia al necesario movimiento circular entre hombre e historia. La historia no se va a humanizar de por sí, se ha deshumanizado en ocasiones por acciones humanas, por muy condicionadas que éstas hayan estado, y necesita humanizarse a través de opciones que pasan por voluntades personales o por decisiones más o menos grupales.

El planteamiento de la pregunta de qué y cómo, señala la dificultad del problema y la concreción práctica con la que ha de entenderse la pregunta.

Aunque la dirección general ya esté señalada, queda el grave problema de qué hacer, de qué acciones concretas deben establecerse para conseguir el fin propuesto.

La pregunta del cómo es más una pregunta por el modo, en el sentido de que relaciona lo que se debe hacer como forma humana de hacerlo. No es independiente el *qué* del *cómo* ni siquiera como realización objetiva, cuanto menos como configuración subjetiva de la persona en el hacer. Por ejemplo, no es lo mismo hacer una misma acción –al menos aparentemente la misma- con odio o con amor, etc.”¹⁷⁷

En esta cita Elliacuría reconoce el problema de la praxis, en tanto que no hay independencia entre el *qué* (dirección de la historia) y el *cómo* (praxis humana) y parece dar con una dirección general señalada por la historia para la humanización ideal del hombre. Sin embargo, en esta misma cita Elliacuría reconoce dos realidades que, en principio, pondrían en duda cualquier pretensión de considerar tal dirección de la historia como una dirección definitiva y confiable para guiar a su vez la dirección de un único proyecto de humanización “ideal”. En primer lugar la historia puede ser alienante y opresora, y en esa misma medida, obstaculizante para que el hombre busque su plena humanización; y en segundo lugar, entre el hombre y la historia hay un movimiento circular, lo que significa que la historia puede humanizarse o deshumanizarse por las acciones y las voluntades personales del hombre, y el hombre puede humanizarse o deshumanizarse por la historia.

De tal forma pues que estas dos consideraciones extraídas de la misma cita de Elliacuría vuelven a plantearnos el mismo problema fundamental: independientemente del problema de tener que resolver los *cómos* (praxis humana), el hombre, dada la relación de movimiento circular que mantiene con la historia y la historia con él, no parece contar con un *qué* definitivo (dirección de la historia). Sin duda la historia puede ser muy valiosa para el análisis, para la interpretación y para estimular al ser humano en su tarea humana y humanizante, y de hecho lo es, pero la historia, por encontrarse en codeterminación con el hombre mismo, no parece poder ofrecerle unilateralmente una respuesta definitiva no sólo respecto de los *cómos*, sino tampoco respecto de *qué*.

¹⁷⁷ Ellacuría, *Op. Cit.*, p. 4 y 5

A propósito de este mismo problema, Edgar Morin señala que la historia no es lineal. Desde su pensamiento, parece que no puede inferirse la existencia de una única dirección de la historia y por tanto de una dirección ideal para el proyecto de humanización. Morin afirma:

“La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. (...) La historia nos muestra también sorprendentes creaciones como la Atenas cinco siglos antes de nuestra era, donde aparecen tanto la democracia y la filosofía, como terribles destrucciones no solamente de sociedades sino de civilizaciones. La historia no constituye entonces, una evolución lineal. Ella, conoce turbulencias, bifurcaciones, desviaciones, fases inmóviles, estadios, períodos de latencia seguidos de virulencias como el cristianismo, el cual se incubó dos siglos antes de sumergir el Imperio Romano; procesos epidémicos extremadamente rápidos como la difusión del Islam. Es un enjambre de devenires enfrentados con riesgos, incertidumbres que involucran evoluciones, enredos, progresiones, regresiones, rupturas. Y, cuando se ha constituido una historia planetaria, ésta acarrea como hemos visto en este siglo dos guerras mundiales y erupciones totalitarias. La Historia es un complejo de orden, de desorden y de organización. Obedece a determinismos y azares donde surgen sin cesar el <ruido y el furor>. Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte...”.¹⁷⁸

De este pensamiento de Morin, podemos desprender ciertamente que la historia aporta un enorme caudal de hechos y consecuencias, y que sirve al análisis y la reflexión, pero también podemos desprender que esa misma historia no tiene en sí misma, ni como hecho ni como información, “una dirección única”, y por tanto, tampoco puede ofrecerle al ser humano una dirección ideal y absoluta para su proceso de humanización. Por ello pensamos que el fin último, y por consecuencia, el sentido último de la existencia humana, tiene que construirlo el hombre día a día individual, social y culturalmente, a fin de actualizarse *en* sí mismo, *en* sociedad, y como consecuencia, actualizar la especie en la dirección misma en que él se actualiza en cada *presente*; cierto que en alguna medida hacia un imaginario ideal futuro, pero cierto también, que no de forma absoluta. Más que en ningún otro momento, nos parece a nosotros que el pensamiento de Zubiri cobra vigencia: “El

¹⁷⁸ Morin, Edgar (1999), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, *Op. Cit.*, p. 40 y 41

hombre, animal de realidades y de sustantividad personal, es un ‘relativo absoluto’”.¹⁷⁹

Nos parece así muy entendible que, de cara a esta realidad humana, Morín proponga lo que él llama el *Evangelio de la perdición*. En su obra “Tierra Patria”, presenta primero una visión del hombre y del Cosmos un tanto Apocalíptica para luego proponer, quizá como única solución a la incertidumbre humana, *la fraternidad*. No es ésta, por supuesto, una dirección que él considere absoluta para la humanización, pero tiene el valor de ser una apuesta razonada. Respecto a la circunstancia del hombre en el Cosmos, Morin expresa lo siguiente:

“Todos los vivos son arrojados a la vida sin haberlo solicitado, están condenados a la muerte sin haberlo deseado. Viven entre nada y nada, la nada de antes, la nada de después, rodeados también de nada. No son sólo los individuos quienes están perdidos sino, antes o después, toda la humanidad y, luego, los últimos vestigios de vida, la Tierra más tarde. El propio mundo va hacia la muerte, ya sea por dispersión generalizada o por regreso implosivo al origen... Tal vez de la muerte de este mundo nazca otro mundo, pero entonces el nuestro estará irremediabilmente muerto. Nuestro mundo está condenado a la perdición. Estamos perdidos. (...) La vida, la conciencia, el amor, la verdad, la belleza son efímeros. (...) Son, para nosotros, fundamentales, pero no tienen fundamento. Nada tiene fundamento absoluto, todo procede en primera o en última instancia de lo sin nombre, de lo sin forma. Todo nace en la circunstancia, y todo lo que nace está condenado a la muerte. (...) No hay salvación en el sentido de las religiones de salvación que prometen la inmortalidad personal. No hay salvación terrestre, como prometió la religión comunista, es decir una solución social en la que la vida de todos y cada uno sea liberada de la desgracia, del albur, de la tragedia. Hay que renunciar radical y definitivamente a esta salvación”.¹⁸⁰

Luego, como una balsa microscópica en medio del huracán, expresa su propuesta y pone en ella su esperanza:

“El evangelio de los hombres perdidos y de la Tierra Patria nos dice: seamos hermanos, no porque así nos salvaremos sino porque estamos perdidos. Seamos hermanos para vivir auténticamente nuestra comunidad de destino de vida y de muerte terrenas. Seamos hermanos porque los unos y los otros somos solidarios en la aventura desconocida. (...) el problema clave de la realización de la humanidad es ampliar el *nosotros*, abarcar en la relación matri-patriótica terrena cualquier *ego alter* y reconocer en él un *alter ego*, es decir un hermano humano”.¹⁸¹

¹⁷⁹ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit*, p. 86

¹⁸⁰ Morin, Edgar (1993), *Tierra Patria*, Kairós, Barcelona, España, pp. 205-207

¹⁸¹ *Idem*, p. 210 y 211

Así, pensamos pues que lo que hay en el mundo son individuos, sociedad y cultura, en una espiral cuyo fin ulterior es la humanización del individuo, de la sociedad y de la especie. Ante ello, optar es el mayor de los privilegios humanos, pero también su propia tragedia. Por ello, es perfectamente entendible que para el existencialismo de Sartre, el hombre sea una *pasión inútil*. No tenemos sin embargo que compartir, en rigor, el sentimiento trágico que involucra la postura de Sartre, para que reconozcamos que no tenemos respuestas absolutas al problema de lo que significa para el hombre la pregunta por el proyecto de humanización, en tanto proyecto de sí mismo, como individuo, como sociedad y como especie. Tales respuestas las tiene que construir el hombre hundido materialmente en la incertidumbre. Algunos contarán para ello con alguna fe, otros preferirán el nihilismo, otros menos radicales y afanados irán al fut bol el domingo y la pasarán muy bien, pero pensamos que aún estos modos de encarar el problema son opciones humanas libres que no pueden eludir su responsabilidad y que constituyen, además de una postura personal, una praxis humana concreta. Una praxis que, precisamente por serlo, imprime dirección personal a ese proyecto de humanización propia siempre en construcción. Por ello, la circunstancia de la incertidumbre no exime al hombre de tener que optar, sea en función de un sistema moral, o juzgando racionalmente tales sistemas desde una ética cualquiera, o simplemente actuando desde sus esquemas intencionales. En todo caso el problema de si existen o no universales absolutos como referentes ciertos para el proceso de humanización de la especie, es un problema que, independientemente de la respuesta última que se le quiera dar, no salva al ser humano de tener que vérselas con lo que significa en su vida estar forzado a optar libremente en una dirección o en otra.

Creemos pues que el hombre tiene, inexorablemente, que actuar orientada o racionalmente, de forma continua en su vida, optando en cada momento, por una cierta dirección o *conservadora* o *cambiadora* de la realidad en la que se hace presente en tanto realidad propia. Pero, nos preguntamos ¿qué se entiende aquí por

una dirección o *conservadora* o *cambiadora* de la realidad por la que opta el ser humano? Es lo que enseguida analizaremos y reflexionaremos.

Pensamos que toda praxis humana, sea orientada o racional, es una actuación cuyo impacto es, en cierta medida, impredecible sobre la sociedad, por tanto sobre la cultura, y por ende sobre la especie. Pero, el que su efecto sobre la sociedad, sobre la cultura y sobre la especie sea impredecible, no obsta para que toda praxis humana sea originalmente propia.

Respecto a la autoría de la praxis ya hemos dicho suficiente, pero sobre la impredecibilidad de la acción humana tendríamos que agregar algunas ideas. En este sentido, Morin ha puesto nombre a esta impredecibilidad de la acción humana llamándole *Ecología de la acción*: “toda acción, -afirma Morin- una vez ejecutada, entra en un juego de interacciones y retroacciones dentro del medio en el que se lleva a cabo, que puede hacer que se desvíe de sus fines e, inclusive, que llegue a un resultado contrario al esperado; esto es lo que sucedió con la acción aristocrática a fines del siglo XVIII, que desencadenó una revolución democrática en Francia”.¹⁸²

Pues bien, cualquiera que sea la naturaleza de la actuación, orientada o racional, y cualquiera que pudiera ser el efecto último de tal actuación, toda praxis humana precisamente por estar forzada a elegir una posibilidad, pensamos que está forzada a *estar* en la realidad de una determinada manera. Zubiri lo expresa así: “En toda opción se opta ciertamente por algo. Pero este algo, digámoslo así, en términos vulgares, no es tan sólo *aquella cosa* por la que se opta, sino que optando por esa cosa, aquello por lo que he optado es por una forma de estar en la realidad, he optado por una figura de mi realidad. El hombre está entre cosas y con cosas, pero donde el hombre está es en la realidad”.¹⁸³ Esta consideración puede entenderse de muchas formas, pero al menos una de esas formas nos lleva a la conclusión de que, en la praxis, el hombre está obligado -cada vez que opta- a asumir una postura o

¹⁸² Morin, Edgar (1999), *Con la cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, pp. 65 y 66

¹⁸³ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 126

conservadora o *cambiadora* de la realidad en que se encuentra, sencillamente porque ya hemos dicho que el ser humano no puede optar por no optar y que, al optar, cualquiera que sea la dirección de esa actuación, es en la realidad donde este ser humano está, y estando ya en la realidad, toda opción necesariamente apunta a conservar tal realidad o a cambiarla; no podría ser de ninguna otra manera.

Ahora bien, pensamos que todo ser humano puede optar asumiendo una postura o *conservadora* de la realidad o *cambiadora* de la realidad indistintamente cada vez que opta, porque cada realidad en la que opta y cada ámbito de posibilidades que se le presenta es un nuevo espacio para ejercer la prerrogativa humana de construir ahí, de un modo específico, el propio proyecto de humanización. No es pues una cuestión de *conservadores* y *liberales* como se ha planteado algunas veces en los textos de historia o sociología, como si los seres humanos pudieran clasificarse en dos grandes grupos de personas, sino una cuestión de posturas ante cada circunstancia. Pensamos que un mismo ser humano puede tomar posturas radicalmente *conservadoras* de la realidad en determinadas circunstancias, y unos minutos después, tomar posturas radicalmente *cambiadoras* de la realidad en una distinta circunstancia, o puede cambiar en cuestión de segundos radicalmente de posturas ante una misma circunstancia sin que medie sino apenas un sentimiento, una imagen o una razón.

Como quiera que sea, pensamos que en cada apropiación de posibilidades, el ser humano tiene que asumir su *modo de ser propio* o como un *modo de ser propio conservador* o como un *modo de ser propio cambiador*, sabiendo, todo el tiempo, que ambos modos son necesarios; pues no es posible pensar que el ser humano pueda lanzarse a cambiar su realidad sin poderse fundar en aquellos cambios anteriores que se han conservado estables y sobre de los cuales él mismo puede plantearse el problema del cambio; del mismo modo que no es para nosotros concebible una realidad humana permanentemente conservada y por tanto sin cambios. Conservar la realidad para cambiarla, para luego volver a conservarla, parecería ser una

alternancia de posturas indispensable en el devenir de la praxis humana del individuo, de la sociedad y de la especie.

Ahora bien, respecto de toda realidad, pero particularmente y de manera todavía más radical respecto de la realidad humana, *conservar* y *cambiar* no son posturas antagónicas. Más bien nos parece que son las dos caras de una misma unidad, ambas indispensables y mutuamente colaborativas para la humanización. En este sentido, Edgar Morin, cuando en su obra *Tierra-Patria* habla de las finalidades terrestres humanas, se refiere, al vínculo que debe unir la *sobrevivencia de la humanidad* y la *prosecución de la hominización*. Así, Morin afirma:

“Un vínculo inseparable debe unir, en adelante, dos finalidades aparentemente antagonistas. La primera es la supervivencia de la humanidad. La segunda, la prosecución de la hominización.

La primera finalidad es conservadora: (...) La segunda finalidad es revolucionante. (...) De ahí una paradoja inevitable. La conservación necesita la revolución que asegure la prosecución de la hominización. La revolución necesita la conservación, no sólo de nuestros seres biológicos sino también de las adquisiciones de nuestras herencias culturales y civilizacionales”.¹⁸⁴

Debemos reconocer aquí pues este doble carácter de los sistemas sociales, carácter que se manifiesta en la cultura misma, ya que si bien “todo sistema social es constitutivamente conservador, todo sistema social está también en continuo cambio estructural”.¹⁸⁵ Ahora bien, la pregunta por el cambio cultural, que a su vez impacta en la especie, según la espiral que ya explicamos antes, nos impone una reflexión respecto del carácter desorganizador/reorganizador de la praxis humana. Edgar Morin reconoce que “toda transformación es desorganizadora/reorganizadora. Descompone antiguas estructuras para construir otras nuevas”.¹⁸⁶ Se explica así entonces para nosotros que la praxis humana individual incida primero en la sociedad, luego ésta en la cultura, a su vez la cultura en los nuevos individuos, y así, paso a paso la especie se transforme. Al respecto Morin postula: “Toda evolución se transforma en un sistema fenoménico dotado de un aparato generador-reproductor:

¹⁸⁴ Morin, Edgar (1993), *Op. Cit.*, p. 122

¹⁸⁵ Maturana, *Op. Cit.*, p. 10

¹⁸⁶ Morin, Edgar (1993), *Op. Cit.*, p. 177

la cultura".¹⁸⁷ La cultura se genera por la praxis humana pero también por la praxis humana se reproduce. La cultura propende a reproducirse cuando el ser humano toma posturas *conservadoras* y propende a re-generarse cuando el ser humano toma posturas *cambiadoras*. Nótese que usamos aquí el verbo "propender", porque la postura humana, sea *conservadora* o *cambiadora*, por sí misma no garantiza que la cultura se reproduzca o se re-genere respectivamente, debido -como ya lo explicamos antes- a la *ecología de la acción*. Así, de acuerdo con Morin, pensamos que posturas *conservadoras* pueden producir grandes cambios sociales y posturas *cambiadoras* pueden producir un recrudescimiento del conservadurismo social.

De modo que, la praxis humana, es decir, *el modo de ser propio del hombre en la realidad misma*, empeñado en resolver sus relaciones consigo mismo, con los demás hombres y con las cosas del mundo, y siempre en términos de posibilidad, plantea al ser humano no únicamente el problema del modo en que quiere *estar* en la realidad presente, sino el problema de verse forzado a traer a ésta realidad *presente*, su propia interpretación de la dirección de la historia (pasado), y su propio imaginario de la especie (futuro), para optar libre y responsablemente en cada una de sus decisiones -desde la más insignificante hasta la más trascendental- por las características específicas que elige para su proyecto de humanización. Otra cosa es que ello lo haga comprendiendo cabalmente las implicaciones de cada una de sus actuaciones en el mundo y las implicaciones de esa libertad y esa responsabilidad tan aludidas por nosotros.

Considerar esto último en serio, podría cambiar la perspectiva que hoy se tiene respecto de las numerosísimas actuaciones del ser humano, que, por estar perdidas en la cotidianidad no se comprenden cabalmente en toda su potencialidad y alcance. Pensamos que, cada una de ellas, debido simplemente a ser una actuación humana, podría cambiar el universo: "Al igual que, en meteorología, -dice Morin al respecto- una pequeña bifurcación en una zona crítica puede tener enormes efectos

¹⁸⁷ Morin, Edgar (2000), *El paradigma perdido*, Kairós, Barcelona España, p. 91

en cadena, de ahí la idea de <efecto mariposa>”.¹⁸⁸ Efecto, por cierto, que supone una relación cósmicamente constitutiva entre el movimiento de las estrellas y el vuelo de las mariposas.

EL MODO DE SER PROPIO DEL HOMBRE Y LA PERSONA HUMANA

Nuestro análisis filosófico precedente ha consistido en ir dilucidando aquellas nociones que en su conjunto pudieran contestar aquella pregunta inicial: *¿Qué es eso en definitiva de “el modo de ser propio del hombre”?* Ahora nos proponemos establecer la relación de lo analizado hasta ahora con la noción misma de *persona*. Hacerlo para nosotros es necesario porque en los documentos propiamente educativos, sean de carácter institucional o teórico, cuando se hace referencia al ser humano se usa el término de *persona*. Difícilmente, para nombrar al ser humano en los textos educativos, podríamos encontrar palabras que aludieran a él desde la jerga existencialista; algo así como *el existente*, el *Ser-ahí*, etc. De modo que hacer un recuento de la figura del Ser humano que hemos venido tratando mediante el análisis y la reflexión filosófica precedente, nos parece lo conducente si pretendemos plantear que lo que hemos dicho antes respecto del ser humano comparte en una gran medida las estructuras constitutivas propias de la *persona*, es decir, que el ser humano con *un modo de ser propio* -en los términos que ya hemos analizado y reflexionado filosóficamente- es una *persona* humana. Las precisiones conceptuales que hagamos ahora en relación con autores ya citados antes o con otros nuevos, precisamente en relación con la noción de persona, pretenden clarificar en qué sentido es que el ser humano con *un modo de ser propio*, es una persona humana, pero no para traer el tema de la *persona* a una nueva problematización. En otras palabras, consideramos aquí que la problematización realizada para el existente humano y su *modo de ser propio*, es válida para la noción de persona, en tanto que ambas sustantividades nos parecen en gran medida la misma cosa. En qué medida no lo son, es precisamente la cuestión que abordaremos ahora.

¹⁸⁸ Morin, Edgar (1993), *Op. Cit*, p. 159

Comencemos por recordar que fueron los romanos quienes acuñaron originalmente el concepto. “El hecho tiene su importancia porque por primera vez se establece de forma jurídica los derechos de la *persona*. Si bien hay quienes opinan que el derecho romano constituye la primera declaración de los derechos humanos, Hegel ironiza esta pretensión porque para él, el derecho romano, se inicia cuando había multitudes de esclavos, además de que, en la práctica, las prerrogativas de la *persona* -según se desprende de los textos- se reducía sólo a derechos de propiedad, mismos que, en última instancia, quedaban al arbitrio del emperador”.¹⁸⁹

La crítica hegeliana nos permite ya inferir que aún cuando hayan sido los romanos los primeros en usar el concepto, es indudable que es en el pensamiento cristiano donde podemos encontrar las vetas más ricas para explorar la noción de *persona*, ya que es en el cristianismo, precisamente, y no en el derecho romano, en el que se ubica la semilla primigenia de los personalismos ulteriores, con todo y que en su origen la noción haya generado grandes controversias. En este sentido y en primer lugar, habría que mencionar a “Tertuliano, ardiente apologeta de los siglos II-III, cuyo celo de ortodoxia le llevó al montanismo más rigorista, (y quién) forjó ni más ni menos que novecientas palabras nuevas, o cargadas de nuevos significados en el contexto cristiano, de entre las cuales sobresalen *sustantia* y *persona*”.¹⁹⁰ Luego vendría San Agustín y después los distintos concilios: el de Nicea en el año 325 que trataría por primera vez el tema de la trinidad (tres personas distintas co-sustanciales), tema que dio origen a la problematización del concepto de persona; más tarde el concilio de Constantinopla en el año 381 para reafirmar contra los Arrianos la fe de Nicea, después el concilio de Efeso en el año 431 que reconoció la unión hipostática de las dos naturalezas de Cristo, y, finalmente el concilio de Calcedonia en el año 451 con el mismo tema. De modo pues que, “la afirmación cristiana central (a lo largo de estos siglos) es que Dios es uno y trino, (y así)

¹⁸⁹ Manzano, Jorge, *Entrevista realizada por el autor en Abril 2004*

¹⁹⁰ Díaz, Carlos (2002), *¿Qué es el personalismo comunitario?*, Colección Persona, Salamanca, España, p. 35

buscaron entenderlo; de este esfuerzo por hacer inteligible la fe surgirá la noción de persona”.¹⁹¹

Es a partir de esta tradición que Mounier acuñó en 1936 su noción de persona, misma que en su “Manifiesto al servicio del personalismo” concibe con un carácter fundamentalmente espiritual. Mounier definía esta noción entonces de la siguiente forma:

“Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrollo, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación”.¹⁹²

Respecto de esta definición, identificamos en ella nuestra propia concepción, sobre todo en lo referente a *la libertad para adoptar, assimilar y vivir cualquier tipo de realidad, incluyendo los valores*; también en lo referente a *su compromiso responsable y en constante conversión*, además de lo referente a *su singularidad vocacional*; sin embargo entendemos que Mounier llega a su definición tomando como punto de partida la tradición cristiana aludida antes que considera los aspectos espirituales de la persona como una cuestión fundamental. En este sentido, para nosotros, la noción de persona se circunscribe al ámbito de lo estrictamente humano en tanto que consideramos a la persona humana para efectos de nuestra reflexión, como un ser cuyo rasgo distintivo fundamental es el estar actualizadamente *en realidad siendo* en propiedad y desde *sí mismo* de un modo propio. No pretendemos dilucidar las cuestiones propias de la dimensión espiritual del ser humano, tan central en el cristianismo y que tanta discusión produjo en aquellos primeros concilios, ni tratar de comprender si pudiera haber otro tipo de espíritus sean estos corpóreos o incorpóreos, sencillamente constreñimos nuestra reflexión al ámbito de la persona humana en su carácter de *corporeidad anímica*, según los términos en que la define

¹⁹¹ *Ibidem*

¹⁹² Mounier, *Op. Cit*, p. 59

Zubiri, o si se prefiere de *unidad bio-psico-socio-cultural* en los términos de Edgar Morin.

Así pues, la noción de persona que resulta de nuestro análisis respecto del *modo de ser propio del hombre*, es, como ya hemos dicho antes, un *absoluto relativo*. El ser humano es dueño de sí mismo frente a todo lo demás, pero lo es como realidad propia *en* realidad; y ello implica para nosotros, entre otras cosas, que no está *suelto* de otras realidades y de otras personas. Zubiri sostiene en este mismo sentido: “Por ser realidad ‘propia’, esto es, sustantividad con independencia frente a toda realidad y control sobre ella, el hombre como animal personal se halla situado en pertenencia propia frente a todo lo demás: frente a las cosas, frente a sí mismo y hasta frente a Dios. En esta dimensión –sigue él diciendo- es un absoluto. Pero por tratarse de una sustantividad constituida por sustancialidades, ésta su pertenencia es esencialmente relativa; en ello consiste la finitud de la persona humana”.¹⁹³ Del mismo modo, Aranguren interpreta que en el personalismo de Lacroix, lo absoluto de la persona no es un absoluto para aislarla del mundo, sino precisamente para relacionarla con él desde su misma apertura en tanto absoluto: “Por consiguiente, -afirma Aranguren- el tipo de absoluto del que se habla, en el verdadero personalismo, es fundamento de la relación. Ser absoluto, estar *suelto-de* las cosas y del mundo instalado en él y sin fusionarse con él implica permanecer constitutivamente abierto a ese mundo y, más en concreto, a los demás hombres con quienes construye ese mundo”.¹⁹⁴

Ahora bien, en relación a la polarización que Mounier plantea entre la persona y el individuo, y que Buber recoge en cierta forma bajo la misma idea aunque ya dé un paso hacia la integración, pensamos que Aranguren ya se lo plantea de manera mucho más cercana a lo que sucede en la persona de carne y hueso que se halla en el mundo cotidiano. Así, Mounier sostiene que, “si bien es conveniente recordar las servidumbres de la persona, bases necesarias de su desarrollo, es preciso no olvidar

¹⁹³ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 85 y 86

¹⁹⁴ Aranguren, *Op. Cit.*, p. 55

que la persona está polarizada en el sentido opuesto a la individualidad”.¹⁹⁵ Para Mounier dos signos de la individualidad son la dispersión y la avaricia, de ahí que él mismo oponga a estos signos, la noción de persona: “La persona es señorío y elección, generosidad. Está, pues, en su orientación íntima, polarizada justamente a la inversa del individuo”.¹⁹⁶ De este modo, es entendible que para él, el mundo impersonal del “se”, que para Heidegger era el mundo de la *vida inauténtica*,¹⁹⁷ sea el mundo del individuo, “*el mundo del se*, donde flotan, entre individuos sin carácter, las ideas generales y las opiniones vagas, el mundo de las posturas neutrales y del conocimiento objetivo. Es en este mundo, reino del <se dice> y del <se hace>, donde surgen las *masas*, aglomerados humanos sacudidos a veces por movimientos violentos, pero sin responsabilidad diferenciada”.¹⁹⁸ Así, Domínguez, interpretando el pensamiento de Mounier además de volver a hacer referencia a la dispersión del individuo como una de sus características fundamentales, hace juicios *personalistas* todavía más severos: “el individuo –sostiene él- es dispersión, disolución de la persona en la materia, en la acción, en los personajes que representa. ¿En qué modos se dispersa la persona? Haciendo del fútbol, de la televisión, del Internet, de las modas, de la continua diversión mojada de alcohol, el principal argumento vital. De esta manera, -sigue afirmando- la persona se pierde en lo múltiple e impersonal, en lo que todos dicen, hacen o quieren”.¹⁹⁹ Y más adelante en la misma obra, encontramos que, interpretando él de manera radical el pensamiento de Mounier, aclara con toda determinación que “La persona no es el individuo (dispersión de la persona en la superficie de su vida); la persona no es el personaje (distintos roles que se desempeñan y que dominan la persona); la persona no es su personalidad (mera dimensión psicológica)”.²⁰⁰

De manera muy cercana, Buber asume las mismas ideas de Mounier cuando señala que “la individualidad, al distinguirse de otros seres, se aleja del ser

¹⁹⁵ Mounier, *Op. Cit.*, p. 64

¹⁹⁶ *Idem*, p. 62

¹⁹⁷ Domínguez, X.M. (2002), La revolución personalista y comunitaria de Mounier, Fundación Emmanuel Mounier, Madrid, España, p. 43

¹⁹⁸ Mounier, *Op. Cit.*, p. 75 y 76

¹⁹⁹ Domínguez, *Op. Cit.*, p. 22

²⁰⁰ *Idem*, p. 50

verdadero”.²⁰¹ Sin embargo, en Buber ya aparecen ingredientes de reconciliación entre las posiciones polarizadas que Mounier establece para las figuras del individuo y la persona. En este sentido, Buber postula que “Ningún hombre es puramente una persona, ninguno es puramente individualidad”.²⁰²

Aranguren por su parte, comprensivo de la realidad humana cotidiana y de carne y hueso, sostiene la idea de una relación armoniosa entre la individualidad y la persona: “Si bien las notas que distinguen al individuo –señala Aranguren interpretando a Lacroix- configuran su singularidad esencial, lejos de oponerse a la persona, la individualidad se configura como un carácter constitutivo de ella; para Lacroix –dice él- la persona no se puede desarrollar sin recibir lo que le aporta el individuo. (...) Para Lacroix –insiste- el desarrollo de la persona no consiste en absolutizar o en disolver la propia individualidad, sino en armonizarla y ordenarla”.²⁰³

Una vez que hemos expresado lo anterior, creemos necesario asumir que en relación a esta diferenciación entre individuo y persona, nos identificamos con el pensamiento de Aranguren, ya que la noción de persona a la que él refiere, y a la que nosotros hacemos alusión, no establece una distinción de oposición entre la individualidad actualizada socialmente, y el *sí mismo* propio de la persona. Ya hemos dicho antes, que el *sí mismo* está siempre presente en las actuaciones de la persona. La diferenciación que el personalismo de Mounier hace entre individuo y persona, y los juicios de Domínguez interpretando su pensamiento, representan una postura que separa claramente al individuo de la persona por considerar a este individuo, precisamente, *individualista*, y por tanto, *egoísta* y *mundano*. Nosotros, sin embargo, no le hemos dado a la individualidad esa connotación, más bien pensamos que esa individualidad social y aparentemente impersonal a la que en general nos referimos cuando el ser humano forma parte de una sociedad (por ejemplo en una manifestación masiva) siempre es actualización de la persona misma que siempre está *ahí*, de un modo o de otro, y en pleno ejercicio de su libertad fundamental y su

²⁰¹ Buber, Martín (1994), *Yo y tú*, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, p. 52

²⁰² *Ibidem*

²⁰³ Aranguren, *Op. Cit*, p. 88 y 89

responsabilidad humana. Es en este sentido pues y no en aquel, que nos identificamos con el pensamiento de Aranguren.

Atenidos pues a estas consideraciones, nuestro planteamiento excluye la separación entre individuo y persona. Para nosotros toda persona se encuentra en actualización continua, aun cuando tal actualización tome a veces un carácter individualista, egoísta y mundano. En tal caso será la actualización de una persona que en ese momento actúa de forma individualista, egoísta y mundana, y en ese mismo sentido, esa persona será un *individuo* en los términos que Mounier y Domínguez lo entienden.

En síntesis pues, nuestra concepción de *persona* es la siguiente:

- 1) Por constituirse la persona de un cuerpo humano (incluido el cerebro) en contacto con una cultura, la persona humana sería lo que Zubiri expresa cuando afirma: “Persona es ante todo el carácter de la sustantividad humana, de la corporeidad anímica”.²⁰⁴ O, usando la expresión de Morin, una *unidad bio-psico-socio-cultural*.
- 2) Esta sustantividad humana de la persona, que es –en palabras de Zubiri- “su carácter formal”,²⁰⁵ se va haciendo persona debido a la transmisión de la cultura, y a través de ella, de la historia, desde el momento mismo de la concepción por el carácter bio-psico-socio-cultural.
- 3) Esta sustantividad humana de la persona es, además, *sustantividad abierta*.
- 4) La persona es persona humana, precisamente, porque es propia, porque se pertenece. Zubiri lo expresa así: “Ser persona no es en este primer plano tener de mí una vivencia como de algo mío, sino ser efectivamente mío, ser una realidad sustantiva que es propiedad de sí misma”.²⁰⁶

²⁰⁴ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 77

²⁰⁵ *Idem*, p. 83

²⁰⁶ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, *Op. Cit.*, p. 111

- 5) Porque la persona humana es sustantividad abierta y porque se pertenece a sí misma -aunque los demás hombres sean quienes transmiten la cultura y la historia- es ella, la que se tiene que ir realizando a sí misma, que autorrealizar.
- 6) Estando la persona humana actualizada toda ella en cada opción, la persona humana además de persona es individuo, es individualidad diferencial, singularidad cualificada, es persona diferente a las demás personas no sólo representacionalmente sino en *sí misma*.
- 7) La persona humana, en virtud de su apertura, es proyecto. En cada acto se apropia de las posibilidades que la van constituyendo como persona.
- 8) La persona humana, para serlo, requiere de una sustantividad que está abierta, que es propia, que es libre, que es responsable, y que está en relación constitutiva consigo misma, con las demás personas y con las cosas del mundo, resolviendo estas mismas relaciones en términos de posibilidad.

Hemos pues realizado el análisis filosófico de las nociones fundamentales que usamos durante el planteamiento experiencial en varios pasos:

- Revisamos brevemente los cuatro modos de interpretar la pregunta por *el modo de ser propio del hombre*.
- Analizamos y reflexionamos filosóficamente ya de manera detallada:
 - i. La noción “*un modo de ser propio del hombre*“, justo en las cuatro formas de interpretar la pregunta según el punto anterior.
 - ii. La cuestión de la identidad humana.
 - iii. La relación entre el ser humano que esbozamos en el punto dos y la estructura de la persona humana.

Es tiempo pues ahora de que demos el paso hacia la reflexión filosófico-educativa final, propósito central de nuestro interés. Ahí, buscaremos revisar críticamente los seis presupuestos educativos presentados en “El planteamiento experiencial”, a la luz, precisamente, del Análisis Filosófico

desarrollado recientemente. Buscamos una síntesis filosófica y reflexiva respecto de las dos afirmaciones centrales de la tesis.

REFLEXION FILOSOFICO-EDUCATIVA

Una vez que hicimos el análisis filosófico de las nociones fundamentales del planteamiento experiencial, y habiendo articulado ya de manera conceptual tales nociones entre sí, toca ahora que desarrollemos la reflexión filosófico-educativa sobre el tema fundamental de la tesis misma que se expresa en aquellas dos afirmaciones que fueron nuestro punto de partida:

- a) Toda relación educativa universitaria es una relación existencial.
- b) Lo que está en juego en la relación educativa universitaria es la identidad personal.

Ahora bien, esta reflexión filosófico-educativa que expondremos ahora, tiene como propósito fundamental el que profundicemos precisamente las dos afirmaciones expresadas arriba, una vez que es posible ya poder poner en relación las afirmaciones y preguntas derivadas de los presupuestos expresados al final del “PLANTEAMIENTO EXPERIENCIAL”, con las nociones fundamentales del “ANALISIS FILOSOFICO”.

Este esfuerzo, habremos de hacerlo en dos pasos revisando, una por una, las dos afirmaciones señaladas, mismas que, como ya dijimos, fueron nuestro punto de partida.

1RA AFIRMACION: “TODA RELACION EDUCATIVA UNIVERSITARIA ES UNA RELACION EXISTENCIAL”

Las personas en el aula y sus roles sociales

Una afirmación particular de los educadores con posturas profesionalizantes, que bien podría desprenderse de los presupuestos analizados, señala que “lo existencial, lo personal, pertenece al ámbito de la persona y no al ámbito social”. Tal

afirmación nos parece que contiene el implícito de que la realidad de la especie humana se constituye de un ámbito social por un lado y de otro existencial, personal, por el otro, y de que estos dos ámbitos están de algún modo separados. Bajo esta forma de interpretación de la realidad humana y educativa, lo social, precisamente por serlo, se considera *impersonal*. Por ello, a partir de esta perspectiva, los roles educativos se consideran a su vez representaciones sociales carentes en sí de una dimensión existencial o personal.

En oposición a estas posturas, otros educadores piensan que, por el contrario, los existentes, las personas, han de considerarse en el aula precisamente en toda su dimensión de personas. Así, maestro y alumno, han de verse en la relación educativa, fundamentalmente, como personas; sólo así puede cobrar la educación un sentido auténticamente humano. Tales educadores piensan que si la relación educativa acontece sólo a través de los roles, en tanto representaciones sociales, éstos pueden despersonalizar al maestro y al alumno convirtiéndolos en meros actores sociales, y como consecuencia de ello, tales roles pueden llegar a despersonalizar las relaciones educativas mismas.

Ahora bien, expresadas así, estas afirmaciones nos permiten observar que en el fondo, aunque tales posiciones tienen un punto de partida distinto, las dos acaban al fin coincidiendo en un mismo punto: a saber que el rol social y la persona son cosas distintas. Esta es la cuestión que aquí nos interesa profundizar sometiendo al examen de la reflexión filosófico-educativa, porque, de ser cierta tal afirmación, tendríamos que aceptar entonces, también, que los maestros y los alumnos universitarios, precisamente durante la representación social de esos roles educativos, no son las personas –en sentido existencial- que los actúan, y por tanto, que tales representaciones sociales son, existencialmente hablando, impersonales.²⁰⁷

²⁰⁷ Se deja para otro momento toda la cuestión referente a la relación educativa misma (es decir entre los dos actores educativos aludidos), por ahora se centrará el análisis únicamente en revisar la naturaleza personal o impersonal de los *roles educativos*, tanto el del maestro como el del alumno.

Para entrar en esta delicada cuestión, es necesario antes, que recordemos que la noción de *persona* a la que hemos estado haciendo referencia como fundamento del carácter *personal* o *impersonal* de los roles sociales, es la de una corporeidad-anímica (en palabras de Zubiri), o si se prefiere, la de una unidad bio-psico-socio-cultural (en palabras de Morin), es decir, la de un ser que se va construyendo a sí mismo y por sí mismo en propiedad, de forma abierta, libre, responsable y en relación constitutiva siempre consigo mismo, con las demás personas, con las cosas del mundo y resolviendo todas estas relaciones en términos de posibilidad; o sea, un *existente*. La persona humana la consideramos aquí pues como autor de sí mismo en la praxis, es decir en *actualización actuante*.

En este mismo sentido, ya habíamos postulado que “el *sí mismo siendo* se actualiza *optando* en cada momento”.²⁰⁸ Esta afirmación, aplicable a toda persona, nos llevaría ahora a una nueva reflexión: la persona del maestro y del alumno se encuentran en situación de actualización de *sí mismo* en cada momento. O dicho de otro modo, ambos, maestro y alumno, se encuentran en actualización *continua de sí mismos*. Tal afirmación lo es en sentido doble, primero por el carácter gerundial de la existencia misma, y segundo, porque el señalamiento *en cada momento*, lo implica con absoluta claridad. Esta es la afirmación que habremos de revisar en seguida en sus distintos aspectos.

Así, estas actualizaciones del *sí mismo* son actuaciones *en* el mundo social y en ese sentido en interrelación codeterminada, pero lo son al fin en plena autoría del *sí mismo*. La re-presentación social del maestro como maestro y del alumno como alumno, es plena actualización de un sí mismo que ha determinado actualizarse justo de ese modo social, que ha *optado* libremente por ello. No es para nosotros sostenible pues que el rol social del maestro o del alumno esté vacío de contenido personal sino que, por el contrario, ambos están cargados del contenido existencial que constituye el fundamento de sus respectivos *modos de ser propios en tanto personas*; el carácter social de este *modo de ser propio* es representación social

²⁰⁸ Supra 98

únicamente en el sentido de ser la actualización social del *sí mismo*. Así, la representación social del maestro, -por ejemplo- es también y simultáneamente representación personal en tanto que es la persona misma la que se encuentra en acto de actualización, precisamente *en* su rol de maestro, como lo estará en otros momentos *en* el rol de esposo, o de hijo, o de amigo, etc. No hay, en este sentido, ningún rol social vacío de persona, y tampoco puede suceder que la persona se *ponga* o se *quite* el rol como si éste fuera una máscara, porque es la persona en calidad de existente la que se encuentra presente en el acto de actualización justo *en* el rol social. Dicho así, parece imposible que concibamos la presencia en sociedad de personas desnudas de rol social, o la presencia de roles en tanto meras representaciones sociales vaciadas de la persona humana. Socialmente hablando, siempre están, en todo momento, presentes las personas, y siempre lo están en un rol social determinado.

Ya habíamos subrayado antes que con frecuencia se piensa, “que una es la *identidad verdadera* adentro del ser humano, y otra es la *identidad* que se le presenta al mundo, cuando en realidad no hay más que una sola identidad: el *sí mismo en sí, siendo* aunque ello sea de forma expresada”,²⁰⁹ de modo que el rol social de maestro, en el caso de un maestro, y del alumno, en el caso de un alumno, serían la “expresión” de la persona del maestro y del alumno respectivamente. Pero, desde nuestra perspectiva no cabe afirmar que “detrás”, “antes”, “abajo”, “además”, etc., del maestro o del alumno hay una persona, porque el maestro y el alumno son la persona misma en sí en *acto social* de actualización *existencial* precisamente como maestro y como alumno. El *modo social de ser propio* del maestro o del alumno no es *un modo de ser* distinto del *modo de ser* existencial de la persona, ni tampoco un modo separado; el *modo de ser propio* es uno solo en cada momento. La actuación social no está separada de la existencia humana, ni ésta de la actuación social, en todo caso ésta última es sólo el *modo* en que cobra un sentido social, precisamente, la existencia humana misma. Es su *modalización*.

²⁰⁹ Supra 99

Para relacionar estas reflexiones con la realidad educativo-universitaria cotidiana y analizar así una situación concreta, precisamente, a la luz de estas afirmaciones, volvamos a un hecho ya citado antes:

“Estaba dando una clase de sociología y, en algún momento, comencé a arengar a los alumnos diciendo algo así como que a su generación le tocaba transformar las estructuras sociales. De pronto, a medio discurso, un alumno levantó la mano a mitad del salón. Cuando le cedí la palabra él, con calma y sencillez pero de manera muy aguda, simple y sencillamente me hizo una pregunta: ‘¿Y tu generación que hizo?’”.²¹⁰

La cita anterior habremos de analizarla ahora paso a paso. En primer lugar el hecho social de *estar dando una clase* universitaria, es decir, el estar en esa aula en el rol social de maestro, implicó en algún momento de la vida de esa persona necesariamente haber *optado* por asumir el papel de maestro universitario. Tal *opción*, cualesquiera que hayan sido las razones, señala ya una *apropiación de posibilidades* en la vida de esa persona que direcciona su identidad en ese sentido. Esa opción, aún en el supuesto de haber sido una actuación orientada por viejos esquemas apropiados de forma no discernida cabalmente a causa de haber sido incorporados en medio de una catarata de transmisión cultural familiar donde el padre, la madre, los tíos y los hermanos mayores hubieran sido maestros toda su vida, en su momento, para tal persona, fue una *opción libre* en el sentido de la *libertad fundamental* que Sartre llama *original* y que Antonio González también diferencia de las libertades ulteriores. De manera que la presencia social misma del maestro ahí, en esa aula y a esa hora, tiene para nosotros sin duda un sustento existencial, personal. Lo mismo puede decirse del tren de elecciones que le sigue a aquella primera decisión de ser maestro: *optó* por aceptar una clase de sociología, *optó* por comenzar a arengar a los alumnos en una cierta dirección, y *optó* por creer y afirmar que era a esa generación de alumnos a la que le tocaba transformar las estructuras sociales. ¿Por qué *optó* por cada una de estas decisiones? Optó por ellas porque en cada una de ellas, y precisamente *en* el rol de maestro, se actualizaba como persona en algún sentido para él importante. Lo existencial, lo personal, estriba aquí en que en cada uno de esos momentos él *optó* libremente por ese *modo de ser*

²¹⁰ Supra 20

propio específico, por ese modo de actualización de *sí mismo* como persona; que lo hiciera en el rol de maestro es la modalización social que cobró lo existencial en cada uno de esos momentos. En todo caso, siempre y en todo lugar las actualizaciones de *sí mismo en sociedad* son expresadas a través de algún rol social determinado; tales actualizaciones no suceden en el vacío, precisamente porque suceden *en sociedad*. Estas actuaciones sociales, en su conjunto, pueden ser interpretadas por supuesto en su carácter de actuaciones sociales, pero eso no las desexistencializa, no las despersonaliza en el sentido de que cada una de ellas tuvo una autoría existencial, una autoría personal. El maestro, como autor de la persona que es, optó por una serie de actuaciones que lo actualizan socialmente en su rol de maestro de un modo concreto y tales actualizaciones no están al margen de él como persona, como existente, pues son estas actualizaciones finalmente las que resultan de haber elegido ser autor de *sí mismo* de un modo y no de otro. La actualización aquí es una actualización de *sí mismo siendo maestro de un modo propio*. Al final de su intervención la persona del maestro, su *sí mismo* como persona, queda actualizada en un sentido que le es absolutamente propio, no importan las razones o condicionamientos que lo hayan inducido a actualizarse de ese modo específico; la actualización es propia, sencillamente, en virtud de haber sido construida por el *sí mismo* y en ejercicio pleno de la libertad fundamental. El que haya condicionamientos en todas las personas, no niega la libertad fundamental de todo ser humano para optar por alguna posibilidad entre muchas, en todo caso, el que haya condicionamientos en todas las personas, pensamos, es lo que pone a prueba la libertad fundamental. Así, no acabamos de entender que algunos nieguen la libertad fundamental de las personas sólo porque existen los condicionamientos, en virtud de que esa negación –de aceptarse– negaría a su vez la posibilidad de la liberación, pues no habría libertad fundamental desde donde conseguir precisamente la liberación del condicionamiento. Tal liberación es posible, gracias a que antes de toda liberación hay una libertad fundamental para poder optar por liberarse. Jorge Portilla quizá lo expresa con mejores palabras cuando postula: “Es la realización de una liberación que presupone una libertad capaz de tomarla como fin”.²¹¹ La libertad

²¹¹ Portilla, Jorge (1997), *Fenomenología del relajó*, FCE, México, p. 58

fundamental es pues condición constitutiva humana, la liberación es ya, por ser actuación, actualización del *sí mismo* en alguna dirección liberadora. La actualización en un sentido auto-esclavizante no es liberadora pero es libre en su sentido fundamental, porque es al fin opción humana propia. Si no fuera así, las actuaciones liberadoras no tendrían el sustento de una libertad fundamental que las hiciera viables, ni podría finalmente hacerse responsable de sus actos a nadie.

Lo mismo que dijimos antes del maestro podemos decirlo ahora del alumno: en algún momento de su vida, *optó* por inscribirse en esa carrera universitaria y por todas las situaciones consecuentes que de esa decisión se derivan. Estar ahí, en esa aula y a esa hora en calidad de alumno, es un acto que podemos sin duda interpretar socialmente, pero esa misma interpretación social es posible porque el acto es un acto existencial, personal, o dicho de otro modo: por ser un acto existencial de actualización del *sí mismo* en sociedad, es que tiene una interpretación social *en* el rol de alumno universitario; por ello es que es un acto social. Lo social se funda en que el acto de actualización existencial sucede *en* sociedad y por ello lo social estriba precisamente en el carácter social que el acto existencial cobra en ese momento, pero no lo separa ni lo vacía de la persona, del existente.

Por lo demás, igual que en el caso del maestro, un tren de opciones siguió a aquella primera elección concluyendo todas éstas con el acto de hacer una pregunta confrontativa. Es decir, que el alumno *optó* primero por poner atención a lo que el maestro decía, *optó* luego por enfrentarse al discurso de un modo propio, *optó* también por permitir que la afectación llegara a tener el peso suficiente como para convertirse en una actuación específica dentro del aula *optando* así por levantar la mano en indicación de querer intervenir en vez de *optar* –por ejemplo- por interrumpir y, finalmente, *optó* por hacer una pregunta cuya formulación buscaba confrontar al maestro. Este tren de decisiones -existenciales todas- acaba en una actualización del *sí mismo* en el rol de alumno de un modo concreto en el que queda claro su *modo social de ser propio en tanto alumno* ante tal arenga. *El modo de ser propio* de la

persona del alumno al fin es un *modo social*, pero tal modo social tiene sustento en el *modo de ser propio existencial*.

Ahora bien, hemos ilustrado las afirmaciones filosófico-educativas con un ejemplo cuyos contenidos sociales implican, necesariamente y para cualquier maestro, definiciones existenciales propias; pero ¿podríamos ilustrar lo mismo usando como ejemplo una clase de matemáticas en el momento que el maestro intenta trabajar el teorema de Pitágoras? Por supuesto que sí. Optar en la vida por ser maestro de matemáticas no es menos existencial que optar por serlo de sociología; optar por comunicar en clase una convicción social no es menos existencial que optar por comunicar en clase una convicción epistemológica, hacerlo de forma verbal y de frente a los alumnos no es menos existencial que hacerlo de forma escrita y de espaldas al grupo (el teorema se trabaja normalmente resolviendo postulados en un pizarrón pero se puede hacer sin necesidad de éste); así, todas las interpretaciones sociales que se quieran hacer respecto del rol del maestro de matemáticas y del acto de desarrollar un teorema, no despersonalizan en absoluto al maestro ni a los alumnos, y menos hacen desaparecer, de ese acto social, la existencia humana misma.

¿Pueden los roles sociales ser representaciones falsas?

Toca ahora que avancemos en estas afirmaciones respecto al sustrato existencial de los roles educativos para lo cual es necesario que analicemos y reflexionemos lo que pudiera ser su aspecto más complejo: el carácter auténtico o inauténtico de los roles sociales. Ahora bien, para que podamos abordar esta cuestión es necesario que establezcamos antes, el modo preciso de entender la noción de *rol social*, dado que a esta noción se le puede ver por lo menos de dos modos.

Un primer modo de entender el *rol social* es que lo consideremos como el conjunto abstraído de actuaciones propias de una cierta actividad socialmente

delimitada. Así, el rol social de *maestro universitario* está ya, desde antes de llegar la persona misma que va a desempeñar ese rol en un aula, prefigurado socialmente, es decir abstraído. De un *maestro universitario* se esperan socialmente actuaciones que no se esperan de un maestro que da clases particulares de piano; es posible que algunas actuaciones puedan parecerse en algo, pero ambos roles sociales están de antemano delimitados de forma abstracta por la cultura, ambos están –por decirlo de algún modo- *estandarizados*. Esta forma de entender el rol social podría caber pues en la noción “*rol social estandarizado*”. Lo estándar cobra para nosotros sentido si consideramos que todo rol social culturalmente delimitado es social, precisamente, porque responde a los patrones estandarizados que la sociedad reconoce rápidamente y por ello tales roles cumplen la función de establecer los *juegos de actuaciones* entre los distintos actores sociales de formas que adquieren, precisamente, un sentido social estandarizado. Así, tanto el actor social del maestro universitario como el del alumno universitario, se ubican con claridad en el *juego de actuaciones* que entre ellos sucede en cada clase, justo porque ahí se reproduce el sentido social de los roles mismos en base a los patrones de actuación esperados. Los roles sociales estandarizados no son las personas del maestro y del alumno, pero constituyen abstracciones estandarizadas que ayudan a éstos a reconocerse dentro de un *juego de actuaciones* socialmente delimitado. En este sentido, tanto los roles sociales estandarizados, como los *juegos de actuaciones* facilitan la interacción porque las actuaciones están ya previamente delimitadas y entendidas. Sin embargo, no confundamos estos roles sociales estandarizados con las personas concretas que los actúan porque aquellos roles sólo son abstracciones de sentido que orientan la actuación de los actores, son –por decirlo así- los *papeles sociales* que la sociedad espera sean desempeñados fielmente por los actores sociales en situaciones sociales concretas, pero no son las personas mismas que finalmente los actuarán de forma siempre propia ni tampoco son sus actuaciones. De ahí que el rol social –si consideramos este último sentido- podamos también entenderlo de otro modo.

Este otro modo de entender el rol social, cobra sentido para nosotros si consideramos que el *sí mismo* de un maestro o de un alumno se actualiza como

maestro o como alumno siempre *en* actuación social. Si lo vemos así, el *rol social estandarizado* ya explicado antes, queda encarnado por las personas y sus actuaciones concretas, y deja por tanto de ser una abstracción estandarizada, una actuación socialmente esperada, para convertirse, precisamente, en una actuación social concreta cuyo fundamento ya no es la abstracción social sino el *modo de ser propio* de alguien muy concreto, es decir, de un existente, de una persona. Esta forma de entender el rol podría ahora caber en la noción: *rol social actuado*. De hecho, y para decirlo de otra forma, el *rol social estandarizado* no existe en sí mismo de forma concreta, es sólo una abstracción social; lo que existe es una persona, un existente, en actualización de *sí mismo siendo* de un modo propio siempre presente en su actuación, sea esta absolutamente privada o social. Si es social, se entenderá necesariamente que un *rol social estandarizado* ha sido representado de forma concreta por una persona, es decir que ha sido actuado de forma personal por alguien concreto.

De modo pues que los *juegos de actuaciones sociales* que se establecen en situaciones sociales concretas, son sociales porque en ellos se espera que sucedan actuaciones reconocibles socialmente, pero de hecho todos son *juegos de actuaciones personales*, porque al fin y al cabo son personas de carne y hueso las que optan en todo momento por actualizarse a *sí mismas* de modo propio, aunque ello lo hagan socialmente; en el caso de la educación, *en* el rol del maestro o del alumno.

No confundamos pues el *rol social estandarizado*, que solo es una abstracción de sentido, con el *rol social actuado*, que es la persona en actualización de *sí misma*; el primero es el guión social cuya representación se espera sea fiel, o al menos muy cercana, a la abstracción estandarizada; el segundo en cambio, es la actuación misma del existente en sociedad y en un determinado contexto. El primero es una abstracción cargada de expectativas, el segundo es el existente mismo en *actualización actuante*.

Sin embargo, estas dos dimensiones del rol social no son dos cosas separadas sino una sola en retroalimentación recíproca. El *rol social estandarizado* ejerce presión social sobre el existente en tanto que constituye las expectativas sociales sobre una actuación. Edgar Morin llama a esta operación social *normalización*: “La normalización –afirma él- se manifiesta de forma represiva o intimidatoria; hace callar a quienes estarían tentados a dudar o contestar. De este modo, tanto antes como ahora, en un buen número de sociedades la liquidación física de los heréticos y desviantes normaliza a todos y cada uno”.²¹² Empero la autoría libre de este existente en actuación, a su vez, va intentando transformar la cultura, es decir, la naturaleza misma de los patrones sociales estandarizados de los roles sociales que desempeña modificándolos a través del tiempo.

Hay pues en los roles sociales una dimensión histórica. Así, el rol social estandarizado del alumno universitario de los 60s de una universidad determinada, es distinto del alumno universitario actual de esa misma universidad. Más concretamente, el *rol social estandarizado* del alumno del Iteso de los años 60s no es el mismo del *rol social estandarizado* del alumno del Iteso hoy día. ¿Cómo suceden tales cambios?

Para entrar en la cuestión, conviene que señalemos ahora que, si bien los roles sociales estandarizados y los juegos sociales facilitan la interacción porque están ya previamente delimitados y entendidos, precisamente por ello, frente a tales roles y tales juegos el ser humano se ve obligado a optar por actuar orientado desde sus esquemas intencionales o de forma racional; es decir por *repetir*, y en ese sentido *reproducir* lo que de él se *espera socialmente*, y que él tiene predeterminado en sus propios esquemas intencionales –lo que Morin llama *Imprinting cultural*- o por optar por una apropiación de posibilidades distinta a la que existía previamente en tales esquemas intencionales, otorgándole así al rol social un nuevo sentido, un modo de actuación distinto al esperado. Si muchas personas, muchas veces, optan de forma distinta a lo estandarizado socialmente, es posible -y de hecho sucede- que

²¹² Morin, Edgar (1998), El método; las ideas, Cátedra, Madrid, España, p. 29

modifiquen el rol social estandarizado redimensionándolo socialmente a través del tiempo, o dicho de modo más preciso, *re-estandarizándolo*. El *viejo* rol social estandarizado habrá cambiado hacia un *nuevo* rol social estandarizado porque su estandarización cambió gracias a la frecuencia con que los roles sociales actuados fueron actuados precisamente de un modo en que cambiaron la actuación social esperada, y ello cambiará también los esquemas intencionales respectivos en las personas concretas, es decir el *imprinting cultural*. Los roles sociales estandarizados habrán cambiado pero las personas también. Ser humano y cultura en codeterminación como nos lo señalaban Geertz y Morin.²¹³

¿Qué implica esto? Implica algo muy delicado para la cuestión que aquí analizamos, porque cada elección de actuación frente al rol social estandarizado es una opción libre y en ese sentido, una opción que finalmente conservará el rol social estandarizado igual o una opción que buscará cambiarlo, cambiando su sentido social. Ya antes habíamos afirmado que si bien el ser humano puede optar por *dejarse llevar* por sus hábitos sociales, tales hábitos constituyen actuaciones orientadas por esquemas intencionales, y en este sentido constituyen apropiaciones fundamentalmente libres; así, actuar desde esquemas intencionales en sintonía con los roles sociales estandarizados no indica que ambas cosas sean lo mismo, ni que tales actuaciones no sean *propias*. Son *propias* siempre porque no optar por un nuevo modo de actuación social del rol dejando intacto el hábito y el rol social estandarizado, también es optar.

Para ilustrar esto es necesario que hagamos un análisis breve con el mismo ejemplo de antes: cuando un alumno opta por levantar la mano para pedir la palabra en el aula ejerciendo una particularidad muy propia del rol social estandarizado de alumno, aun siendo ello un hábito, es decir una actuación orientada desde esquemas intencionales previamente incorporados, no le está negada la posibilidad de optar por *salirse* del hábito, es decir, de sus esquemas intencionales, y por tanto, de lo esperado socialmente, optando –por ejemplo- por interrumpir abruptamente a gritos;

²¹³ Supra 67 y 117

si le estuviera negada tal posibilidad, el alumno no sería libre en el sentido fundamental que ya hemos expuesto antes. Así, el alumno opta por el hábito dejándose orientar por sus propios esquemas intencionales levantando la mano *conservando* esa modalidad particularísima del rol social de alumno, pero siempre está en condición de intentar *cambiar* el rol social estandarizado, actuando fuera de la norma; puede, por ejemplo, interrumpir aventando un pupitre, ponerse de pie en silencio pero en actitud de querer hablar, voltearse de espalda para llamar la atención del maestro, subirse en su silla, pararse de cabeza, etc., etc. Lo interesante aquí para nosotros es que el hecho de que el rol social estandarizado ejerza presión social (*Normalización* en palabras de Morin) y lo induzca a actuar el rol social en sintonía plena con lo que de él se espera (levantar la mano), no lo obliga a que así sea, la persona del alumno, el existente, siempre está *en todo momento* en condiciones de actuar el rol social *libremente*, y eso quiere decir que siempre está, en todo momento en condiciones de actuar diferente a lo que sus esquemas intencionales le inducen, es decir, contra del *Imprinting cultural*, y así, actuar de modo que tal actuación lo sea en un sentido doble: será actuación con un primer sentido, porque constituye una acción determinada que *actúa* sobre la realidad misma, pero también –y esto es fundamental- al actuar distinto de lo esperado socialmente se estará actuando con un segundo sentido, se estará *actuando* sobre el rol social estandarizado. Es así que la codeterminación hombre-cultura sucede, porque si bien el rol social estandarizado ejerce presión social sobre las decisiones sociales del ser humano (Normalización), también la persona puede actuar, si así lo decide, ejerciendo presión existencial sobre el rol social estandarizado (Libertad fundamental). El ser humano siempre y en todo momento tiene que optar *conservando* o *intentando cambiar* sus propios esquemas intencionales, y como consecuencia, *conservando* o *intentando cambiar* el sistema social en que sus actuaciones tienen lugar. En otras palabras, el alumno, frente a la arenga de su maestro -se lo plantee o no- está obligado a optar por un modo de ser propio. Ello es así porque tal alumno es fundamentalmente libre. Lo mismo hemos de decir del maestro frente al alumno.

Si bien ya esta circunstancia devela la complejidad de los roles sociales, tal complejidad no se detiene aquí, pues hasta ahora sólo hemos hablado de un *rol social estandarizado* y de un *rol social actuado* más o menos congruentes entre sí, aún cuando la actuación concreta no encaje plenamente en la abstracción estandarizada esperada socialmente. Pero ¿qué pasa cuando el *rol social actuado*, en una situación determinada, resulta actuado de forma falsa respecto del mismo *rol social estandarizado*? Porque es constatable en lo cotidiano que los seres humanos frecuentemente representan roles sociales de forma falsa. ¿Es en estos casos la falsedad una incongruencia existencial o qué tipo de incongruencia es ésta que se manifiesta cotidianamente en las representaciones sociales falsas?

La representación social de los roles –tenemos que admitirlo-, le permite muchas veces a las personas ocultar sentimientos, intereses, necesidades, etc., etc. Tales representaciones pueden ser consideradas falsas en la medida que son incongruentes con lo que la sociedad espera encontrar en ellas. Es decir que tales representaciones *falsean* -por decirlo de algún modo- los roles sociales estandarizados pues aunque responden en congruencia con la abstracción estandarizada, tal respuesta no es consistente en el fondo con el verdadero significado social del rol estandarizado. Así, por ejemplo, un alumno de Ingeniería puede representar el rol de alumno de ingeniería y sin embargo hacerlo por razones existenciales distintas a las que el rol social estandarizado haría suponer a la sociedad que tiene para ser, precisamente, un alumno de ingeniería y no de otra carrera. De este modo, es claro que el rol social estandarizado puede ser actuado por alguien de forma *falsa*, es decir, que el rol actuado socialmente aunque sea congruente con el rol social estandarizado, no sea consistente, no sea verdad, sino que tal representación sea falsa. Esto, en general, es juzgado en principio, como una incongruencia de la persona, precisamente, porque los roles, aunque son congruentes no son fieles entre sí. Sin embargo, y he aquí lo complejo y sorprendente de los roles, esta inconsistencia de fidelidad, es decir, esta *falsedad* existente entre el rol social estandarizado y el rol social actuado nada tiene que ver con la congruencia siempre presente entre la persona y su actuación social.

Para poder analizar y reflexionar esta cuestión en la cotidianeidad de la educación universitaria, se hace indispensable recurrir a un ejemplo concreto. Así, se evoca ahora de nuevo aquel maestro de matemáticas explicando el teorema de Pitágoras y a algunos alumnos de ingeniería sentados frente a él en una clase universitaria.

La sola intención compartida por el maestro y los alumnos respecto de la necesidad de enseñar y aprender el teorema de Pitágoras (en el ejemplo usado ya antes) toca la vocación personal y por tanto existencial de cada uno de aquellos alumnos para quienes el teorema de Pitágoras habrá de constituir en su imaginario futuro una herramienta de cálculo que les permitirá un *modo de ser propio* como ingenieros; es decir que la búsqueda y persecución de tal aprendizaje constituye una parte del rol estandarizado del alumno de ingeniería, pero también -y he aquí lo complejo- para algún otro alumno que considera inútil tal aprendizaje en el imaginario de *sí mismo* en su vida personal, y que sólo está ahí para aprobar una materia que le permita adquirir el título universitario de ingeniero y poder, entonces sí, dedicarse a sus competencias de natación que es lo que más le apetece pero que no puede hacer a plenitud sino hasta terminar la carrera y darle así gusto a sus padres. Para el primero, el aprendizaje del teorema de Pitágoras le permitirá ser un buen ingeniero, para el segundo, le permitirá solamente aprobar la materia y seguir adelante en sus planes personales de nadador.

Dejando de lado las razones sociales y éticas que motivan las actuaciones, tanto para los alumnos comprometidos con la ingeniería como para éste que se obliga a *sí mismo* por sus propios condicionamientos familiares, la actualización de *sí mismos* como personas es, para todos ellos, un acto existencial, personal y no sólo social. Que socialmente puedan interpretarse de muy diversas maneras y niveles estas modalizaciones de la existencia humana, no hace desaparecer el hecho de que todas estas actualizaciones, lo son en cada caso desde un *sí mismo* que *opta* en *cada momento* por aquello de lo que *se apropia* para que constituya *su actual modo*

de ser propio. Otra cosa es que tales actos puedan ser interpretados desde marcos sociales, éticos, educativos, etc., de formas muy diversas. Aun cuando las actualizaciones del *sí mismo* puedan verse incongruentes y devaluantes de la persona, precisamente desde preconcepciones sociales o éticas, estas actualizaciones no son menos propias, menos libres, menos responsables, y por tanto, menos existenciales. Que alguien *falsee* socialmente el *rol social estandarizado* de alumno de ingeniería inscribiéndose en una carrera que no desea realmente, y tal hecho sea educativamente hablando un enorme obstáculo para la realización personal en el sentido que esa carrera universitaria prevee para cada alumno, no es sino una interpretación social que no considera que, la *falsación* en cuestión, tiene un fundamento existencial tan profundo como la vocación de aquellos otros que están en esa carrera por convicción propia; ya que para quien está ahí *falseando* el rol social estandarizado de alumno, el estar ahí, precisamente de ese modo, tiene en sí mismo, en tanto actuación social, un sentido existencial propio; si no lo tuviera no estaría ahí; otra cosa es poder interpretar la auténtica conexión de esa actuación social (inauténtica dirían algunos) con el *sí mismo* del alumno que actúa de esa forma. En este caso está ahí para poder seguir entrenando –en los tiempos que le quita a los estudios universitarios- y seguir avanzando aunque más lentamente en su sueño existencial de ganar una medalla de oro en natación en una olimpiada. Para los alumnos que están ahí por convicción de ingenieros, la actualización tiene un carácter vocacional y por tanto es congruente con ellos mismos y con el rol social estandarizado, pero también lo es para quien está *falseando* el rol en el sentido de que tal actuación no sea consistente con el rol social estandarizado; sólo que para aquellos, la carrera de ingeniería es su meta existencial, en tanto que para éste último, es un medio existencial que le permite avanzar en una meta existencial distinta a la de sus compañeros. Todos sin embargo están, a través de esas maneras, tratando de realizarse como personas, existencialmente, más allá de la interpretación social. No se discute aquí el carácter educativo de los hechos, ni sus implicaciones propiamente educativas sino únicamente que tales hechos educativos – en ambos casos- tienen un fundamento existencial, aunque sea distinto. Todos aprenderán el teorema de Pitágoras, y

aunque lo hagan por razones existencialmente distintas, tales razones no serán menos propias para cada uno de ellos. Es probable y entendible que aquellos que están comprometidos con la profesión sean mejores alumnos de ingeniería que éste que sólo quiere aprobar para seguir siendo nadador, pero eso no hace desaparecer el modo en que éste se actualiza existencialmente como alumno de ingeniería, otro asunto es que a los maestros tal actualización les parezca o no adecuada educativamente hablando. Les guste o no, a los maestros y a los funcionarios de la universidad, mientras tal alumno esté inscrito en las materias, educativa y socialmente hablando, sigue siendo un alumno de ingeniería actualizándose como persona *en* el rol de alumno de ingeniería aunque él se vea en la necesidad de *falsear* socialmente el rol estandarizado porque ello sirve a su propio propósito existencial. Será inauténtica la actuación social del rol en tanto que tal representación no es consistente con el rol social estandarizado, pero tal actuación social es existencialmente auténtica en tanto que es plenamente congruente con la actualización de sí mismo. La incongruencia –si se le puede llamar así a la inconsistencia- está entre el rol social actuado y el rol social estandarizado, pero no entre la actualización del *si mismo* en tanto persona y el rol social actuado.

Es decir que la identidad social del rol del alumno de una determinada carrera no siempre es congruente con la identidad del sí mismo de todos los alumnos de esa misma carrera (en general sí, y eso hace predecible el rol, pero no siempre). Por eso, pueden darse situaciones en que la interpretación social del rol de alumno impida ver –en algún caso- que tal rol está siendo actuado en actualizaciones del *sí mismo* de una forma en que escapa a la interpretación social estandarizada del rol, y en ese sentido, si se mira despacio, como se dijo antes, la incongruencia no se encuentra en la relación del *sí mismo* del alumno y su *actuación social* en cada acto de actualización como alumno de esa carrera, sino en la relación que guarda, en este caso particular, la estandarización social del rol que pretende predecir conductas educativas específicas y las actuaciones concretas de este alumno en particular, mismas que no encajarán consistentemente con aquellas, porque tales actuaciones son congruentes con una realidad existencial distinta a la que la pretensión social

supone para un alumno de ingeniería, es decir, con las necesidades y los intereses de la persona del alumno que no son -como ya se ha visto en detalle- los que corresponderían a un alumno convencido de su vocación como ingeniero. Esta circunstancia devela que existen límites para la interpretación social de los roles estandarizados, pero deja clara sin embargo la relación existencial entre el *sí mismo* del alumno y su actuación social; los roles sociales no siempre tienen los contenidos que la sociedad les adjudica en abstracto por vía de la estandarización, pero estas inconsistencias propias de las interpretaciones sociales no vacían los roles sociales actuados de los contenidos existenciales: la identidad del *sí mismo* del alumno o del maestro, se expresa en la identidad social actuada de forma siempre congruente. A eso se debe, tal vez, que los roles sean vistos por los psicólogos y terapeutas con sospecha, pero no hay que confundir, en virtud de tales sospechas, las estandarizaciones interpretativas sociales (*roles sociales estandarizados*) con las actuaciones concretas en cuanto expresión de las actualizaciones del *sí mismo* (*roles sociales actuados*). La dificultad aquí está en la aceptación de lo que estas reflexiones implican: lo esperado socialmente no necesariamente es congruente con la existencia humana, pero siempre hay conexión, y por tanto, congruencia existencial.

Ya antes habíamos señalado que “como quiera que suceda, y cualquiera que sea el nivel en que el autor de *sí mismo* opte por apropiarse de alguna posibilidad entre pocas o muchas, siempre lo hace haciéndose presente, actualizándose identitariamente como un ser singular, actualizándose pues en su *modo de ser propio*. Así, en cada apropiación, y por tanto, en cada actuación, está presente toda la complejidad del ser humano; todas sus sensaciones, sentimientos, razones, imaginaciones, etc., involucradas en cada acto de apropiación. En este sentido, el ser humano puede optar, porque socialmente cree convenirle, –por ejemplo- aparentar ser como los demás quieren que sea y así *garantizarse* ser aceptado; puede optar por actualizar su *sí mismo* de esa manera, y así, su *modo de ser propio como ser humano* en ese instante sería el modo de ser *aceptado* por los demás. Este *modo de ser propio*, por haber sido elegido libremente, es auténticamente propio. En

esta misma dirección, ser *falso* ante los demás, -en ese sentido social en que se dice que alguien es diferente a sí mismo para ser aceptado- es un modo verdadero de ser, es el modo existencial de ser *verdaderamente falso*".²¹⁴

Ahora bien, hemos analizado y reflexionado esta última cuestión con un ejemplo ciertamente extremo, sin embargo, aún a pesar de parecer un caso excepcional, en distinto grado y contenido, es más cotidiano en las aulas universitarias de lo que podríamos suponer. Tal vez, incluso, lo excepcional es que suceda a plenitud aquello que socialmente se espera que suceda en las relaciones educativas universitarias. En todo caso, el ejemplo sirve al propósito de plantear el extremo que facilita el análisis y la reflexión filosófico-educativa en términos claros. En los casos menos extremos, o incluso en aquellos en que sucede lo que socialmente se espera, las nociones antes revisadas no cambian el sentido de su significación.

Finalmente pues, todo esto quiere decir que la persona humana en tanto actualización del *sí mismo*, está siempre presente en el rol por más social que éste sea y por más falsamente que sea representado. Educativamente hablando, quiere decir que en el rol del maestro y del alumno siempre está presente una persona, un existente. Su *modo de ser propio* en tanto maestro y alumno no está separado de ninguna forma de su *modo de ser propio como persona, como existente*. Lo social es el carácter reconocible que tienen sus *actuaciones* en tanto *representación* de una *autoría* existencial de *sí mismo* al momento de *actualizarse* como *persona* en las acciones que la sociedad llama educativas.

Ahora bien, ¿que implicaciones tienen estas afirmaciones ya no sólo en los roles educativos sino en la relación de estas personas, en tanto que tal relación lo es precisamente de estos actores educativos?

²¹⁴ Supra 103

La relación social educativo-existencial

Afirmar que por el hecho de que en el rol social actuado está presente la persona misma, las relaciones sociales son interpersonales en un sentido existencial, implicaría aceptar que, de facto, la sola *presentidad* de la persona en el rol social actuado entra en relación con la *presentidad* de otras personas con quienes mantiene relaciones sociales, y que por ese simple hecho, las personas mismas -presentes en sus respectivos roles sociales actuados- consiguen que tal relación social sea ya una relación *inter-personal*. ¿Es esto cierto? ¿La relación social que se establece entre una azafata y un pasajero en un vuelo de 45 minutos, por estar presentes en tanto personas en sus respectivos roles sociales actuados, se convierte, por ese solo hecho, en una relación interpersonal?

Hecha así, la pregunta parece poder interpretarse y responderse en dos sentidos: en el primero, podría afirmarse que toda relación social es interpersonal en el sentido que son personas las que actúan entre ellas a través de sus respectivos roles sociales; esta es una interpretación y respuesta de carácter ontológico. Los roles no existen, existen las personas, y en este sentido, son las personas las que establecen relaciones por más sociales que éstas sean.

Sin embargo, la noción de relación interpersonal -en un sentido existencial- a la que en esta tesis hacemos referencia, se sitúa en otro nivel de interpretación, es decir, en el de carácter antropológico. Así, la pregunta que haremos respecto de si son las relaciones sociales, relaciones interpersonales en un sentido existencial, pide una respuesta que no puede darse sin revisar lo que implica en el fondo tal pregunta. Porque no se está preguntando aquí si son o no personas las que establecen las relaciones sociales, eso sería una tontería. Claro que son personas las que establecen las relaciones sociales, y en ese sentido, todas las relaciones sociales son interpersonales, pero sería una redundancia superficial querer afirmar -como novedad filosófico-educativa- que las relaciones educativas entre personas, por ser precisamente entre personas, son relaciones "inter-personales". No, aquí la cuestión

es otra muy distinta y habrá que analizarla, porque para responder en este otro nivel no basta saber que en cada rol social actuado está presente una persona. Así, la pregunta se desdobra de inmediato en otras preguntas: ¿Qué hace que la relación entre dos roles sociales actuados en un juego social de actuaciones sea considerada una relación interpersonal en un sentido realmente antropológico y no meramente ontológico? ¿En qué consiste que una relación social sea una relación interpersonal en sentido existencial? ¿En qué consiste que la relación interpersonal lo sea, precisamente, en sentido existencial?

Estas dos últimas preguntas apuntan ya en una dirección el análisis, porque hechas así, ya puede postularse una primera intuición: a saber, que la relación interpersonal en sentido existencial pone en relación, precisamente, las *existencias* mismas de las personas y no únicamente su *presentidad* en los roles actuados.

Ahora bien, antes de entrar en el análisis de esta afirmación, la cuestión obliga a hacer un análisis y algunas breves reflexiones sobre la socialidad humana, de forma tal, que dejen claro el ámbito concreto donde habrá de ubicarse la reflexión filosófico-educativa de la relación socio-existencial que se revisa aquí, porque los niveles de la socialidad humana son varios, pero es en la comunicación social humana²¹⁵ donde se expresan a plenitud esos niveles y donde la reflexión filosófico-educativa de esta tesis ha de realizar su tarea fundamental; y en segundo lugar, la cuestión también obliga a hacer el recorte de la *relación social* en general al ámbito específico de la *relación social educativa universitaria*, de tal modo que queden fuera del análisis y la reflexión todas las relaciones sociales que no sucedan entre un maestro y sus alumnos, en el marco de un programa educativo concreto y en una institución de educación superior. De modo pues que la reflexión filosófico-educativa de esta tesis ha de desarrollarse primero, en el ámbito de la comunicación social humana²¹⁶ -que es el ámbito en que los distintos niveles de la socialidad se expresa a plenitud- y segundo, en el ámbito de la relación educativa universitaria.

²¹⁵ Por comunicación humana se entiende la comunicación verbal pero también la no verbal.

²¹⁶ Muy específicamente en el ámbito de la comunicación educativa

Adentrándonos ahora sí en la cuestión, podemos distinguir aquí tres niveles de socialidad humana: 1) La socialidad que se hace presente antes incluso de la apropiación de cualquier esquema intencional, es decir la socialidad que se hace presente desde la concepción misma y en virtud de la cual es posible el nivel siguiente; 2) La socialidad que se hace presente *en* los esquemas intencionales que orientan las acciones; 3) La socialidad que se hace presente en las actuaciones racionales. En estos tres niveles, como se verá enseguida, se funda la socialidad que se manifiesta, precisamente, en la comunicación social humana.

1) La socialidad presente en toda acción humana, incluso antes de que se comiencen a organizar en los seres humanos los primeros esquemas intencionales desde los cuales orientará sus actuaciones futuras, se constituye por la presencia activa de la sociedad ya desde la concepción misma de cada ser humano. Sin este primer nivel de socialidad, plenamente presente desde la concepción, los seres humanos no se convierten en seres humanos. Un gato es ya un gato desde la concepción misma porque en su carga genética está presente, desde ese primerísimo momento de su vida psico-biológica, absolutamente toda la información que necesita para ser un gato, nacerá por tanto gato y su comportamiento será el de un gato toda su vida aunque no entre nunca en relación con otros gatos porque no necesita de ellos para serlo; su instinto lo provee de todo lo que requiere para ser un gato. En el ser humano las cosas suceden de otro modo, y para que sus acciones sean humanas él precisa de otros seres humanos; para hacerse humano necesita de la sociedad humana. Esta primera socialidad que ha de constituirlo en humano, está pues ya presente en sus progenitores a partir de la concepción misma y será la que permita precisamente que los esquemas intencionales ulteriores se puedan ir adquiriendo y organizando. Los progenitores y demás personas cercanas a ellos intervienen socialmente ya desde este primer momento. Por supuesto que es el propio ser humano el que se apropia y amplía luego tales esquemas intencionales, pero sin la presencia de lo humano dado por los demás seres humanos tales esquemas no serían apropiados ni surgiría ahí ser humano alguno. Al respecto,

Zubiri afirma: “La parte primaria y radical de esto que llamamos los demás, está incluso en la vida de los primeros pasos del niño en forma de venida: es lo humano *que me viene de fuera*. (...) lo primero que se le da al niño no son los otros hombres sino lo humano de la vida, el sentido humano de la vida. (...) El dato primario de lo social, no son las mónadas (yo, otro) sino <lo humano>”.²¹⁷

2) En un segundo nivel, la socialidad se hace presente en las actuaciones orientadas desde los esquemas intencionales. Tal socialidad se constituye a partir de que todos los esquemas intencionales del ser humano son recibidos de los demás. Es la sociedad humana la que proporciona los esquemas intencionales humanos y la que los carga de sentido. Antonio González afirma al respecto: “Los demás son los que configuran en nosotros actuaciones humanas. Y al hacerlo, nos otorgan los esquemas intencionales que orientan nuestras actuaciones”.²¹⁸ Es así que será, desde estos esquemas intencionales, que los roles sociales estandarizados serán percibidos e identificados en la comunicación social misma: “a partir de ciertas propiedades sentidas de los otros, –afirma González– puedo entenderlos primariamente como <ancianos>, como <mujeres>, como <campesinos>, etc.”.²¹⁹ Esta segunda forma de socialidad pues, se hace presente en los esquemas intencionales recibidos y asimilados, mismos que se han ido apropiando, integrando, enriqueciendo, modificando, etc., desde el nacimiento, si no es que desde antes. La sociedad interviene socialmente en las actuaciones orientadas de cada ser humano porque tales actuaciones tienen origen en esquemas intencionales dados por ella, por más que sea el ser humano mismo quien se haya apropiado de ellos.

3) En un tercer nivel, la socialidad se hace presente en las actuaciones racionales. Tal socialidad consiste en que aun las estructuras cognoscitivas en que se funda la razón le han sido modeladas al ser humano por los demás. Sin sociedad, el ser humano no aprende a razonar, no sólo en el sentido más lineal que la lógica explica a detalle, sino aún en otros sentidos en que la razón humana se manifiesta

²¹⁷ Zubiri, Xavier (1998), *Sobre el hombre*, *Op. Cit*, p. 238 y 239

²¹⁸ González, *Op. Cit*, p. 132

²¹⁹ *Ibidem*

de formas mucho más complejas como lo sería, por ejemplo, la creación artística, la construcción de la fe, la intuición amorosa, etc. La razón no le fue otorgada al ser humano en su biología, sino que él tiene que apropiársela desarrollando las estructuras cognoscitivas necesarias para ello. Esto, que sucede de formas que por ahora no serán discutidas, sucede también en sociedad, en la relación con los otros seres humanos.

Tenemos que decir, sin embargo, que este tercer nivel de socialidad, al hacerse presente, trasciende –por decirlo así– los otros dos niveles anteriores, debido a que es precisamente la razón la que puede ir más allá de los esquemas intencionales para reorganizarlos, cambiarlos, asumirlos, etc. “Lo propio de la razón -postula González- consiste en trascender nuestros esquemas intencionales para ir ampliándolos y enriqueciéndolos progresivamente”.²²⁰

Ahora bien, siempre los dos primeros niveles de socialidad, y algunas veces también el tercero, se manifiestan a plenitud en la comunicación social humana. Es gracias a la comunicación social humana (no siempre simbólica) que la relación de los *roles sociales actuados* genera los *juegos de actuaciones sociales*. A esta relación de actuaciones sociales Antonio González la llama *Sistema de actuaciones sociales*:

“Las actuaciones son acciones ‘fijadas’. Esta fijación corre mayormente a cargo de los demás, y puede dar lugar a la formación de sistemas permanentes de actuaciones. Así por ejemplo, la actuación de saludar es la respuesta, socialmente fijada a otro saludo previo. Las actuaciones sociales, al estar determinadas por los demás, pueden formar sistemas con las actuaciones de los otros. (...) Las actuaciones sociales en unidad de sistema constituyen lo que podemos llamar el sistema social o, simplemente, la sociedad. La sociedad, así entendida, es un sistema de actuaciones. En la sociedad, la intervención propia de las actuaciones cristaliza en estructuras sociales permanentes”.²²¹

Ahora bien, conviene que hagamos dos precisiones respecto a cómo entender estos sistemas sociales de actuaciones en términos de comunicación social humana.

²²⁰ *Idem*, p. 183

²²¹ *Idem*, p. 134

La primera de estas precisiones es que por comunicación humana, no hemos de entender aquí únicamente el lenguaje simbólico verbal que la sociedad posee como uno de los medios de inter-acción entre los actores sociales. El propio González afirma esto mismo cuando postula “un sistema de signos, por muy importante que sea para la sociedad, no es la sociedad misma. La sociedad es un sistema de actuaciones, y no un sistema de signos”.²²² Y la segunda precisión, es que toda acción humana, aun aquella que identificamos aquí como de primer nivel, por ser *acción*, es ya comunicación. De nuevo González postula:

“la propia acción, en cuanto admite la presencia de los demás, es una acción hecha común. Se trata de las dos dimensiones básicas de un concepto radical de comunicación. (...) en la acción misma hay ya comunicación, todo lo elemental que se quiera, pero auténtica comunicación. Es una comunicación <inmediata>, anterior a cualquier teoría sobre los <medios> de comunicación, y no sólo eso: esta comunicación inmediata es la raíz sobre la que se funda toda comunicación lingüística. (...) en las acciones hay ya una constitutiva dimensión social, distinta de su orientación simbólica. La socialidad no pertenece a un ámbito primariamente simbólico, sino que está incrustada en la misma estructura fáctica de la acción humana”.²²³

Visto así, el ser humano es, desde su concepción y hasta su muerte, un ser social en comunicación continua a través de la acción, aunque el medio que utilice para hacerlo no sea siempre un lenguaje simbólico. Napier & Gershenfeld lo postulan así: “Toda conducta es comunicación. ‘Es imposible *no* comunicar””.²²⁴

Todas estas afirmaciones son pertinentes al asunto que aquí analizamos y reflexionamos porque, sea que la comunicación social humana suceda debido sólo a actuaciones orientadas o a actuaciones racionales, tal comunicación es una comunicación que sucede en los términos propios de un *juego de actuaciones*. Muy bien, pero ¿qué es lo que se comunica *en* la actuación social educativa?

²²² *Ibidem*

²²³ *Idem*, pp. 97-99

²²⁴ Napier, Rodney W & Gershenfeld, Matti K (1990), Grupos: Teoría y experiencia, Trillas, México, p. 27

Los contenidos de la comunicación de la actuación educativa

Respecto a la relación educativa universitaria afirmamos que, en ella, al actuar el rol social, el maestro comunica hacia el alumno “algo”, y que ello sucede *en y durante* el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje*. De modo que es necesario ahora que nos preguntemos respecto de los contenidos específicos de ese “algo” que se comunica de forma tal que al fin constituye el corazón mismo de la actuación educativa universitaria.

En un primer acercamiento, pareciera que los contenidos específicos de este “algo” que se comunica en la actuación educativa, fueran los propios conocimientos que se quieren transmitir a los alumnos, y de hecho ellos constituyen una parte de esa comunicación, pero no la agotan, porque el ser humano no es puro saber ni pura razón, sino que es un ser mucho más complejo de lo que se hemos querido admitir en el pasado. El ser humano, en efecto ha adquirido a través del tiempo conocimientos, y manifiesta así mismo, en una gran cantidad de actuaciones, un uso de razón muy peculiar, pero nos equivocáramos si afirmáramos que el ser humano es sólo eso. Si así fuera, una gran porción de la historia humana y de su vida cotidiana sería inexplicable. El ser humano ha heredado de sus etapas evolutivas anteriores otros modos de entender y resolver su realidad, y aun cuando ha desarrollado las funciones superiores del pensamiento, no ha abandonado en absoluto aquellas otras formas de proceder: los impulsos territoriales reptiles y todo el mundo emocional de los mamíferos están plenamente presentes en las actuaciones humanas. Al respecto, Edgar Morin, afirma:

“El cerebro humano integra en sí: a) el paleocéfalo, heredero del cerebro reptiliano, fuente de la agresividad, de la astucia, de las pulsiones primarias; b) el mesocéfalo, heredero de los antiguos mamíferos, donde el hipocampo une el desarrollo de la afectividad y de la memoria a largo plazo; c) el córtex, que, muy modesto en peces y reptiles, se hipertrofia en los mamíferos hasta envolver todas las estructuras del encéfalo y formar los dos hemisferios cerebrales. Además, el ser humano es el único que posee un neocórtex con un desarrollo extraordinario que, <madre de la invención y padre de la abstracción> (Mac Lean), es la sede

de las aptitudes analíticas, lógicas, estratégicas que la cultura permite actualizar plenamente”.²²⁵

Algo que nos ha interesado enormemente de todo esto, es que tal herencia no ha quedado –como a veces lo queremos creer- subordinada a la razón, sino que, por el contrario, nuestras pulsiones y afectividades se encuentran a la base de la razón, y por tanto, la permean. De nuevo Morin nos comparte lo que otros pensadores han expresado a propósito de este tema en particular: “Todo lo humano –afirma Morin- comporta afectividad, incluida la racionalidad. Jean-Didier Vencen dice que no hay inteligencia, ni siquiera la racional, sin *pathos*, es decir, sin afectividad. José Antonio Jáuregui define el cerebro humano como un <ordenador emocional>. Damasio escribe incluso: <Existe una pasión que funda la razón>, y <en ciertos aspectos, la capacidad de emoción es indispensable para la puesta en funcionamiento de comportamientos racionales>”.²²⁶

De modo que, si bien es cierto que el ser humano es un ser racional y la educación universitaria está asociada preponderantemente a los marcos teóricos producidos por el uso de la razón de muchas generaciones, también es cierto que sería un grave error considerar la actuación educativa universitaria -en tanto comunicación de unos contenidos específicos- como una actuación estrictamente racional, donde todos esos contenidos fueran únicamente conocimientos objetivos, expresados siempre de forma razonable. Las actuaciones educativas del maestro y del alumno, en cuanto que son actuaciones humanas, son *presentidad* de un *sí mismo siendo* que no siempre es coherente ni perfecto, sino que, por su complejidad, a veces se hace *presente* actualizándose desde el fondo de su libertad volviéndose inestable e impredecible. Esa es, creemos, su condición esencial. Esta libertad fundamental humana, para elegir actualizarse de un modo o de otro, puede ser, a veces, para *sí mismo*, inescrutable. Si no fuera así, no seríamos seres en eterna búsqueda de nosotros mismos: “El ser humano –afirma Morin- es un ser razonable y desrazonable, capaz de medida y desmedida, racional y afectivo; sujeto de una afectividad intensa e inestable, sonríe, ríe, llora, pero también sabe conocer

²²⁵ Morin, Edgar (2003), El método; la humanidad de la humanidad, Cátedra, Madrid, España, p. 60

²²⁶ *Idem*, p. 135

objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte y que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que es poseído por los dioses y por las ideas, pero que duda de los dioses y critica las ideas; se alimenta de conocimientos verificados, pero también de ilusiones y quimeras”.²²⁷

Pretender, por tanto, que el maestro y el alumno, en la relación educativa universitaria se encuentran en comunicación debido únicamente a unos contenidos de conocimiento con el propósito de que el maestro le enseñe al alumno, y éste aprenda lo que el maestro le enseña, es, nos parece, una pretensión que ignora la dimensión del ser humano que Morin llama *Homo demens*, justamente porque supone que el ser humano es siempre y únicamente *Homo sapiens*. “La dialógica *sapiens-demens* –afirma Morin- ha sido creadora al tiempo que destructora. Razón y locura ni siquiera se excluyen una a otra. *Demens* a menudo ha inhibido aunque también en ocasiones ha favorecido a *sapiens*”.²²⁸

De modo pues que, al preguntarnos respecto de los contenidos específicos de ese “algo” que se comunica en la actuación educativa durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, debemos considerar lo antes analizado y respondernos que, aunque una parte de los contenidos son conocimientos disciplinares, metodológicos, etc, el resto son contenidos de naturaleza muy distinta, es decir, impulsos, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., etc,. Por lo demás, querer agotar la gama de posibilidades descriptivas de todos estos contenidos no sería sino un nuevo intento racionalista de querer clasificar al ser humano, cosa que no haremos. Basta con que postulemos que, además de los contenidos de conocimientos puestos en comunicación *en y a través* de la actuación educativa del maestro y del alumno, otros contenidos muy

²²⁷ *Idem*, p. 143

²²⁸ *Idem*, p. 142

diversos acompañan a aquellos, pero sobre todo, nos interesa enfatizar que tal compañía no es pasiva, sino que todos los contenidos –incluyendo los conocimientos enseñados- están en interacción recíproca.

La comunicación de contenidos no es mediación

Ahora bien, con frecuencia a esta comunicación de contenidos del maestro hacia el alumno suele llamársele -en la teoría disciplinar educativa- *mediación*, definiéndola luego como las *condiciones comunicativas* y de *clima educativo* que el maestro *crea* para que el alumno *aprenda* lo que tal maestro quiere *enseñar*. Sin discutir ahora la pobreza de este tipo de definiciones (que vuelven a poner al maestro en situación de control), nos interesa resaltar que, sin negar que el alumno pueda aprender justo lo que el maestro quería enseñar, la relación educativa, en tanto comunicación de ida y vuelta *en y a través* de las actuaciones educativas del maestro y del alumno, no constituye una mera transmisión de conocimientos (aun en el sentido que la *mediación* aquí descrita tendría), sino que constituye como hemos dicho antes una relación existencial. Ciertamente la actuación educativa a la que aquí se hace referencia, *transmite* contenidos del maestro hacia el alumno y del alumno hacia el maestro –cada uno en su momento-, pero tales contenidos no necesariamente serán los mismos que el alumno y el maestro construirán para sí, ni mucho menos en el sentido de una re-construcción de meros conocimientos objetivos en posesión del otro.

La actuación educativa en cuanto comunicación, eso sí, lo es, precisamente, porque *comunica* aquello que el alumno habrá de aprehender en impresión de realidad para construir su propia respuesta. Pero tal respuesta no puede el maestro, de ninguna manera, predecirla ni pre-construirla en su imaginario, ya que tal respuesta es en la que el alumno habrá de construir sus propios contenidos. Ciertamente y en alguna medida, serán contenidos de conocimientos disciplinares, metodológicos, etc, pero también y sobre todo, de aquellos otros contenidos

(impulsos, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., etc.) que también el alumno construye para sí.

Lo que aquí estamos postulando es que, si bien hay una sola relación educativa, hay dos actuaciones educativas; en la primera (la del maestro) la actuación *comunica*, en la segunda (la del alumno), la actuación del maestro es recibida por el alumno pero es él quien construye sus propios contenidos. Será su *propia* respuesta al mundo, porque toda comunicación del maestro, llega al alumno *en y a través* de la actuación educativa del maestro, pero este alumno no sólo recibe tal actuación educativa de su maestro, sino que tal actuación es recibida por él envuelta –por decirlo de algún modo- en todo lo demás que podríamos llamar por ahora “contexto”.

Hacemos aquí *referencia prioritaria a los contenidos en términos de actuación educativa y en términos de comunicación*, porque el tema fundamental que nos interesa tiene que ver con la relación educativa mucho más que con la construcción del conocimiento. Más adelante se verá que una cosa no está tan distante de la otra, pero por ahora, nos importa poner el énfasis en la actuación educativa en su carácter *comunicativo*.

Nos interesa pues la actuación educativa en cuanto que *en* ella, el *sí mismo* se actualiza como comunicación de unos contenidos que al compeler, no sólo conocimientos, sino al ser humano completo, acaba por ser la comunicación de una concepción del mundo. El maestro y el alumno, al comunicarse “algo” entre sí, lo que se comunican, más allá de que pudiéramos desbaratar ese “algo” en mil contenidos específicos de todo tipo, es su propia *concepción del mundo*. En esa concepción van, en interacción recíproca, conocimientos disciplinares, metodológicos, impulsos, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., etc. Es una concepción del mundo que, además, por más personal que sea y por más propia que sea, en cada caso, abrigará en su seno la historia y la cultura, justo en la medida y en la forma como cada maestro y cada alumno se hayan ido apropiando de ellas a

través del tiempo hasta llegar a ese momento en que, en una clase universitaria, se encuentran en la relación educativa. De hecho, si miramos detenidamente y reflexionamos esto, veremos que la relación educativa universitaria no es una cuestión sólo de meras *mediaciones educativas* (como quiera que éstas sean entendidas) sino del prodigio que significa que ahí, justamente en la comunicación de esas actuaciones educativas en tanto actualización de *sí mismos*, maestro y alumno, pongan en relación sus propias concepciones del mundo. Sea que la *mediación educativa*, definida disciplinarmente de distintos modos, tenga lugar como tal o no, lo verdaderamente educativo, no es que el maestro siga la pauta de unas *condiciones comunicativas y de clima educativo para crear el espacio donde el alumno aprenderá lo que él desea enseñar*, sino que dos seres humanos abiertos, libres y responsables, por estar enfrente uno del otro en su carácter social de maestro y alumno, opten por actualizarse existencialmente de un modo en vez de otro. Lo educativo está en las actuaciones educativas de cada uno de los dos y no en la *estrategia prediseñada* por uno de ellos para que el otro construya unos significados también predefinidos. Lo educativo está en la actuación que comunica un “algo” de sí mismo, y en la respuesta al mundo que también comunica otro “algo” de sí mismo. Este “algo”, por su importancia, será motivo de ulteriores análisis.

Conviene ahora que resaltemos algo que ya hemos expresado de algún modo en los párrafos anteriores, pero que pudo haber quedado oculto entre las líneas. Nos referimos a que, aunque en la actuación educativa universitaria -en este sentido *comunicativo* que ya hemos explicado- el maestro comunica “*algo*” hacia el alumno, tal comunicación no sólo sucede en el sentido del maestro hacia el alumno, sino que esta comunicación también ocurre en el sentido del alumno hacia el maestro. La comunicación va hacia los dos extremos de la relación. Esto parece suceder además de dos formas: la primera, en la que los actores sociales conservan su rol de maestro y alumno comunicando de uno hacia el otro contenidos distintos de ese “*algo*” que constituye el objeto mismo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; y la segunda, en la que los actores sociales educativos, además de comunicar lo mismo y del mismo

modo, intercambian sus roles, y de esa manera, el alumno toma el lugar del maestro y el maestro el del alumno.

Ahora bien, es interesante ya observar como hemos podido establecer, mediante estas primeras reflexiones 1) los niveles propios de la socialidad humana; 2) la estructura de su interacción social; 3) el carácter comunicativo de la actuación social; y 4) sus contenidos humanos. Así, la relación educativa universitaria precisamente en tanto comunicación y relación social, reproduce al interior de su respectiva institución educativa estos mismos ingredientes. De este modo, toda relación educativa universitaria -siendo consistentes con el análisis realizado- ha de involucrar en su seno comunicacional y relacional una primera socialidad que se hace presente en la acción de los actores sociales en tanto que ahí lo *humano* está plenamente presente; una segunda socialidad que se hace presente *en y a través* de los *esquemas intencionales* que orientan la acción de esos mismos actores y, algunas veces, una tercera socialidad que se hace presente *en y a través* de la *racionalidad* con que los actores sociales actúan apropiándose de las posibilidades que les permiten conservar sus propios esquemas intencionales, o que les permiten ampliarlos y enriquecerlos progresivamente. Todo ello, sucediendo de manera continua en el tiempo y dentro de un juego de actuaciones sociales que permite a su vez a los actores comprender el sentido de sus acciones para conservarlas como la sociedad espera que sucedan o para buscar cambiarlas, intentando así, transformar la cultura y, a la postre, la sociedad misma. Por lo demás, también hemos establecido que los contenidos de toda esta dinámica no son contenidos puramente racionales y objetivos, sino todos aquellos otros heredados por la especie humana de generación en generación no sólo a través de su biología sino también a través de la transmisión de su historia y su cultura. Esta es pues nuestra interpretación más detallada del bucle que Edgar Morin expresaba antes en la noción *Individuo-Sociedad-Especie*. “Los individuos son producto –decía Morin- del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso debe ser reproducido por dos individuos. La interacciones entre individuos producen la sociedad y esta,

que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura”.²²⁹

Si bien afirmamos que la relación educativa universitaria acontece en el ámbito propio de la comunicación social entre los actores sociales del maestro y del alumno, no podemos dejar fuera los niveles de socialidad anteriores, mismos que interactúan en la relación misma. En la relación educativa universitaria, en tanto comunicación de los actores educativos, estos últimos se encuentran en relación social con todo lo que implica ese *ser persona en sociedad*, a saber: toda la socialidad organizada –por decirlo de algún modo- en el *sí mismo que siendo*, se actualiza haciéndose presente en el *rol social actuado*, y por tanto, en cada *comunicación social humana* con todos sus contenidos biológicos, históricos y culturales.

Ahora bien, el esbozo de prefiguración de la relación social educativa universitaria que se ha desarrollado arriba es, como puede verse, un intento por analizar y reflexionar los contenidos específicos de comunicación del proceso educativo universitario y, por tanto, la naturaleza de ese “algo” comunicado en cada caso; sin embargo, en la cotidianidad, esta relación y su proceso educativo no suceden de manera tal que un observador -por más oficio etnográfico que haya desarrollado- pueda distinguir fácilmente los distintos contenidos de comunicación del objeto educativo *en* el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ni los distintos niveles de socialidad involucrados por la presencia de los actores sociales (maestro y alumnos). Nuestra prefiguración, aún siendo gruesa, permite una primera perspectiva y plantea ya las bases para la reflexión. La cuestión educativa es en extremo compleja, pero lo que aquí interesa es una sola cosa: tratar de averiguar si estas actuaciones de la relación educativa universitaria permiten que *las existencias* mismas de los actores sociales educativos involucrados entren o no en relación durante, precisamente, este proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

²²⁹ Supra 116

Implicaciones de la comunicación como actuación educativa

Cuando el maestro -aludido ya antes varias veces- arengó a sus alumnos diciéndoles “que a su generación le tocaba transformar las estructuras sociales”,²³⁰ lo hizo durante una clase de sociología tratando seguramente de comunicar algún contenido conceptual propio de la materia en cuestión, pero al mismo tiempo el maestro comunicó su propia concepción personal del mundo. De modo que esta acción comunicativa, haya sido una actuación orientada o racional, fue la actuación elegida por el maestro en tanto actualización de *sí mismo* como persona, haciéndose presente *en un rol social educativo*, es decir, como maestro en una actuación social educativa específica. Nótese aquí el doble sentido de esta actuación educativa: por un lado, su carácter social educativo que va dirigido hacia el alumno en tanto comunicación de unos contenidos específicos, pero por el otro, su carácter de actualización propia del *sí mismo* en el corazón existencial del maestro.

En este mismo ejemplo, en el caso del alumno, cuando éste respondió a la arenga haciendo una pregunta confrontativa “¿Y tu generación que hizo?”,²³¹ lo hizo durante la misma clase de sociología tratando de comunicar –entre otras cosas- su propia concepción del mundo frente a la concepción del maestro y frente al mismo fenómeno social. De modo pues que, esta actuación fue la actuación social educativa del alumno en tanto actualización de *sí mismo* como persona, haciéndose presente -igual que el maestro- *en un rol social educativo*, es decir, como alumno y en la misma comunicación específica. Por lo demás y del mismo modo que en el caso del maestro, la actuación aquí tiene el mismo doble sentido explicado antes: uno social-educativo y otro existencial.

Hasta aquí, tales actuaciones, por más existenciales que hayan podido ser, aunque muestran el sentido doble de las actuaciones sociales educativas, todavía no muestran cómo es que tales actuaciones educativas permiten por sí mismas, una

²³⁰ Supra 20

²³¹ *Ibidem*

relación existencial; o dicho de otra manera: cómo es que las actuaciones en esta relación social educativa, aun teniendo un sentido existencial para cada actor social, establecen por sí mismas una relación existencial. Para conseguirlo habría que mirar dentro –por decirlo de algún modo- de esas mismas actuaciones educativas, ya no únicamente en los términos disciplinarios que las ciencias educativas estudian, sino fundamentalmente en los términos de la antropología filosófica que hemos construido paso a paso en esta tesis. Así, la pregunta ahora no inquiriría por el sentido educativo de las actuaciones sociales durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sino por el carácter existencial de la relación establecida a causa, precisamente, de esas actuaciones educativas. Es decir, la pregunta ahora inquiriría por lo que sucede en la relación de los *actores sociales educativos* (maestro y alumno), pero no desde el punto de vista de las actuaciones educativas, y tampoco desde el punto de vista de esas mismas actuaciones en tanto *actualización* de sus propias *personas* presentes cada una de ellas en sus respectivos *roles sociales educativos actuados*; sino más bien, desde un punto de vista que revele lo que sucede cuando tales actuaciones educativas, de ida y vuelta entre maestro y alumno, permiten una relación propiamente existencial; o dicho a modo de pregunta: ¿Cómo es que las existencias del maestro y del alumno entran en relación en el momento mismo en que ambos establecen una relación social-educativa a través de unas actuaciones educativas concretas cuyas acciones comunicativas contienen unos contenidos específicos?

Recapitulando lo anterior pues, hemos afirmado que el objeto de la actuación social educativa es la comunicación por la que cada actor social educativo ha optado con propósitos de enseñanza-aprendizaje, pero también y muy precisamente, como actualización del *sí mismo*, haciéndose cada uno presente en su respectivo rol social educativo. De modo que, existencialmente hablando, cada una de las dos personas involucradas en este proceso de Enseñanza-Aprendizaje, están plenamente presentes en su respectiva comunicación por la que libremente optaron como actualización de *sí mismas* en el mundo.

Hasta aquí la relación educativa universitaria, en tanto comunicación, ha puesto en relación a los actores educativos a través de los contenidos específicos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, logrando con ello que el maestro y el alumno construyan para sí nuevos significados. En este sentido, la relación educativa en tanto proceso de Enseñanza-Aprendizaje ha cumplido su cometido: la relación educativa ha sucedido, y en ella, también ha sucedido –ontológicamente hablando- la relación entre las personas; sin embargo, aquí todavía no se ve cómo esta relación educativa pone en relación la *existencia* de las personas y no sólo su *presentidad social* en la comunicación de unos contenidos, por más que tal *presentidad social* se funde en la existencia misma de las personas del maestro y del alumno en actualización de *sí mismos siendo*. En la relación educativa descrita el maestro comunicó sus contenidos y el alumno comunicó los suyos, ambos respondieron a la comunicación del otro, y como consecuencia, hubo comunicación de contenidos y construcción de nuevos significados; ambos enseñaron lo suyo y ambos aprendieron lo suyo, pero no está claro si ahí, precisamente *en* ese proceso educativo entraron en relación sus propias existencias como personas. No si en cada actuación educativa está presente la existencia de cada quién, eso ya lo hemos fundado suficientemente; lo que no está claro todavía es si, al estar *presentes*, por el simple hecho de estarlo, tales existencias entran automáticamente en relación, es decir, si hacen pues de la relación educativa interpersonal en sentido ontológico, una relación interpersonal en sentido existencial.

Ahora bien, es necesario que hagamos una última precisión antes de entrar en la cuestión. Si bien en general por relación interpersonal en sentido existencial se entiende comúnmente el establecimiento de una “amistad”, o el establecimiento de una comunicación más o menos “íntima” que involucra todos los contenidos antes analizados como aquellos que acompañan a los contenidos de conocimiento (impulsos, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., etc.), nosotros queremos enfatizar que estos contenidos, aunque develan la existencia no son la existencia misma. Estos contenidos son a la *existencia* lo que la actuación al *sí mismo*, son re-presentación actualizada socialmente, son *presentidad*.

De ahí que hagamos una distinción importante: poner en relación las existencias, aquí significa: poner en relación lo que ya se ha afirmado antes que es la existencia: 1) un modo de ser propio; 2) la relación consigo mismo; 3) la relación con los demás; 4) la relación con las cosas del mundo; 5) y todo eso sucediendo en términos de posibilidad.

Por lo demás, ya antes, también, habíamos postulado que esta definición de la existencia y de la relación existencial se traduce en que el modo de ser propio (que implica las otras cuatro afirmaciones) es un modo que no es puramente *animal* sino *cultural*, que es propio en el sentido de que lo es en *propiedad de sí mismo*, que es humano en el sentido de *abierto, libre y responsable*, y que es *posibilitante* en tanto que *optando por unas posibilidades en vez de otras* el ser humano *busca su humanización*.

La relación educativa en tanto relación existencial

Así, para abordar el asunto cabe que nos preguntemos ahora: ¿*Optando* los actores sociales educativos por unas *actuaciones educativas* en vez de otras en tanto actualización de sí mismas, ponen en relación sus respectivas *existencias*? Eso es lo que se verá ahora, y para hacerlo será necesario contestar tres preguntas:

- a) ¿Es posible que en las relaciones educativas universitarias las existencias propias del maestro y del alumno puedan entrar en relación?
- b) ¿Es posible confirmar el análisis y la reflexión filosófico-educativa realizados hasta ahora en esta tesis en la experiencia educativa universitaria misma?
- c) ¿Cuáles son los límites y alcances de las respuestas dadas a las dos preguntas anteriores?

a) *¿Es posible que en las relaciones educativas universitarias las existencias propias del maestro y del alumno puedan entrar en relación?*

Como ya postulamos antes, el ser humano es actor *en* sus actuaciones, sean éstas actuaciones orientadas desde esquemas intencionales o sean éstas actuaciones cabalmente racionales, pero fundamentalmente, es autor *de* ellas en tanto que optando por unas posibilidades en vez de otras se construye a *sí mismo* en propiedad. En este sentido, las actuaciones humanas no son pues sólo *re-acciones* a la *acción* del medio, sino que son más bien respuestas a un mundo propio. Los animales re-accionan al medio, pero el ser humano no re-acciona, responde desde la identidad cualificada de *sí mismo siendo* y lo hace *abierto, libre y responsablemente*, siempre *en* apropiación de posibilidades y *en* dirección de un proyecto personal que, precisamente por ser proyecto de sí mismo, *posibilita su humanización*.

Si lo vemos así, la comunicación de aquella arenga social del maestro, o el trabajo hecho respecto del teorema de Pitágoras, etc., no son simples re-acciones al programa de la materia en cuestión (acción del medio) sino actuaciones propias, abiertas, libres y responsables en dirección de una posibilitación de humanización. Lo son también las respuestas de los alumnos a tal arenga, ya sea callando o haciendo una pregunta confrontativa, del mismo modo que lo son las respuestas de los alumnos de ingeniería que se dedican a estudiar el teorema de Pitágoras, sea por vocación plena o sólo para aprobar la materia en cuestión y seguir adelante en un proyecto personal de ganar una medalla de oro en una olimpiada. Todas ellas son pues respuestas humanas al *mundo* de cada quién y no simples re-acciones al *medio*.

Así, cuando un domador de circo intenta educar a un león salvaje, -en el sentido que las teorías del aprendizaje llaman *entrenamiento*- lo hace eligiendo ciertas acciones comunicativas, exactamente igual que cuando un maestro universitario elige otras queriendo lograr ciertos aprendizajes en sus alumnos.

Lo interesante de esta comparación comienza a develarse cuando constatamos que las acciones comunicativas elegidas por el domador y por el

maestro universitario tuvieron, tanto del león salvaje como del alumno, respuestas de distinta naturaleza y nivel: en el primer caso, la conducta predeterminada del león como re-acción al *medio*, orientada además desde sus propios mecanismos instintivos; y en el segundo, la actuación del alumno como respuesta a su *mundo*. Así, lo que regresa pues hacia el domador y hacia el maestro es radicalmente distinto. En el primer caso, lo que regresa es una *re-acción* animal, y en el segundo, lo que regresa es una *actuación* humana. Y sin embargo, ambos, domador y maestro, se habían hecho presentes en sus actuaciones sociales de una misma forma humana: en ambos casos, las actuaciones comunicativas elegidas en tanto actuaciones humanas llevaban la *presentidad* de *sí mismos* como personas en actualización existencial. Eligiendo tales acciones comunicativas, ambos optaron por aquellas posibilidades que los constituían como seres humanos en proyecto de humanización, aunque ello lo hicieran haciéndose presentes *en* roles sociales diferentes y buscando resultados distintos. Su existencia, en tanto modo de ser propio, estaba presente en la elección de esas acciones comunicativas y no otras, actualizándose en la actuación precisamente en tanto roles sociales actuados: uno en el rol social de *domador de circo* y el otro en el rol social de *maestro universitario*.

Ahora bien, en la relación establecida entre el domador y su león, la existencia de aquél está presente en sus actuaciones educativas (entrenamiento), pero no hay, como contrapartida, existencia presente alguna en las conductas del león, porque el león no “existe” en el sentido que hemos analizado la existencia aquí, y por tanto, no hay ahí existencia alguna que pueda estar presente en la re-acción del león frente al domador. El león salvaje, como todos los animales, vive en-cerrado en una causalidad sistémica con el *medio* y por ello, de él sólo podemos esperar re-acciones instintivas, de ninguna manera respuestas abiertas, libres y responsables, y menos todavía respuestas en dirección de un proyecto que posibilite su “leonización”, sencillamente porque ya éste es –desde su concepción misma- un león, y no hay nada que completar en él como especie. En el caso del alumno sucede en cambio algo totalmente distinto, porque el alumno no es un animal en-cerrado en una causalidad sistémica con su *medio* sino un ser humano cuya existencia –igual que en

el caso del maestro- está plenamente presente en sus actuaciones. En la relación social educativa entre el maestro y su alumno pues, la existencia de ambos está presente en sus respectivas actuaciones educativas.

Así, la pregunta que nos hacíamos respecto a si las existencias del maestro y del alumno, presentes en sus respectivas actuaciones educativas, pueden entrar en relación, nos exige el análisis de dos cosas: 1) lo que habremos de entender aquí por *relación*; y 2) lo que vemos que sucede entre el domador y su león, entre el maestro y su alumno, y que diferencias existenciales observamos entre ambos procesos en términos de relación. Este segundo análisis es necesario, para poder confrontar lo que en términos educativos implica el que no haya en el león una existencia con la cual la existencia de su domador pueda entrar en relación, a diferencia de lo que sucede entre un maestro universitario y su alumno.

a. 1) ¿Qué entender por relación?

Cuando hablamos de que una cosa A se encuentra en *relación* con una cosa B, no estamos diciendo simplemente que A y B están juntas, o que están unidas por algo; sino que ambas se encuentran de algún modo mutuo en correspondencia dinámica; que aquello en fin que sucede en una se encuentra en conexión dinámica con lo que sucede en la otra.

Así, Gómez de Silva define etimológicamente la *relación* como: “conexión, correspondencia, comunicación, asociación lógica”.²³² Tal definición podemos interpretarla como muy cercana a los términos expresados en el párrafo anterior si consideramos que la palabra se compone de: *Relatio*, raíz que en latín quiere decir “acción de traer, de volver a llevar”,²³³ así como *-ión*, sufijo que en latín quiere decir:

²³² Gómez de Silva, Guido (1995), Breve diccionario etimológico de la lengua española, FCE, México, p. 595

²³³ Macchi, Luyis (1951), Diccionario de la lengua latina, Don Bosco, España, p. 503

“acción; proceso (de), estado (de), hecho (de), hecho de ser; resultado (de), efecto (de)”.²³⁴

Todo esto nos induce pues a pensar que la *relación* de una cosa A respecto de una cosa B podría significar finalmente algo así como el proceso, el estado, el hecho, el resultado, el efecto... de la acción de traer y volver a llevar “algo” de A a B y viceversa. Esta definición construida, no dista en su sentido real de la definición genérica que Abbagnano ofrece en su diccionario de filosofía: “Relación. (...) el modo de ser o de comportarse de los objetos entre sí”.²³⁵

En todo caso, de estas consideraciones lingüísticas, podemos desprender una intuición: la *relación* implica que “algo” de B se trae de B a A y que “algo” de A se lleva de A a B, de una forma tal, además, que A y B quedan al fin en alteridad respectiva una de la otra. Este término de *alteridad respectiva* lo seguiremos usando en adelante como sinónimo de *relación* en el sentido aquí analizado.

Tomando este último significado como punto de partida para la reflexión que haremos en seguida, la pregunta a plantearnos ahora sería la siguiente: ¿Qué constituye ese “algo” que se lleva de la existencia del maestro hacia la existencia del alumno a través precisamente de la acción comunicativa elegida por el maestro y, qué constituye ese “algo” que se trae de aquella existencia del alumno hacia la existencia del maestro a través de la acción comunicativa elegida por el alumno, consiguiendo que en virtud de tal situación estas existencias –precisamente por hacerse presentes *en* ese “algo” que va y viene en las acciones comunicativas del maestro y del alumno- queden en *alteridad respectiva*?

Nótese que el “algo” del que hablamos ahora, es el mismo “algo” del que hablábamos antes cuando explicábamos los contenidos de comunicación en las actuaciones educativas, sólo que en un sentido existencial. Ya no sólo se trata de

²³⁴ Gómez, *Op. Cit.*, p. 388

²³⁵ Abbagnano, Nicola (1999), *Op. Cit.*, p. 1001

conocimientos, pulsiones, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., en tanto actualización comunicativa, sino que se trata de un “algo” que, además de develarnos la existencia en cuanto actualización actuante, es ya “algo” de la existencia misma. No sólo *presentidad* en la actuación sino “algo” de la existencia, del *sí mismo siendo* que se actualiza en las acciones comunicativas. Este mismo “algo” tiene ahora el sentido pues de ser “algo” que se *lleva* de una existencia a la otra, tiene el sentido de ser “algo”, precisamente, *de* la existencia de cada uno de los actores. Es un “algo” existencial. Este “algo” no abandona su sentido comunicativo y educativo, pero devela ahora un segundo sentido, un sentido existencial. ¿Qué pues constituye este sentido existencial del “algo” educativo mismo?

Lo que decimos aquí, con esta última pregunta, es que la existencia del maestro, presente en la actuación educativa, “algo” *obsequia* a la existencia del alumno, presente también en la actuación educativa de él, misma que regresa también como obsequio con otro “algo” de su propia existencia en tanto respuesta hacia aquella, y así sucesivamente en la comunicación que se establece entre ambos actores sociales; todo ello de una forma tal, que la existencia de ambos, además de estar *ya presente* en los roles sociales actuados, es decir *en* sus actuaciones educativas en cuanto que éstas son actuaciones sociales de aquellas existencias, queden –en la comunicación- al mismo tiempo en *alteridad respectiva*, es decir, en *relación existencial*.

Ahora bien, el “trae” y el “lleva” de una a otra de las existencias de los actores sociales, en tanto ese “algo” de la existencia que se *obsequian* una a la otra, no es una expresión exacta, y puede conducir a equívocos si no entendemos ya desde ahora que, nada “sale” –por decirlo así- de la existencia de cada quién, por más que sea un *obsequio*, sino que en la actuación social del maestro y del alumno, es decir, en las actuaciones educativas mismas -al hacerse *presente* la existencia de ambos- cada quién tiene del otro una impresión de realidad de su existencia para ser llevada a la propia existencia en tanto impresión existencial, misma que puede o no ser

apropiada por el sí mismo para conservar o cambiar “algo” de la propia existencia. Una existencia que al responder con un nuevo “algo” de sí mismo vuelve a hacerse presente en una nueva actuación educativa cerrando así –en la comunicación- el círculo de la relación existencial.

Hemos usado aquí el verbo “obsequiar”, precisamente, porque además de significar cotidianamente “regalo, agasajo, cosa que se da con que se manifiesta una deferencia a alguien”;²³⁶ su raíz *Ob-* significa ‘a’, ‘hacia’ y su sufijo *Sequi*, ‘seguir’, que a su vez significa “ir o venir después; ir o venir detrás (enseguida ‘inmediatamente después en tiempo y espacio)”.²³⁷ Es decir, un regalo a..., hacia..., en tránsito, pues, que sigue después de que se ha optado en la propia existencia por una posibilidad en vez de otra.

Así, el “algo” que se “trae” y se “lleva”, en realidad es “aprehendido” en la *impresión de realidad* del otro, presente existencialmente en la actuación educativa; es la *impresión de realidad en alteridad existencial*, y no se “trae” ni se “lleva” en un sentido literal, sino que más bien se “aprehende” –de algún modo que no se discutirá ahora- en la actuación educativa donde la existencia del otro ha obsequiado, ha regalado “algo” de sí misma al hacerse presente *en* el rol social actuado, es decir, *en* la actualización social de ella misma como existencia a modo de actuación educativa. El “algo” pues ahora tiene la forma de modalización social de la existencia del otro aprehendida por éste en impresión de realidad.

Queremos resaltar del párrafo anterior: 1) que ese “algo” en tanto *presentidad existencial* de cada uno en la propia actuación educativa, permite que cada quién tenga una impresión de la realidad existencial del otro, y ello constituya ese “algo” de la existencia del otro ante lo que la propia existencia tiene que tomar postura. Es del otro, en tanto que es una impresión de realidad, precisamente, del otro; pero es propia en tanto que es la impresión que cada quién tiene en propiedad del otro; y

²³⁶ Pequeño Larousse (2000), Larousse, Colombia, p. 274

²³⁷ Gómez, *Op. Cit.*, p. 631

2) que tal impresión de la realidad de la existencia del otro, aun siendo “algo” que se ha “aprehendido” en principio del otro por estar presente en su actuación educativa, no obliga la transformación de la propia existencia de quien se “impresiona”, sino únicamente abre la posibilidad de tomar postura existencial respecto de esa misma impresión de la realidad de la existencia que del otro se ha tenido. O dicho de otra manera, el existente puede, ante la impresión de realidad de la existencia del otro, presente en la actuación educativa, optar por conservarse a *sí mismo* igual, o cambiar. Vayamos ahora al segundo punto respecto de nuestra primera pregunta.

a. 2) ¿Cómo entender –existencialmente hablando- la relación entre el domador y su león en contraste con la relación entre el maestro y su alumno en términos de relación?

Al principio del PLANTEAMIENTO EXPERIENCIAL, dimos una primera definición de relación existencial. Conviene que la traigamos a cuentas ahora para interpretarla de nuevo, ahora a la luz de las consideraciones expresadas en los párrafos anteriores, para enriquecer así la reflexión filosófico-educativa del análisis comparativo que habremos de hacer enseguida. Reproducimos por tanto aquella primera definición:

*“Relación existencial. (...) es la relación que el ser humano establece consigo mismo, con otros hombres y con las cosas del mundo, desde un modo de ser propio y decidiendo siempre acerca de las posibilidades que lo constituyen como ser humano”.*²³⁸

Esta definición, si la miramos ahora desde lo que se ha afirmado en los párrafos anteriores, permite una mirada al interior de la dinámica existencial del *sí mismo siendo* del maestro en *relación* con la propia dinámica existencial del *sí mismo* del alumno, ya no sólo en los términos de unos contenidos comunicativos –por más importantes que sean- sino en los términos de esta definición de relación existencial aludida, es decir, desde esa *relación que el ser humano establece con los otros hombres* (el alumno en el caso del maestro y el maestro en el caso del alumno); así,

²³⁸ Supra 63

se tiene que lo que queda en *relación* es la existencia misma de cada uno de ellos, es decir: *la relación del ser humano consigo mismo, con los demás hombres, con las cosas del mundo, desde un modo de ser propio y decidiendo siempre acerca de las posibilidades que lo constituyen como ser humano.*

Ver la existencia en los términos de *la relación que el ser humano tiene con los otros hombres*, nos permite ver aquello que este mismo ser humano puede conservar o cambiar cuando tiene, *de esos otros hombres*, una impresión de realidad de su existencia, es decir, que puede conservar o cambiar: 1) la relación consigo mismo; 2) la relación con los otros hombres, incluyendo ese otro de quien se tiene una impresión de realidad; 3) la relación con las cosas del mundo; 4) todo desde un modo de ser propio y 5) siempre respecto de las decisiones que toma en términos de las posibilidades que lo constituyen. O dicho de otra manera: cuando el maestro tiene una impresión de realidad del alumno, es decir, de su existencia siempre presente en la actuación educativa que éste eligió como propia, puede conservar o cambiar alguno, varios o todos los constitutivos de su propia existencia. Así, puede conservar o cambiar su relación consigo mismo; puede conservar o cambiar su relación con los otros hombres incluido por supuesto el alumno de quien tiene la impresión de realidad; puede conservar o cambiar su relación con las cosas del mundo; todo desde un modo de ser propio pero siempre respecto de *las decisiones que ha de tomar frente a las posibilidades* que esa misma impresión de realidad existencial del alumno le abre, precisamente como ámbito de posibilidades, para seguirse constituyendo a *sí mismo*.

Hechas estas reflexiones, vayamos ahora a revisar dos tipos de relación educativa radicalmente distintos a fin de poner en contraste sus diferencias existenciales, (el domador de circo y su león en contraste con el maestro y su alumno).

Así, en la relación que el domador de circo establece con su león, tiene de él, al igual que en el caso del maestro en relación con su alumno, una impresión de

realidad, pero a diferencia de esta relación humana entre maestro y alumno, aquella no puede ser una impresión de realidad de la existencia del león, sencillamente porque en el león no hay una existencia en los términos que aquí hemos ya definido. El modo de ser del león como espécimen, se funda en una transmisión genético-biológica y de ninguna manera en una transmisión cultural, ni en la relación que éste pudiera establecer consigo mismo, con otros leones, con las cosas del mundo y menos todavía decidiendo su vida en términos de posibilidad. De modo que, aunque el domador tiene una impresión de realidad del león, que lleva –por decirlo así- a su propia existencia para conservarla o cambiarla; su existencia, presente en su actuación educativa (estrategia de entrenamiento) para domar a su león, no entra en ningún momento en *alteridad respectiva* con la existencia del león porque no hay ahí existencia, en los términos definidos, que pueda hacerse presente en su conducta. De modo que, aun en el supuesto de que el domador cambie existencialmente como consecuencia de su relación con el león, es decir que cambie la relación que tiene consigo mismo, con los otros hombres, con las cosas del mundo, todo desde el modo de ser propio y respecto de sus decisiones en términos de posibilidad, tal domador no estará nunca en *relación existencial* con su león, porque esa posibilidad le está negada al no haber existencia, en los términos definidos, en el león. La relación existencial del domador con su león es pues imposible por más que el domador conserve o cambie su propia existencia a propósito de esa relación.

En el caso del maestro y de su alumno, las cosas son radicalmente distintas. El maestro siempre tiene la posibilidad de establecer una relación existencial con el alumno, no sólo porque el alumno tiene una existencia propia con la cual entrar en relación, sino porque en los contenidos comunicativos de éste último, en tanto actuación educativa, esa existencia, siempre está presente. Ello es así porque en tal actuación la existencia del alumno está presente en todo momento en actualización de *sí mismo siendo* en el rol social actuado. Lo mismo puede decirse del maestro. La *relación existencial* entre maestro y alumno siempre es posible porque ambos son seres cuya esencia abierta significa, entre otras cosas que, en términos

existenciales, las respuestas que sus respectivas existencias le obsequian al mundo no están encerradas en una causalidad sistémica circular predeterminada por los mecanismos del instinto.

Sin embargo, hay que resaltar que si bien la relación educativa puede ser una *relación existencial*, lo es, no porque el maestro tenga una existencia que puede conservar o cambiar gracias a lo que sucede en la relación educativa (esto, como ya se vio, igual puede suceder con el domador de circo); sino porque la existencia de cada uno puede quedar, en la relación educativa misma, en *alteridad respectiva* con la existencia del otro (cosa que no puede suceder en la relación del domador con su león). Es necesario que hagamos esta precisión para que no confundamos la existencia propia de cada quién -que igual puede decidir conservarse o cambiar en la relación con las más insignificantes cosas del mundo- con la existencia también propia y de cada quién, pero en *alteridad respectiva* con la existencia de otro ser humano. La *relación existencial* no se funda en la sola existencia de las personas, por más presentes que éstas estén en sus actuaciones educativas en tanto roles sociales educativos actuados; sino que se funda en la *alteridad respectiva* de esas existencias, misma, que si bien exige su presentidad en las actuaciones educativas, además de una mutua impresión de realidad de tales existencias, fundamentalmente exige que, el *sí mismo* de cada quién, opte por conservar o cambiar “algo” de la propia existencia, a propósito, precisamente, de la impresión de realidad que del otro se ha tenido y opte a su vez por responder a esa impresión existencial obsequiando al mundo también “algo” de la propia existencia. Si no fuera así, el ser humano estaría en condiciones de establecer *relaciones existenciales en alteridad respectiva* desde *sí mismo* con cualquier cosa que no fuera otro ser humano, pero no es así. El ser humano puede optar por conservar o cambiar la propia existencia al relacionarse con cualquier cosa, hasta la más mínima, pero no por ello esa relación es una relación existencial en el sentido que aquí hemos venido proponiendo. La posibilidad de *la relación interpersonal en sentido existencial* exige mostrar, por un lado, la presencia ontológica de las personas, y por el otro, la *alteridad respectiva* de sus existencias.

Hemos pues de analizar ahora si esto que, conceptualmente mostramos, podemos confirmarlo experiencialmente.

b) *¿Es posible confirmar el análisis y la reflexión filosófico-educativa realizados hasta ahora en la experiencia educativa universitaria misma?*

Para que entremos de lleno a esta segunda pregunta, es necesario: 1) Revisar cómo es que en la relación humana la inter-acción no es con el *medio* sino con el propio *mundo* indeterminado, a diferencia de la relación animal que siempre lo es con un *medio* determinado; 2) Analizar las actuaciones educativas en una situación educativa universitaria concreta y analizar ahí mismo cómo es que *en* esas actuaciones educativas concretas entran en relación las existencias mismas del maestro y del alumno.

b.1) *¿Cuál es la diferencia entre *medio* y *mundo*?*

Que en la relación humana la inter-acción no sea igual a la propiamente animal, ya lo hemos explicado antes, pero nos ha hecho falta explicar, sin embargo, como es que en la relación animal, toda respuesta humana, por más abierta, libre y responsable que sea, y por más que sea respuesta al *mundo*, se convierte para el animal en pura acción del *medio*; y, por el contrario, cómo es que toda re-acción animal, por más predeterminada que sea y por más re-acción que sea al *medio*, es para el ser humano no una mera re-acción del *medio* sobre él, sino una impresión de realidad del mundo que vuelve a ponerlo frente a la disyuntiva de actuar respondiendo, ya no sólo al *medio* en tanto puro *medio* sino al *medio* en tanto *mundo*. Zubiri ilumina, en este sentido, no sólo lo que para él hace la diferencia entre los animales y el hombre, sino, sobre todo, lo que hace la diferencia entre *medio* y *mundo*:

“La habitud del animal es estimulación. Por esto las cosas con las que tiene que habérselas el animal están específicamente prefijadas; y el conjunto de estas

cosas así específicamente prefijadas es lo que constituye el *medio*. El hombre, en cambio, se mueve entre cosas que ciertamente tienen un contenido determinado en cada caso. Pero la habitud radical del hombre es inteligencia; por tanto, las cosas no quedan específicamente prefijadas, sino que basta con que sean reales. El conjunto de las cosas reales en tanto que reales es lo que llamo *mundo*. El animal tiene medio, pero no mundo. Mundo no es el horizonte de mis posibilidades de aprehender y entender las cosas en mi existir, tampoco es el conjunto de las cosas reales en sus conexiones por razón de sus propiedades, sino que es el conjunto <respectivo> de todas las cosas reales por su <respectividad> formal en cuanto reales, es decir, por su carácter de realidad en cuanto tal. En el mundo así entendido es en el que el hombre se tiene que mover; y por eso el mundo es siempre algo formalmente abierto. Su control es por esto, en buena parte, <creación>”.²³⁹

Lo que aquí queremos pues resaltar con énfasis es que, para el animal, todo es acción del *medio* sobre de él, y como consecuencia, toda conducta de éste es mera re-acción al *medio*; re-acción que al estar *vertida* –por decirlo así- en el mismo *medio*, se convierte para él en un ingrediente más de la propia dinámica del *medio*, y por ese simple hecho en una nueva acción del *medio* sobre del propio animal o sobre otros objetos o seres, incluido el ser humano. De modo que, dicho en palabras simples, para todo animal, el *medio* es únicamente *medio* aunque intervenga en él el hombre. No así para el ser humano, para quién el *medio* es siempre un *mundo*. El animal re-acciona al *medio* y contribuye con su misma re-acción a este mismo *medio* que siempre sigue siendo *medio*. El ser humano, en cambio, responde a las acciones del *medio* sobre de él, pero no en tanto simple *medio*, sino en tanto que éste constituye un *mundo*, su *mundo*. La acción del león salvaje es pura re-acción que vierte al *medio*, sin embargo, esa misma re-acción del león es para el domador acción del *mundo* sobre de él.

En el párrafo anterior develamos ya el sentido del análisis: el animal sólo tiene *medio*, tanto para *exigirle* una re-acción como para que esa re-acción sea *vertida* en el mismo *medio*. El *medio* pues es para el animal su única otredad, el *medio* le exige, y en el *medio* se vierte su re-acción. Para el ser humano en cambio, toda acción del *medio* es una acción del *mundo*, y toda respuesta suya retorna abierta, libre y responsablemente hacia ese mismo *mundo*. Debemos afirmar sin embargo, enfáticamente, que, aunque lo que para el animal es *medio* sea para el ser humano

²³⁹ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 68 y 69

mundo, ambas cosas son –ontológicamente hablando- una sola cosa. O dicho de otro modo: no es que *medio* y *mundo* sean dos cosas distintas, son la misma cosa, *medio* para el animal y *mundo* para el ser humano.

b.2) ¿Cómo podríamos analizar *en* las actuaciones educativas universitarias concretas, el que *a través* de esas actuaciones educativas concretas entren en relación las existencias mismas del maestro y del alumno?

Para iluminar el análisis de las actuaciones educativas universitarias de modo tal que inmediatamente sirva al propósito fundamental de iluminar cómo sucede que a través de esas mismas actuaciones educativas las existencias del maestro y del alumno entran en relación, retomamos aquella interacción maestro-alumno a la que ya nos hemos referido antes, sólo que ahora la tomamos en su versión completa, es decir, incluyendo las consideraciones posteriores del maestro, tanto las que constituyeron su respuesta afectiva inmediata, como las implicaciones de esa afección en el largo plazo:

“Estaba dando una clase de sociología y, en algún momento, comencé a arengar a los alumnos diciendo algo así como que a su generación le tocaba transformar las estructuras sociales. De pronto, a medio discurso, un alumno levantó la mano a mitad del salón. Cuando le cedí la palabra él, con calma y sencillez pero de manera muy aguda, simple y sencillamente me hizo una pregunta: ‘¿Y tu generación que hizo?’. No recuerdo que contesté pero si me acuerdo que regresé caminando a mi cubículo seriamente afectado. Unos años después, en base a esa pregunta, tomé decisiones que tuvieron un fuerte impacto en mi identidad como profesional y como académico. La experiencia no la he olvidado y, con frecuencia, vuelvo a ella para preguntarme si no estoy de nuevo refugiado en la universidad. Del carácter de la respuesta que me doy, algunas veces vuelven a derivarse nuevas formas de permanecer en la institución”.²⁴⁰

Conviene ahora que comentemos que retomamos esta misma interacción comunicativa ya analizada antes, no porque ella sea paradigmática; sino precisamente por lo contrario, por ser cotidiana y común. Momentos como el descrito suceden en las aulas universitarias todo el tiempo, tal vez no con implicaciones tan

²⁴⁰ Supra 20

serias como las aquí descritas, pero sí con las características comunicacionales que enseguida serán objeto de nuestro análisis.

Para comenzar, tendríamos que señalar que tal “arenga” –como el maestro la llama- en tanto actuación educativa del maestro, sintetiza –por decirlo de algún modo- la comunicación de unos contenidos específicos que expresan de algún modo la idea ya expresada como aspiración institucional: “formar profesionistas capaces de colaborar activa y eficazmente al cambio social que México necesita con urgencia. (...) Queremos colaborar, a nivel universitario, en la sustitución de las actuales estructuras por otras más acordes con los valores humanos y evangélicos”.²⁴¹

Bien, al amparo de este tipo de aspiraciones sociales educativas pues, -de algún modo- parecería que con su arenga el maestro se auto-exonera del mismo deber y responsabilidad que les exige aquí a sus alumnos en tanto futuros profesionistas a propósito de la necesidad que él mismo siente de transformar las estructuras sociales; tal autoexoneración puede deducirse de lo afirmado por el propio maestro, pues en ella se describe con claridad la afección que la pregunta confrontativa del alumno causó en él, perdurando incluso a través de los años.

Ahora bien, esta actuación educativa, adentro de un aula universitaria, constituida por la síntesis comunicativa de unos contenidos específicos, además de otros ingredientes de la realidad que no se aclaran pero que seguramente estuvieron presentes en ese momento (clima, ruido, luz, etc.), constituyen la *acción del medio* sobre el alumno. Un *medio* que, como ya expresamos antes, por el simple hecho de estar siendo recibido en *impresión de realidad* por un ser humano (el alumno), no es para él puro *medio* sino *mundo*. El alumno tiene así, una primera impresión de realidad del mundo en donde una *comunicación* (arenga), en tanto actuación educativa del maestro, toma el lugar central de la *acción* del mundo en ese momento sobre él. A esa impresión de realidad del mundo, es a la que el alumno dará su propia respuesta educativa. No será pues, como ya hemos explicado, mera re-acción

²⁴¹ Supra 40

al *medio*, sino *respuesta* abierta, libre y responsable a la acción central que del mundo ha tenido en ese instante sobre él en tanto impresión de realidad. O dicho de otro modo: después de la acción del mundo sobre el alumno, vendrá ahora su respuesta a la realidad del mundo.

Debemos notar que la acción del mundo sobre el alumno incluye la comunicación del maestro en tanto actuación educativa (su arenga), pero la acción a la que el alumno dará su respuesta, es más que la sola intervención del maestro, con todo y que ésta esté plenamente presente y sea el centro de la acción del *mundo* sobre él en ese momento.

De modo que, la respuesta del alumno formulada como pregunta confrontativa: “¿Y tu generación que hizo?”, en tanto *comunicación* precisamente de ese alumno hacia su maestro, sintetiza también unos contenidos específicos: 1) para empezar, pareciera ser que hay, en la respuesta del alumno, una cierta aceptación del contenido conceptual en tanto que no ha regresado en su respuesta ninguna formulación de duda sobre la cuestión, ni tampoco ha regresado algún otro contenido conceptual que se exprese en oposición al que el maestro ha comunicado; 2) respecto del discurso magisterial como estrategia metodológica de enseñanza, lo que regresa en la respuesta del alumno es que los contenidos pedagógicos del maestro (conocimientos metodológicos), parecen haber cumplido su objetivo, pues el alumno ha comprendido bien la idea que el maestro quería expresar a través precisamente de ese discurso magisterial (otra cosa es que esté o no de acuerdo con él); y, finalmente, 3) el alumno ha comunicado, su propia postura, misma que pareciera considerar que, antes de que pueda exigírseles a los jóvenes hacerse responsables de la transformación de las estructuras sociales, los miembros de generaciones anteriores deberían dar cuenta de lo que fue, en su momento, su propia responsabilidad. Así, de un modo claro y contundente, el alumno pide cuentas al maestro de lo que hizo su generación respecto de esa misma responsabilidad social. En esta postura, el alumno confronta al maestro comunicándole su propia postura. Para él, tanto el maestro antes, como los alumnos después, deben dar

cuenta cabal de esa responsabilidad social, cada uno respecto de su propio contexto histórico.

Esta confrontación del alumno hacia el maestro, en tanto *comunicación* de unos contenidos específicos propios, tiene –según lo narra el propio maestro- un fuerte impacto en la manera como él tenía organizado aquello que originó su propia comunicación. Aunque él no reporta explícitamente que el contenido conceptual comunicado haya sido modificado como parte de su concepción del mundo, ello puede inferirse si se considera que tal contenido conceptual finalmente se ve modificado en la praxis misma del maestro, pues pareciera que a partir de esa confrontación el maestro vive vigilante respecto de su responsabilidad social en relación con las estructuras sociales. Respecto a los conocimientos metodológicos usados durante ese mismo proceso, ciertamente no es visible en la narración que hemos analizado si algo fue modificado por el maestro en su modo de abordar el discurso magisterial como técnica pedagógica. Respecto a la postura, en cambio, el impacto que la postura del alumno –comunicada por él a través de una pregunta confrontativa- tuvo en la postura del maestro, fue la que más concretamente parece haber puesto en relación las dos existencias.

Ahora bien, en esta relación educativa, podemos ver claramente el “aprendizaje” del maestro en el corto y en el largo plazo, no así el “aprendizaje” del alumno; sin embargo, educativamente hablando, el flujo de esta comunicación muestra un proceso más o menos común de Enseñanza-Aprendizaje en el ámbito universitario; y en este sentido, su justificación social. Maestro y alumno cumplen sus respectivos roles sociales actuándolos más o menos de acuerdo con lo esperado socialmente, sobre todo en una universidad de corte humanista, donde las confrontaciones son suficientemente aceptadas. Esta experiencia concreta muestra también como estos actores sociales entraron en relación educativa a través de una comunicación más o menos exitosa, y todo ello, dentro de un proceso de Enseñanza-Aprendizaje universitario más o menos común. Pero explicado así, el análisis que hemos hecho no muestra todavía cómo es que en esta relación educativa, y muy

precisamente *a través* de las actuaciones educativas, la existencia del maestro y del alumno entraron en relación. La cuestión, por tanto, amerita que hagamos un análisis más detallado.

Para ver si ambas existencias entran o no en relación durante este proceso comunicativo analizado, debemos comenzar por decir que el maestro está ahí, dentro del aula y en plena arenga, respondiendo a una anterior acción del *medio* sobre él, que por ser un ser humano, ha de considerarse una acción del *mundo*. Así, su respuesta, habrá de ser una respuesta al *mundo*. ¿Cuál es esa acción del mundo a la que él da una respuesta optando por 1) comunicar el contenido conceptual referido; 2) usar el discurso magisterial como una técnica pedagógica; y 3) exponer su propia postura sobre el particular? La acción del *mundo* sobre él, a la cual el maestro da su respuesta, pudo ser cualquiera: una noticia del día anterior, el tema del programa de la materia que corresponde enseñar en esa clase, una discusión con otro profesor esa misma mañana, o todo junto, etc., pero sea cualquiera el origen de su actuación como maestro, tal actuación no “aparece” de pronto, de la nada; sino que es respuesta a una acción previa del mundo sobre el maestro. En este sentido, las actuaciones educativas, son siempre las actuaciones sociales de una actualización de *sí mismo* en tanto existente *en* el rol social actuado de maestro universitario, pero siempre en tanto respuesta a una acción del mundo sobre él. Ahí pues, en cada actuación educativa la existencia del maestro está presente frente al *mundo* y como respuesta a su acción *en* actualización de *sí mismo*, es decir: 1) en relación consigo mismo, 2) en relación con los otros hombres, 3) en relación con las cosas del mundo, 4) todo desde un modo de ser propio, y 5) respecto de la apropiación de cada una de las posibilidades que elige como modo de autorrealización, como modo de llevar al cabo la propia humanización. O dicho de otra manera, el maestro, optando por esas formas de comunicación en el aula, opta no sólo por ellas, sino que optando por ellas, opta por un modo de estar en el mundo. Ya habíamos citado a Zubiri antes cuando afirmaba que “en toda opción se opta ciertamente por algo. Pero este algo, digámoslo así, en términos vulgares, no es tan sólo aquella cosa por la que se opta, sino que optando por esa cosa, aquello por lo

que se ha optado es por una forma de estar en la realidad, (...) Todo acto personal, hasta el más modesto, es una forma de afirmarse en el todo de lo real”.²⁴² Mundo y realidad aquí –como se podemos ver- son considerados sinónimos porque, como ya afirmamos, la realidad del ser humano es para él, precisamente, su *mundo*.

El maestro pues ha optado, en esta actuación educativa, por unas acciones comunicativas tales que, si bien tienen un sentido social educativo, también tienen el sentido de actualizar *en ellas* el *sí mismo* en tanto existencia, es decir, el sentido de actualizar *en ellas*: 1) la relación que el maestro tiene consigo mismo, 2) la relación que tiene con los otros hombres (incluido el alumno), 3) la relación que tiene con las cosas del mundo, 4) desde un modo de ser propio y 5) respecto de la apropiación de las posibilidades que elige como modo para llevar al cabo la propia humanización (muy precisamente esas acciones comunicativas y no otras). Esto ha sucedido pues porque el maestro, eligiendo éstas y no otras acciones comunicativas como respuesta a la acción del mundo sobre él (cualquiera que haya sido esta acción) ha optado por un modo de estar en el *mundo*, por un modo de ser propio en el *mundo*. Así, ha puesto en su actuación social, por decirlo en términos ya antes analizados, un “algo” de su existencia que él obsequia al mundo al actualizarse. El “algo” de su existencia que el maestro obsequia al mundo *en esas actuaciones educativas* es la propia elección del modo en que ha optado por hacerse presente, precisamente, en ese mismo momento y en ese mismo mundo frente a sus alumnos. Si bien lo visible es el rol social del maestro, actuando de modo muy propio, lo importante en esa actuación educativa, es que, precisamente a través de esas acciones comunicativas, el maestro obsequia “algo” de su propia existencia al alumno.

Ahora bien, cuando el alumno recibe de su maestro esa arenga, y del entorno en el que el maestro y él están, el resto de la realidad que la acompaña, lo que recibe es, de nuevo, una *acción del mundo* -ahora sobre él-, a la que ha de responder optando por su propio modo de hacerse presente, justo en el mundo. Es así que elige unas acciones comunicativas en tanto actuaciones educativas. Aquellas *en las*

²⁴² Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 126

que se actualiza a sí mismo en tanto existencia, es decir: 1) su relación consigo mismo, 2) su relación con los otros hombres (incluido el maestro), 3) su relación con las cosas del mundo, 4) desde un modo de ser propio y 5) respecto de la apropiación de las posibilidades elegidas precisamente como modo de llevar al cabo su propia humanización. Esto ha sucedido pues, porque ahora es el alumno, eligiendo éstas y no otras acciones comunicativas como respuesta a la acción del mundo sobre él (incluida la arenga del maestro), que ha optado por un modo de estar en el mundo. Es ahora él quien pone en su comunicación un “algo” de su propia existencia para obsequiársela al mundo. El “algo” de su existencia que el alumno obsequia al mundo en esas actuaciones educativas –igual que en el caso del maestro- es la propia elección del modo en que ha optado por hacerse presente, precisamente, en ese mismo momento y en ese mismo mundo frente a su maestro.

Es posible que el alumno, al recibir el *obsequio* de la existencia del maestro, como consecuencia, haya conservado o cambiado algo en su propia existencia, actualizándose por tanto en sus siguientes actuaciones educativas de una forma en que ya se hace presente en ellas *siendo* igual o distinto, es decir, habiendo conservado o cambiado algo de *sí mismo*. Esto no se sabe de cierto, pero lo importante es que ello puede suceder. Hay que recordar que el que las existencias entren en relación no obliga a que tales existencias cambien, porque conservarse o cambiar es también una opción personal. Conservarse o cambiar es también una posibilidad de la que hay que apropiarse abierta, libre y responsablemente.

Ahora bien, el análisis que hemos hecho de estas dos acciones del mundo y estas dos respuestas humanas; es decir, la acción del *mundo* sobre el maestro y su respuesta, así como la acción del *mundo* sobre el alumno y su respuesta, han servido al propósito de poner en perspectiva la manera en que las existencias de ambos pueden quedar, a través de la comunicación en las actuaciones educativas de ambos, y por tanto, en posibilidad de entrar en *alteridad respectiva*. Sin embargo, será una nueva acción del *mundo* sobre el maestro (que incluirá la pregunta confrontativa del alumno) y su respuesta, la que habrá de mostrarnos la *alteridad*

respectiva de las dos existencias; porque lo que el maestro narra como consecuencia de ese proceso de Enseñanza-Aprendizaje, parece mostrarnos suficientes cambios en su existencia, como para que supongamos que, a través de esa comunicación educativa de ida y vuelta en las actuaciones educativas, las existencias de ambos entraron en relación.

Es decir que, al recibir el maestro el *obsequio* de aquellas actuaciones educativas que el alumno eligió como su modo de estar en el mundo en aquel momento en actualización de *sí mismo* en tanto existente (en la pregunta confrontativa), y tener de este mismo alumno, precisamente en tales actuaciones educativas una impresión de realidad de su existencia (como quiera que esta impresión de realidad haya sido aprehendida por el maestro), no puede evitar –por ser fundamentalmente libre- el tener que *optar* en algún sentido. Puede, claro, evadir la confrontación, salirse por la tangente, amonestar al alumno por su impertinencia, abandonar el salón de clases, llorar, guardar silencio, o cualquier otra actuación que se quiera, pero sea la actuación que sea, al elegirla, el maestro habrá elegido una actuación abierta, libre y responsable. Habrá optado por un modo de hacerse presente en el *mundo*. No importa que tal elección la haya hecho orientado por esquemas intencionales o de forma cabalmente racional, en cualquier caso, habrá optado por conservar o cambiar “algo” en su propia existencia. Es decir que, frente a esa confrontación existencial tendrá que preguntarse a sí mismo si, frente a tal confrontación, opta por: 1) conservar o cambiar su relación consigo mismo; 2) conservar o cambiar su relación con los otros hombres (incluido el alumno); 3) conservar o cambiar su relación con las cosas del mundo; 4) desde un modo de ser propio y 5) respecto de las decisiones que ha tomado y ha de tomar en los términos de las posibilidades que habrán de constituirlo como ser humano en su siguiente actuación. En síntesis, conservar o cambiar *su modo de ser propio* y hacerse presente en el mundo en ese momento.

Lo narrado por el maestro no parece dejarnos ninguna duda: en alguna medida, y como consecuencia de la acción del *mundo* sobre él -incluida la pregunta

confrontativa del alumno- el maestro: 1) cambió su relación consigo mismo; 2) cambió su relación con otros hombres; 3) cambió su relación con las cosas del mundo; 4) todo desde un modo de ser propio; y 5) respecto de las decisiones tomadas para posibilitarse de modo distinto en el presente y en el futuro como ser humano, muy concretamente las decisiones que tuvieron que ver con la modificación de su relación con las estructuras sociales y con la universidad. Y, claro, consecuentemente, y en alguna medida, *su modo de ser propio* en el mundo, su modo de estar y hacerse presente en él.

Y sin embargo, debemos afirmar ahora que, el hecho de que el maestro haya cambiado “algo” de su existencia como consecuencia de una acción del mundo en que estaba incluida la pregunta confrontativa del alumno, no prueba todavía la *alteridad respectiva* de las existencias, porque -como ya explicamos antes- para que las existencias queden en *alteridad respectiva* no basta que la existencia de uno de los dos actores se conserve o cambie como consecuencia de una impresión de realidad, eso igual puede suceder con el domador y su león, sino que es menester que la existencia del otro esté presente en esa impresión de realidad y “algo” de ella sea presentado a la propia existencia. Es decir, que el “algo” de la existencia del alumno que ha sido por él obsequiado y que está presente en la impresión de realidad que el maestro ha tenido de él *a través* de unas acciones comunicativas en actuación educativa, provenga realmente de la existencia de este alumno y no sea una pura proyección de las necesidades existenciales del maestro. De modo que es ahora indispensable que respondamos una nueva pregunta: ¿Qué es ese “algo” de la existencia del alumno que es presentado en la impresión de realidad que el maestro tiene de él que posibilita precisamente el que ambas existencias queden en *alteridad respectiva*?

Ya dijimos antes que, eso que posibilita el que las existencias del maestro y del alumno queden en *alteridad respectiva*, es el hecho mismo de optar por un modo de hacerse presente en el mundo como respuesta al modo de hacerse presente en el mundo del otro. Pero, ¿cómo podemos saber si en la actuación del alumno, al hacer

una pregunta confrontativa, éste ha respondido con “algo” de su existencia *obsequiándolo* en esa actuación como para quedar realmente en *alteridad respectiva* respecto de la existencia del maestro? ¿Qué es ese “algo” que el alumno *gesta* en su existencia misma respecto de la existencia del maestro que no puede *gestar* el león respecto de su domador y que hace presente al fin en la actuación educativa en tanto actualización de sí mismo? Porque bien podría decirse que gruñir como re-acción a un latigazo del domador es la forma en que el león opta por hacerse presente en el *medio* frente al domador, y eso, ciertamente no parecería distar gran cosa del hecho de optar por hacer una pregunta confrontativa como forma de hacerse presente el alumno en el *mundo*. ¿Cuál es entonces la diferencia de fondo? ¿Cuál es la diferencia entre re-accionar al *medio* y responder al *mundo*, no en términos de optar por una forma de hacerse presente en el *medio* o en el *mundo*, sino en los términos de ese “algo” que se *gesta* –en este caso- en la existencia misma del alumno y que él mismo hace presente en su actuación como respuesta al “algo” de la existencia del maestro que a su vez él gestó antes e hizo presente en la suya? Esto sí mostraría la *alteridad respectiva*.

Aventuremos una primera respuesta para que podamos revisarla luego. Digamos que al menos hay una diferencia clara entre el gruñido del león y la pregunta confrontativa del alumno: el gruñido puede significar, conductualmente, muchas cosas, pero seguramente no significa lo que sí puede significar la pregunta confrontativa: poner la acción del mundo en cuestión.

El alumno ha hecho su pregunta confrontativa porque ha puesto en cuestión la acción del mundo sobre él –incluida en esa acción la arenga del maestro- pero no sólo ni principalmente la arenga, sino el “algo” de la existencia misma del maestro que su arenga vehicula. Porque esta arenga –en tanto actualización del maestro en el rol social actuado- tiene como fundamento un *modo de ser propio*, es decir: los marcos culturales que han ido constituyendo –por apropiación- la biografía del maestro, o dicho de otro modo, un indeterminado número de decisiones previas en la vida del maestro, mismas que fueron tomadas una a una de forma abierta, libre y

responsable, siempre en dirección de algún proyecto propio de humanización. La pregunta confrontativa del alumno, al *poner en cuestión* la existencia misma del maestro actualizada ésta en la arenga que elige como actuación social, *pone en cuestión*, en alguna medida pues: 1) la relación del maestro consigo mismo; 2) la relación del maestro con los otros seres humanos; 3) la relación del maestro con las cosas del mundo; 4) el modo mismo de ser propio del maestro desde donde resuelve su existencia; y 5) las decisiones tomadas por el maestro en su pasado, mismas que lo han acabado por constituir de una manera tal que ha elegido precisamente esas acciones comunicativas y no otras como propias para elaborar su arenga, es decir, como la comunicación que ha de vehicular “algo” de su existencia.

Expresado así, la pregunta confrontativa del alumno parece fundarse en que este mismo alumno, antes de elegir unas acciones comunicativas específicas para expresarse, *puso en cuestión* el *sí mismo siendo* del maestro, el modo de ser propio del maestro, cosa que el león jamás podrá hacer respecto de su domador, por más fieramente que gruña. El alumno ha recibido del maestro, actualizado en sus actuaciones educativas, “algo” de la propia existencia del maestro como *obsequio*, y el alumno, dada su condición de ser humano abierto, libre y responsable, ha respondido con el obsequio a su vez de “algo” de su propia existencia justo al *poner en cuestión* la existencia del maestro y hacer, como consecuencia, una pregunta confrontativa. *Poner en cuestión* aquí no es juicio moral, *poner en cuestión* aquí es interpretar –como quiera que ello suceda- el *sí mismo siendo* del otro, su modo de ser propio *en* su existencia, y establecer así, una relación interpersonal en sentido existencial; es interpretar existencialmente la comunicación del otro para responder de forma tal a las acciones del mundo, que las existencias de ambos queden, por ser el origen mismo de esa comunicación profunda, en *alteridad respectiva*.

Es importante que ahora resaltemos que es la libertad fundamental la que obliga al ser humano a *poner en cuestión* las acciones del *mundo* sobre él, muy precisamente, porque el ser humano no tiene la opción de no optar. El tener que optar es una operación fundamentalmente existencial en el sentido de que toda

opción, por ser apropiación de posibilidades, conservará o cambiará “algo” de la propia existencia, es decir, la relación consigo mismo, con los demás o con las cosas del mundo, desde un modo de ser propio y en los términos de sus posibilidades ulteriores; por ello, el ser humano, todo el tiempo, se ve obligado a *poner las acciones del mundo sobre él en cuestión* para poder optar, porque en ello le va su *existencia*. Es quizá en este sentido que Heidegger afirma que el Ser-ahí es un ser constitutivamente comprensor del mundo.²⁴³ Así, aún cuando parece que el ser humano no *pone en cuestión* las acciones del *mundo* cuando se deja orientar por sus esquemas intencionales, en realidad sí lo está haciendo; tan lo está haciendo que puede, en cualquier momento, suspender ese “dejarse orientar” por los esquemas intencionales, para actuar fundado en la razón. Si no estuviera siempre el ser humano *poniendo la acción del mundo en cuestión*, no podría optar por “dejarse” orientar por sus esquemas intencionales o, por el contrario, optar por actuar desde la razón. Todo esto conduce a pensar que, del mismo modo pues que el ser humano no puede dejar de optar *en* el mundo, tampoco puede dejar de poner en cuestión la acción del mundo sobre él.

Por otro lado, así como el *poner en cuestión* no implica el juicio moral, tampoco implica la razón. El niño recién nacido *pone en cuestión* si llora o no, a determinadas horas, muchísimo antes que las estructuras de la razón hayan sido desarrolladas. Las actuaciones de este bebé ya son actuaciones propias aunque disten mucho todavía de ser actuaciones racionales. Son actuaciones en las que, previamente, desde *sí mismo*, el bebé *puso en cuestión* alguna acción del mundo sobre él actuando en consecuencia para apropiarse así de una posibilidad. *Poner en cuestión* es pues interpretar el *mundo* que se recibe en su acción; no es interpretación moral, ni ética, ni siquiera racional, es sólo una interpretación desde *sí mismo* porque se ha *sido*, de una o de otra manera, afectado por el *mundo*.

Explicado así, este *poner en cuestión* sería algo muy próximo a lo que Zubiri llama la *habitud* fundamental del ser humano: la *inteligencia*. Es decir, vérselas con la

²⁴³ Heidegger, Martín (1997), *Op. Cit.*, p. 160

realidad en tanto que realidad, optando en todo momento por una forma de estar en ella. “Si tengo sed –postula Zubiri- y opto por beber un vaso de agua, no he optado tan solo por beber un vaso de agua, sino que al hacerlo he optado, por ejemplo, por estar en la realidad en forma físicamente satisfecha, a diferencia de estarlo en otra forma, por ejemplo abstinerente, etc. Y en esto consiste la vida personal humana: es poseerse a sí mismo en una forma de estar en la realidad, en el todo de la realidad. Todo acto personal, hasta el más modesto, es una forma, de afirmarse en el todo de lo real”.²⁴⁴

Ahora bien, una vez que hemos analizado y reflexionado ya la posibilidad de que en las relaciones educativas universitarias las existencias del maestro y del alumno puedan entrar en relación (1ra pregunta), y una vez que tal posibilidad pudimos confirmarla en una situación educativa universitaria concreta (2da pregunta), es necesario ahora que demos otro paso contestando la tercera pregunta.

c) ¿Cuáles son los límites y alcances de las respuestas dadas a las dos preguntas anteriores?

En el apartado anterior analizamos y reflexionamos la *alteridad respectiva* de las existencias del maestro y del alumno, tomando como punto de partida una experiencia particular que narraba la comunicación sostenida entre un maestro y un alumno, en el ámbito propio de las ciencias sociales. Así, todo el análisis y la reflexión ulterior partieron de un hecho educativo particular en que se comunicaba ahí un asunto propio de la sociología. De modo que cabe ahora preguntarnos: ¿Este hecho aislado, de una comunicación entre un maestro y un alumno, a propósito de un contenido sociológico, puede ser base de análisis suficiente para reflexionar, del mismo modo, otros ámbitos del proceso universitario de Enseñanza-Aprendizaje? ¿Podemos aplicar lo ahí analizado y reflexionado, a propósito de las existencias del maestro y del alumno, -por ejemplo- a lo que sucede cuando en una clase de Matemáticas se trabaja el teorema de Pitágoras? ¿Podríamos realmente afirmar que

²⁴⁴ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 126

las existencias de un maestro de matemáticas y de un alumno de la materia de Teoría electromagnética quedan en *alteridad respectiva*, durante la comunicación cuyas actuaciones educativas tienen como fin último el aprendizaje de las ecuaciones diferenciales necesarias para resolver el tipo de problemas que se resuelven en una materia como ésta?

Tomamos estos ejemplos extremos, para llevar hasta sus últimas consecuencias la reflexión filosófico-educativa, a propósito de aquella afirmación que fue nuestro punto de partida (*Toda relación educativa universitaria es una relación existencial*), para ver así si el análisis y la reflexión que hemos desarrollado hasta ahora sirven para pensar otras situaciones educativas universitarias bajo los mismos términos. No se trata de que lleguemos a generalizaciones válidas para todos los ámbitos de la educación universitaria, ni menos de que produzcamos verdades absolutas sobre el tema; se trata más bien de ir más lejos en la construcción de sentido respecto de las nociones fundamentales de esta reflexión, así como de develar algunas otras facetas de los significados que ya hemos analizado y reflexionado antes. Se trata en definitiva de ver los límites y alcances del análisis y las reflexiones filosófico-educativas desarrollados hasta ahora.

Esta nueva búsqueda habremos de realizarla ahora abordando la cuestión en dos pasos: 1) intentando responder la pregunta: ¿Es posible que la relación educativa universitaria pueda ser concebida como una relación de mero *entrenamiento unidireccional*, es decir, una relación de mera *domesticación* al estilo del domador y su león?; y 2) volviendo a analizar y reflexionar, esta vez más a fondo, los dos sentidos del “algo” educativo-existencial que se obsequia en la comunicación educativa universitaria.

c.1) ¿Es posible que la relación educativa universitaria pueda ser concebida como una relación de mero entrenamiento unidireccional, es decir, una relación de mera domesticación al estilo del domador y su león?

Formulada así y sin hacerla acompañar de mayores explicaciones, la pregunta anterior nos parece realmente absurda. Supone la posibilidad de una relación educativa universitaria en los mismos términos del domador de circo y su león; y sin embargo, aun pareciendo absurda, no son pocos los maestros y alumnos que en la práctica convencional de la educación universitaria se resisten a abandonar este esquema educativo de *entrenamiento unidireccional* de conocimientos y de ejercicio de *autoridad formal*. Las prácticas educativas que los actores sociales eligen en este modelo, suponen la figura de un maestro (tipo “domador”) que sabe perfectamente lo que el alumno tiene que “aprender a pensar, a sentir, a decir, a hacer, etc.” ; del mismo modo que supone también unos alumnos (tipo “león”), totalmente pasivos y dispuestos a “seguir las instrucciones del maestro” a fin de adquirir aquellos conocimientos útiles para el ejercicio de la profesión que eligieron estudiar.

En este sentido hemos de recordar aquel artículo –citado al principio de esta tesis- dado a leer dentro de un proceso institucional de revisión curricular mismo que postulaba a la letra en alguno de sus párrafos: “nuestra misión no es impartir enseñanza, sino producir aprendizaje en cada estudiante por cualquier medio que funcione mejor”.²⁴⁵ El cambio eufemístico, en esta frase, de la noción de *enseñanza* por la de *aprendizaje*, no modifica en absoluto la *unidireccionalidad del entrenamiento* ni el tipo de *autoridad formal* sobre el alumno, más bien incluso, radicaliza las posturas convencionales, ya que es el maestro, y no el alumno, el que aquí ha de *producir* el aprendizaje, y es él y no el alumno, quien tiene la autoridad formal para conseguirlo por cualquier medio. La afirmación es tan radical, que no deja resquicio de duda de quién, en esta relación propuesta, tiene el control absoluto de los fines y de los medios.

Un ejemplo concreto, -muy a propósito de este modelo educativo- lo constituye el procedimiento empleado por un maestro de una Universidad del Norte del País para darle seguimiento a la asistencia de sus alumnos.²⁴⁶ Para él, la asistencia de los

²⁴⁵ Supra 27

²⁴⁶ Procedimiento narrado por María Cristina Moreno Gutiérrez maestra de esa misma universidad durante un seminario del doctorado.

alumnos a la clase es tan fundamental para lograr el aprendizaje que él mismo quiere producir en ellos, que llega al aula el primer día del curso entregándole a cada alumno una tarjeta con su nombre, y lleva luego a cada clase, durante todo el semestre, un reloj checador para que los alumnos “chequeen su entrada y su salida” exactamente igual que lo hacen los obreros en las fábricas donde operan sistemas de control de personal punitivos. En el caso de los obreros se restan horas de salario, en el caso de los alumnos, suponemos que el maestro resta puntos a la calificación final de la materia impartida.

Ahora bien, respecto de los alumnos, ¿cuántas veces no se expresan muchos de ellos con frases como: “usted es el maestro, usted es el que me debe enseñar”. Carl Rogers –por ejemplo- narra la experiencia de Jacqueline Carr, una maestra que en algún momento de una clase optó por cambiar su estilo educativo a causa de las críticas abiertas de una alumna:

“Tan pronto como yo terminé mi explicación, una muchacha dijo, ‘¿por qué nunca podemos hacer lo que *nosotras* queremos?’ (...) Dije ¡Bien! Cada uno de ustedes puede traer el lunes a clase un plan individual de estudio para las siguientes seis semanas. Pueden estudiar cualquier área que les interese, siempre y cuando incluya lectura y escritura’. (...) Hubo un silencio de muerte. Luego un joven dijo: ‘Pero entonces, ¿cómo nos va a evaluar?’ (...) Varios estudiantes estaban preocupados, confundidos y molestos. Un muchacho preguntó, ¿podríamos simplemente hacer el trabajo que ya usted había planeado hacer durante las próximos seis semanas?’. Obviamente algunos estudiantes estaban temerosos de no manejar la libertad y la responsabilidad. (...) Los estudiantes que habían estado pidiendo libertad están definitivamente asustados cuando se dan cuenta que ello significa también responsabilidad”.²⁴⁷

El propio Carl Rogers describe en otra de sus obras lo que él considera las ocho características principales de la enseñanza convencional:

“Quiero describir las que creo que son sus características principales, tal como las vivencian estudiantes y profesores:

1. *El profesor es el poseedor de los conocimientos, mientras que el alumno es quien los recibe.*
2. *La clase, o algún medio de instrucción verbal, es la forma principal de colocar conocimientos en quien los recibe. El examen indica hasta que punto los recibió. Estos son los elementos centrales de este tipo de educación.*
3. *El profesor posee el poder y el estudiante es quién obedece.*

²⁴⁷ Rogers, Carl (1980), El poder de la persona, Manual Moderno, México, p. 52

4. La práctica adoptada en la clase se basa en la autoridad.
5. El grado de confianza es mínimo.
6. A los súbditos (estudiantes) se les gobierna mejor si se los mantiene en un estado intermitente o constante miedo.
7. A la democracia y a sus valores se los trata en la práctica con desdén y escarnio.
8. En el sistema educativo apenas hay sitio para el intelecto ni para la persona como un todo.²⁴⁸

Lo expuesto anteriormente permite observar que la relación educativa puede plantearse, entenderse, e incluso desearse, -tanto por maestros como por alumnos- como una relación de entrenamiento unidireccional, es decir, como una relación donde un maestro *domestica socialmente* a sus alumnos decidiendo por ellos lo que han de aprender y como hacerlo. Pero, ¿es esto realmente posible? Ya no ponemos aquí en cuestión el que haya quienes así lo plantean, lo entienden y lo desean, sino si, aun planteándolo, entendiéndolo, y deseándolo de esa manera, ¿puede ello suceder realmente entre dos seres humanos que establecen una relación con fines educativos universitarios?

Para profundizar esta pregunta, primero es necesario que vayamos más lejos en el análisis y la reflexión que hemos hecho hasta ahora a propósito de la *libertad fundamental*.

Como ya hemos postulado antes, el ser humano no puede dejar de optar. No puede evitar ejercer, en tanto ser humano, su libertad fundamental, misma que se expresa a plenitud durante este mismo proceso de optar, por lo menos en tres momentos puntuales, perfectamente localizables, a saber: 1) Al “poner en cuestión” la acción del mundo; 2) al decidir si “dejarse orientar” por esquemas intencionales, o “hacer uso” de la razón; y 3) al elegir el contenido específico y concreto de su “actualización actuante”. Como podemos ver, estos tres momentos, son tres momentos del *siendo del sí mismo*; tres momentos del modo gerundial de la existencia del ser humano.

²⁴⁸ Rogers, Carl & Rosenberg, R.L., (1989), La persona como centro, Herder, Barcelona, España, pp. 152-153 (Los subrayados son nuestros)

Tales momentos nos parecen temporalmente subsecuentes, pues no es posible decidir si “dejarse orientar” por los esquemas intencionales o “hacer uso” de la razón, sin antes haber *puesto en cuestión* la acción del mundo sobre de *sí mismo*, es decir, sin saber –como quiera que sea la naturaleza de este saber- en qué consiste primariamente esa acción; y no es posible elegir el contenido mismo de su “actualización actuante” sin que haya habido, antes que la apropiación justo del contenido de esa actualización actuante, la apropiación misma de unos esquemas intencionales para dar una respuesta orientada, o de unas estructuras de la razón para dar una respuesta racional. Todo esto, además, *siendo* en todo momento, porque, como ya se ha afirmado antes, el ser humano no puede, a voluntad, suspender el *siendo* de *sí mismo*. El ser humano, en virtud de la libertad fundamental que lo constituye, en primer lugar, *pone en cuestión* la acción del mundo interpretándola de alguna manera; en segundo lugar, decide responder orientado por esquemas intencionales o suspender tal orientación para responder haciendo uso de la razón; y en tercer lugar, opta por apropiarse específica y concretamente de una posibilidad en vez de otra. Todo como un río que no detiene el cause de su existencia, es decir, en un *siendo* que es, al mismo tiempo que *presente*, ininterrumpible.

De modo que, si el maestro y el alumno, como todos los seres humanos, no pueden suspender estos tres momentos de la libertad fundamental en el fluir de las opciones que constituyen su existencia humana, entonces, por más que lo planteen, lo entiendan y lo deseen, no pueden hacer de una relación educativa humana, una relación de mero *entrenamiento unidireccional*, de *domesticación social* al estilo del domador y su león. La aceptación personal de la enajenación social sobre de *sí mismo*, bajo este análisis y reflexión, es un acto fundamentalmente libre, sencillamente, porque el ser humano en tanto persona, puede intentar suspender tal enajenación social en el momento que quiera, reorientando así sus posibilidades de humanización en una dirección nueva.

Para develar estos tres momentos de la libertad fundamental humana, hemos de revisar ahora por separado, esto mismo y momento a momento.

Respecto del poner en cuestión la acción del mundo:

El maestro y el alumno, no pueden dejar de *poner en cuestión* las acciones del mundo sobre ellos, porque tales acciones son punto de partida de cualquier respuesta humana. Si pudieran prescindir de este *poner en cuestión* las acciones del mundo, sus respuestas no serían respuestas libres y responsables sino simples reacciones, y tales respuestas no estarían dirigidas al *mundo* sino al puro *medio*. Plantear la posibilidad de prescindir del *poner en cuestión* el mundo, supone plantear el problema de la des-humanización. Supone que el ser humano tiene la atribución libre de dejar de *poner en cuestión* la acción del mundo, es decir, de dejar de ser humano; pero ello, caería inmediatamente en contradicción, porque dejar de ser humano implicaría necesariamente una decisión fundamentalmente libre; una decisión que tendría que ser tomada inmediatamente antes de dejar –por voluntad propia- de ser un ser humano. Esto, ya de por sí es insostenible, pero aún en el caso de que el ser humano pudiera libremente dejar de ser un ser humano, siempre podría en la práctica suspender esa decisión y volver a serlo. Pero, entonces, ¿cómo podría suspender libremente esa condición de ya no ser un ser humano, si ello mismo supondría no tener ya la libertad fundamental que sólo los seres humanos tienen, precisamente para suspender la condición de no tener ya esa misma libertad? Para lo único que el ser humano no puede usar su libertad fundamental es para dejar de ser fundamentalmente libre. El ser humano no puede hacerse a un lado de su libertad fundamental por más que quiera ignorarla. El ser humano no puede evitar el primer momento de la libertad que es el *poner en cuestión* el mundo. El ser humano puede, eso sí, *ignorar* lo que *pone en cuestión* de las acciones del mundo, pero *ignorar* lo que ya ha *puesto en cuestión* del mundo ya es una actuación humana en sí misma que implicó antes, necesariamente, la apropiación de una posibilidad entre otras; es decir, la posibilidad de *ignorar* la acción del mundo en vez de la posibilidad –por decir alguna- de *asumirla críticamente*. El ser humano pues, no parece poder

evitar el primer momento de la libertad fundamental, es decir, el *poner en cuestión* las acciones del mundo sobre él, porque ello implicaría dejar de ser un ser humano, cosa que por ser un ser fundamentalmente libre, le es negada de facto.

Respecto de decidir si dejarse orientar por esquemas intencionales o hacer uso de la razón:

Tanto el maestro como el alumno, frente a una acción del mundo sobre ellos -misma que no pueden evitar *poner en cuestión*- están obligados a elegir uno de dos caminos para responder: o bien eligen responder orientadamente desde sus propios esquemas intencionales, o bien eligen hacerlo usando la razón. Este momento de la libertad fundamental no puede evitarse sólo porque se ha elegido responder siempre de forma orientada y desde los esquemas intencionales, como supondría que es menester hacerlo en una relación educativa de *domesticación social*; porque elegir esto, también es elegir, y en este sentido, tal elección supone el haber ejercido la libertad fundamental en una de las dos direcciones posibles: dejarse orientar o usar la razón. Elegir no elegir nunca el uso de la razón “dejándose orientar” siempre por los esquemas intencionales que operan la actualización del *rol social actuado* en sintonía plena con el *rol social estandarizado* (en el supuesto de que ello fuera realmente posible), es al fin y al cabo, una elección libre que no escapa al segundo momento de la libertad fundamental y a su consecuente responsabilidad. El ser humano pues, no parece tampoco poder evitar este segundo momento de la libertad fundamental, porque elegir los esquemas intencionales siempre, como el modo de ajustarse orientada y plenamente a lo que la sociedad espera de él (domesticación social), implica una apropiación de posibilidades: la apropiación justamente de dejarse orientar por los esquemas intencionales como opción para dar respuesta a la acción del mundo. Si quisieramos expresar esto mismo en los términos en que Edgar Morin plantea el *imprinting cultural* ²⁴⁹ y su consecuente *normalización*, tendríamos que decir que, la aceptación acrítica del *imprinting cultural propio* y la *normalización social* descrita por él, no hace al ser humano fundamentalmente menos libre, y por

²⁴⁹ Supra 149

tanto, no podría hablarse aquí de *domesticación social*; en todo caso tendríamos que planteárnoslo como una auto-subordinación absoluta a los sistemas de actuaciones sociales en los términos que lo explica Antonio González, o de *normalización* en los términos que lo explica Edgar Morin, cuestión que si bien puede suceder, ya no es ni *entrenamiento unidireccional* ni *domesticación social* en estricto sentido, sino elección fundamentalmente libre de asimilación a los condicionamientos sociales. El ser humano puede romper la aceptación libre de tales condicionamientos, como ya vimos antes, en cualquier momento, precisamente, en virtud del segundo momento de la libertad fundamental, porque puede, en el momento que lo decida, dejarse orientar por otros esquemas intencionales –también propios y también elegidos previamente- o hacer uso de la razón para modificarlos o, incluso, crear otros nuevos.

Respecto a la elección del contenido específico y concreto de la propia actualización actuante:

Maestro y alumno, aun habiendo elegido dar una respuesta orientada por los esquemas intencionales, al fin tienen que darle contenido específico y concreto a esa actualización de *sí mismos*. Tal actuación no puede desentenderse de los esquemas intencionales desde donde orienta la respuesta. Aún siendo una respuesta orientada, la libertad fundamental se hace presente en su tercer momento debido a que tales esquemas intencionales no están ahí pre-instalados de forma ajena al *sí mismo*. Antes de ser esquemas intencionales, fueron *posibilidad de apropiación de esquemas intencionales*. O dicho de otra manera, todos los esquemas intencionales de un ser humano, aun habiendo sido aportados por los demás, son esquemas que fueron -en algún momento- incorporados al *sí mismo* por apropiación, y es en este sentido, precisamente, que todo son al fin *esquemas intencionales propios*, es decir: *libremente apropiados*. Dejarse orientar por los esquemas intencionales propios pues, hace imposible evitar el tercer momento de la libertad fundamental, porque tales esquemas fueron previamente apropiados de forma *fundamentalmente libre*, además de que pueden ser modificados en cualquier momento por el propio ser

humano. Su contenido orientador –por decirlo así- es libre y en este mismo sentido, es propio. Todo lo que hemos dicho aquí, es doblemente válido si el contenido de la *actuación actuante* proviene de haber hecho uso de la razón.

Así pues, el maestro universitario, al elegir cada una de sus comunicaciones como respuesta a las acciones del mundo sobre él, cualquiera que sean las acciones comunicativas que elija, y por más que tales acciones se las plantee, las entienda y las desee como una actuación educativa de mero *entrenamiento unidireccional* y de mera *domesticación social*, no puede evitar ejercer su libertad fundamental como un ser humano que se actualiza en su actuación social. Ello quiere decir que, por más convencional que sea como maestro, como ser humano, no puede dejar de *poner en cuestión* las acciones del mundo, no puede por tanto dejar de *poner en cuestión* las actuaciones de sus alumnos en tanto que éstas son parte de las acciones del mundo sobre él; no puede dejar de lado el hacer uso o no de la razón como posibilidad que trascienda sus propios esquemas intencionales, y no puede evitar que sus actuaciones sean, al fin, una actualización actuante de *sí mismo*. Lo mismo, exactamente, hemos de decir en el caso de los alumnos universitarios respecto de sus maestros. Si maestro y alumnos, actualizan sus existencias en sus respectivos roles sociales asimilándose acriticamente a la sociedad, es decir actuando en sintonía plena con los roles sociales estandarizados dentro del marco de una relación educativa de subordinación social, como la que Rogers plantea, ello será al fin, un ejercicio de libertad fundamental, y por tanto, esas relaciones educativas no serán aunque lo parezcan -en estricto apego al análisis hecho antes- relaciones educativas de mero *entrenamiento unidireccional*; no serán aunque lo parezcan, relaciones de *domesticación social*. El ser humano juega *en* sus actuaciones sociales, a veces, de formas que parecen actuaciones animales, pero siempre el *sí mismo* de cada ser humano, se hace presente *siendo* fundamentalmente libre, incluso cuando todo hace pensar que ha elegido unas formas muy concretas de esclavitud. El ser humano por ser, precisamente, un ser cultural, que se posee a sí mismo, y cuya esencia abierta, libre y responsable lo convierte en alguien cualificadamente singular, no puede, por más domador o león que quiera ser, evitar la condición humana, y en este mismo

sentido, no puede, por más que se lo plantee, lo entienda y lo desee, evitar que sus relaciones educativas sean existenciales. Puede elegir ser educativamente como el domador o como el león, pero la elección misma devela que no lo es. Existencialmente hablando, aún actuando como domador o como león, el ser humano es siempre un existente, y puede, en cualquier momento, optar por actualizarse de modo que sus actuaciones sean totalmente distintas.

Así pues, de lo que hemos afirmado aquí se desprende que tener que optar por una actuación no es pura y llanamente elección de una actuación, sino que la actuación es actualización *de* una autoría. El hombre es actor, y en ese sentido, es también actor social, pero, a diferencia del león, es fundamentalmente autor de su propia actuación. El ser humano no elige una comunicación determinada sólo y únicamente porque pasa a ello en directo después de haber *puesto en cuestión* una acción del mundo, eso sería simple re-acción, la elige porque antes de pasar a ello, ha habido un proceso de apropiación de posibilidades. Es respuesta y no re-acción porque entre el *poner en cuestión* y la *actuación social*, hay una autoría de la actuación. El ser humano es fundamentalmente autor, y por eso redundante en ser actor. Opta, en cada actualización, por conservar o cambiar en alguna medida “algo” de *sí mismo*. Es en virtud de conservar o cambiar “algo” de *sí mismo* que la actuación no es pura re-acción sino respuesta, y es en este mismo sentido, que es autoría de *sí mismo* y no pura y llana actuación. Es conservando o cambiando “algo” de *sí mismo* que el ser humano se apropia de una posibilidad de ser en el mundo de un modo propio, de ser pues, autor de *sí mismo*. Una posibilidad que si bien es respuesta al mundo, es un *siendo* que conserva o cambia la propia existencia. Es un *siendo que conserva o cambia “algo” de el sí mismo*. Este “algo” que se conserva o cambia de *sí mismo* es lo que se *obsequia* en la actuación educativa pero no únicamente porque ese “algo” está presente en esa actuación sino fundamentalmente porque es *autoría de sí mismo*. El ser humano puede optar por actuar como león, pero, aun en el hipotético caso que pudiera cambiar su fisonomía para ser idéntico a un león, siempre sería a lo mucho un ser humano actuando como león, o dicho de otro modo, siempre sería autor del león que actúa.

No puede pues el alumno ser el león del maestro, ni el maestro ser el domador del alumno. La educación universitaria, ni aún proponiéndoselo institucionalmente, puede ser mero *entrenamiento unidireccional* y mera *domesticación social*. Siempre será autoría y no mera actuación social, siempre respuesta educativa y no mera re-acción al entrenamiento; y ello, justamente porque la actuación educativa, antes de ser acción comunicativa actuada socialmente, es apropiación de posibilidad de humanización de *sí mismo* conservando o cambiando “algo” de la propia existencia del maestro y del alumno en *alteridad respectiva*.

Cabe aquí que hagamos una última precisión de carácter práctico y que expresemos una sospecha: cuando el domador no obtiene el resultado educativo que espera (entrenamiento), ello se debe a que al domador le hace falta conocer mejor los marcos de referencia teóricos que explican en detalle el comportamiento en general de los animales y en particular de los leones, precisamente, porque la conducta del león se encuentra en una circularidad casual animal cerrada. Pero, cuando un maestro universitario no obtiene los resultados esperados de sus alumnos (educación), no le será suficiente conocer aún todos y cada uno de los conceptos teóricos educativos, simplemente porque la actuación educativa del alumno no está en circularidad causal cerrada. Este es un ser cuya esencia está abierta, cuyas decisiones son fundamentalmente libres, encontrándose siempre en proyecto de ser. Si bien los conceptos teóricos educativos pueden ser útiles en tanto que facilitan la comprensión de la relación educativa, de ninguna manera la resuelven totalmente porque en ella, la *presentidad* de la relación existencial de dos seres igualmente abiertos, libres y responsables, decidiendo cada uno sus opciones en un enorme ámbito de posibilidades de humanización, hacen que tal relación no pueda ser predeterminada de ninguna manera. Siempre será un acto incierto, justo porque la relación educativa no puede dejar de ser en todo momento una relación existencial. Abrigamos la sospecha de que la *mediación educativa*, entendida como aquella intervención del maestro que logra la construcción de un aprendizaje en el alumno, no tiene un sentido real más allá de ser una noción educativa abstracta que

ayuda a los maestros proveyéndolos de una ilusión. Si la *mediación educativa* es un concepto cuyo conocimiento se aprende por los maestros como cualquier otro conocimiento, es decir en los mismos términos que aquí hemos explicado sin necesitar de la noción de *mediación*, entonces ¿cómo saber si lo que mejora a los maestros cuando aprenden con otros maestros esta noción, no es ese “algo” de la existencia de esos otros maestros que la comparten con ellos al optar por las acciones comunicativas en que ponen en común sus experiencias educativas, precisamente en tanto sus modos propios de ser maestros? La pregunta la dejamos aquí como una sospecha y una provocación que bien pudiera retomarse en trabajos ulteriores.

c.2) Los dos sentidos del “algo” educativo-existencial

Cuando analizamos antes los tipos de contenidos de las acciones comunicativas de la relación educativa universitaria, hicimos énfasis en que toda actuación educativa lo es de “algo” que, precisamente al ser comunicado, acaba constituyendo el corazón mismo de la relación educativa.

También afirmamos que toda actuación educativa tenía un doble sentido, por un lado un sentido social-educativo, y por el otro, un sentido de actualización existencial; y más adelante, aclaramos que el “algo” comunicado en la relación educativa (conocimientos, impulsos, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., etc.) era la actualización de un “algo” de la existencia misma *presente* en la actuación educativa del maestro o del alumno. Reprodúzcamos ahora aquel párrafo para dar mayor claridad al análisis y las reflexiones siguientes:

“Nótese que el “algo” del que hablamos ahora, es el mismo “algo” del que hablábamos antes cuando explicábamos los contenidos de comunicación en las actuaciones educativas, sólo que en un sentido más profundo, un sentido existencial. Ya no son sólo se trata de conocimientos, pulsiones, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., en tanto actualización comunicativa, sino que se trata de un “algo” que, además de develarnos la existencia en cuanto actualización actuante, es ya “algo” de la existencia misma. No sólo *presentidad* en la actuación sino “algo” de la existencia, del *sí mismo siendo* que se actualiza en las acciones comunicativas. Este mismo “algo” tiene

ahora el sentido pues de ser “algo” que se *lleva* de una existencia a la otra, tiene el sentido de ser “algo”, precisamente, <de> la existencia de cada uno de los actores. Es un “algo” existencial. Este “algo” no abandona su sentido comunicativo y educativo, pero devela ahora un segundo sentido, un sentido existencial”.²⁵⁰

También habíamos dicho que, para que este “algo” no fuera únicamente una mera *presentidad*, sino un “algo” que va de una existencia a otra dejando a éstas por tanto en *alteridad respectiva*, era menester que cada uno de los actores sociales educativos *pusiera en cuestión* esa acción del *mundo*, incluyendo sobre todo en esa *acción del mundo*, la propia actuación del otro. Este era, según dijimos, el primer momento de la libertad. Sin embargo, recordemos que la libertad tiene, además de este primer momento, otros dos, y que el ser humano no puede evitar ninguno de los tres. De modo que en toda actuación educativa la actualización de ese “algo” de la existencia está presente fundamentalmente debido a la libertad con sus tres momentos, porque en tal actuación no está presente sólo el primer momento de esta libertad, es decir el *poner en cuestión* “algo” de la existencia del otro que es aprehendido en impresión de realidad, sino que están plenamente presentes también los otros dos momentos de la libertad fundamental, es decir, elegir unos esquemas intencionales o hacer uso de la razón para responder, y darle, al fin, un contenido último a la respuesta humana. Se trata de una libertad que no es una libertad fundamental vacía de contenido sino que, por el contrario, es una libertad fundamental ejercida en actualización del *sí mismo* en el rol social actuado, precisamente, en los términos de un contenido concreto; o dicho de otra manera: una comunicación que pone en ella unos contenidos específicos en tanto *presentidad* existencial de aquellas decisiones tomadas a propósito de haber optado por conservar o cambiar “algo” de la propia existencia. Decisiones elegidas libremente desde *sí mismo* por cada actor social educativo. ¿Qué constituye entonces ese “algo” de la existencia en *alteridad respectiva*, en tanto *presentidad* en la impresión de realidad? Ese “algo” se constituye, en este sentido comunicativo que hemos dicho, de contenidos *libremente expresados* como actualización de la existencia de los propios actores sociales educativos.

²⁵⁰ Supra 180

Acción desnuda y actitud.

Ahora bien, si pudieramos quitarle a estas acciones comunicativas- –cosa que no se puede- todos los contenidos que no fueran el contenido estrictamente del conocimiento que quiere ser enseñado en clase ¿qué quedaría? Si a la exposición -por ejemplo- del teorema de Pitágoras en el pizarrón, o de algunas ecuaciones de teoría electromagnética, se le quitara todo contenido comunicativo que no fuera el contenido estrictamente matemático, ¿qué quedaría? Quedaría, precisamente ese contenido matemático lato siendo escrito en el pizarrón, quedaría pues sólo *lo que se hace en la acción comunicativa* misma, es decir, una *acción desnuda* de quién la actúa. Quedaría una actuación comunicativa humana desprovista de humanidad: una *acción comunicativa a-humana*. Una acción sin ninguna otra cosa que el contenido lato de la acción comunicativa misma, en este caso el puro contenido matemático siendo escrito en el pizarrón. Como ya dijimos antes, esto no es posible, es sólo un artificio de palabras que hacemos ahora para poder separar analíticamente y darle nombre a todo eso otro que se ha quitado, de la acción comunicativa misma, al quitar lo humano. Ya no *lo que se hace en la acción comunicativa*, sino el *cómo se hace tal acción comunicativa*, o dicho en los términos de esta tesis: el modo de ser propio en relación consigo mismo, con los otros, y con las cosas del mundo, todo ello, muy precisamente en términos de posibilidades, pero sobre todo, en su sentido más hondo. Hablamos ahora de una nueva noción: la actitud. Porque cuando el ser humano se apropia de una posibilidad comunicativa, también y simultáneamente, se está apropiando de esa apropiación de un modo propio. Bien podría decirse que la *actitud* es el propio modo del *modo de ser propio*.

Llevado esto al aula universitaria, toda actuación educativa, comunica un *contenido educativo* en virtud de lo que el maestro y el alumno hacen en el aula, pero también y simultáneamente, comunica un contenido existencial en virtud del cómo el maestro y el alumno hacen lo que hacen en el aula. Este contenido comunicativo existencial es la *presentidad* del “algo” de la existencia que analizamos en el

apartado anterior. Es decir, los contenidos específicos en tanto *presentidad* de haber optado existencialmente por conservar o cambiar “algo” de la existencia. Gene Stanford y Albert E. Roark afirman a propósito de este tema: “No se puede separar las distintas funciones de la persona que las desempeña. El efecto de lo que se hace es invariablemente modificado por el impacto de la persona que ejecuta la acción. Dos maestros –concluyen ellos- pueden hacer exactamente la misma cosa y obtener resultados enteramente distintos”.²⁵¹ Por otro lado y en este mismo sentido, Ada Abraham postula: “lo que se transmite no puede separarse como si fuera un objeto, de la persona que lo transmite: se trata de un saber interiorizado que está ligado a un ser que se comunica, de la misma manera en que la vibración está ligada al aire, la temperatura al agua o el color al cuadro”.²⁵²

De modo pues que, a partir de estas reflexiones, la *actitud* tiene que ver con todos esos otros contenidos que no son el contenido del mero “conocimiento” (Impulsos, sensaciones, sentimientos, fantasías, sueños, la propia trayectoria, etc., etc.) pero que están en acción recíproca entre ellos y con el contenido mismo del “conocimiento” comunicado en la actuación educativa. Sería en definitiva el “algo” de la existencia que el ser humano agrega a la acción desnuda, y que hace que la actuación tenga no sólo el contenido de la acción misma desnuda que pusimos arriba, sino muy precisamente, el contenido humano de la actualización del *sí mismo* en actuación. El maestro no se actualiza porque explica un conocimiento matemático, sino que explica un conocimiento matemático porque se actualiza. Tal conocimiento matemático explicado es *presentidad* en el rol social actuado del maestro universitario, en virtud, precisamente, de actualizar “algo” de su propia existencia como persona, una actualización que va mucho más allá que decidir exponer un conocimiento matemático determinado. El conocimiento matemático mismo le significa ya desde mucho antes de explicarlo, posturas epistemológicas, sensaciones, sentimientos, etc., dicho en otras palabras: una concepción del mundo.

²⁵¹ Stanford, Gene & Roark, Albert E. (1981), *Interacción humana en la educación*, México, p. 59

²⁵² Abarham, Ada (2000), *El enseñante es también una persona*, Gedisa, Barcelona, España, p. 33

Profundicemos esto último. Hemos dicho ya antes que *la existencia es la relación que el ser humano establece consigo mismo, con otros hombres y con las cosas del mundo, desde un modo de ser propio y decidiendo siempre acerca de las posibilidades que lo constituyen como ser humano*; de modo que, justo a partir de esta misma definición de la existencia, es posible que aventuremos otra forma de ver la *presentidad existencial* en la elección misma de las acciones comunicativas porque, más allá de que esta elección de “conocimientos” (Teorema de Pitágoras, Ecuaciones de teoría electromagnética, etc.) -para ser explicados - haya significado en su momento la apropiación de unas posibilidades en vez de otras (por ejemplo hablar en vez de escribir en el pizarrón), el maestro, establece con tales “conocimientos” una relación –por darle un nombre- *intra-existencial*, ya que esos “conocimientos” que explica son también *cosas del mundo*. Así, al establecer el maestro, existencialmente hablando, una relación con las *cosas del mundo* lo hace -entre otras muchas cosas del mundo- con los “conocimientos” propios que elige explicar educativamente. Por eso es que el “algo” que se explica educativamente en tanto mero “conocimiento” lleva de una existencia a otra, precisamente, el modo en que se ha optado por estar en el mundo, es decir, el modo como cada existente entra en relación, ya no sólo existencialmente con el otro existente (como hemos venido analizando), sino *intra-existencialmente* con ese mismo “algo” de la existencia propia que va a ser obsequiado en la actuación educativa (En este caso el Teorema de Pitágoras, Ecuaciones de teoría electromagnética, etc.). Esta relación *intra-existencial* del existente con ese “algo” educativo-existencial que ha de obsequiar al mundo, es justo lo que acusa la *presentidad* de la *actitud* en la actuación educativa misma, es el *propio modo* del modo de ser propio en actuación educativa.

Bajo esta perspectiva no hay pues “conocimientos” *desexistencializados*, por más que sean “conocimientos” a propósito de unos principios matemáticos que nos permiten trabajar el Teorema de Pitágoras, o de unas ecuaciones diferenciales muy necesarias para resolver problemas de teoría electromagnética. Todo maestro y todo alumno, al elegir sus acciones comunicativas -existencialmente hablando- se hacen presentes en *alteridad respectiva* con sus alumnos porque en el modo de estar en el

mundo por el que han optado, en tanto modo de ser propio, ya se encuentra ahí mismo presente una *actitud* respecto de ese mismo modo de estar en el mundo; es decir, el *propio modo* del *modo de estar en el mundo*. O dicho de otra manera, ya se encuentra ahí presente una relación intra-existencial muy propia, con los “conocimientos” que se han elegido como contenidos comunicativos de unas determinadas actuaciones educativas.

Visto así, podemos explicar que la *actitud* de aquel alumno de ingeniería que deseaba ganar una medalla de oro en una olimpiada, sea una *actitud* muy diferente de la *actitud* que seguramente tienen quienes siendo alumnos, también de ingeniería, se encuentran comprometidos con la profesión como una elección de vida. Del mismo modo, esta perspectiva permite explicar, que haya maestros cuya *actitud* respecto de las matemáticas que trabajan en el pizarrón sea muy distinta de la *actitud* con que otros maestros hacen la misma tarea educativa. Las diferentes *actitudes*, tanto en maestros como en alumnos, develan los distintos modos de *presentidad existencial* en las acciones comunicativas que estos actores sociales eligen, así como los distintos modos de *alteridad respectiva* que en sus relaciones educativas establecen. El hecho de que unas *actitudes* faciliten más que otras el que unos “conocimientos” sean aprendidos por los alumnos exitosamente, no modifica en absoluto –existencialmente hablando- el hecho de la *alteridad respectiva*; en todo caso, esta noción nos facilita la comprensión -a fondo- de lo que sucede en las actuaciones educativas como consecuencia de esa misma *alteridad respectiva*.

Volviendo a la cuestión de la identidad personal

Ahora bien, hemos expresado, en esta última parte de la tesis, que al quedar las existencias del maestro y del alumno en *alteridad respectiva*, “algo” de la existencia del otro es *obsequiado* en impresión de realidad; “algo” que, por poner el ser humano toda acción del mundo en cuestión, obliga a quién se “impresiona” de la realidad existencial del otro, a optar por aquello que quiere conservar o cambiar de *sí mismo*. También hemos afirmado antes que aquello que se conserva o cambia

cuando las existencias quedan en *alteridad respectiva* es la relación consigo mismo, con los demás, con las cosas del mundo, los términos de posibilidad de las decisiones a tomar y, en fin, todo ello desde el *modo mismo de ser propio*; pero no ha quedado claro sin embargo cómo el *modo de ser propio*, es decir, el *sí mismo* en tanto identidad personal, se conserva al mismo tiempo que cambia como respuesta a las acciones del *mundo*. En este sentido, lo que queremos saber ahora es si el *sí mismo siendo* del maestro y del alumno, en tanto identidad personal, es lo que está -durante la actuación educativa- en juego, y no sólo sus existencias.

Es importante que hagamos esta precisión justo ahora y de esta manera, porque lo que la segunda afirmación de la tesis postula, es que lo que está en juego en la relación educativa-existencial universitaria es, precisamente, la *identidad personal* del maestro y del alumno, su *sí mismo en sí siendo*, y no sólo sus existencias. Las reflexiones realizadas a lo largo del análisis desarrollado respecto de la primera afirmación han servido ya al propósito de darle a la relación educativa un carácter de relación existencial (debido a la alteridad respectiva de las existencias), pero ahora trataremos de establecer que al quedar las existencias en alteridad respectiva en la relación educativa-existencial universitaria, lo que se pone en juego *en esa alteridad*, es, precisamente, la identidad personal de los actores educativos y no sólo su identidad social como suele suponerse.

Ahora bien, cuando decimos que la identidad personal se conserva y cambia durante la alteridad respectiva, lo que estamos diciendo ya no es sólo que “algo” de la existencia se conserva o cambia, sino que es el *sí mismo* el que se conserva y cambia intrínsecamente, y ello nos exige ya de hecho resolver algunas dificultades; porque ya hemos fundamentado antes que el *sí mismo* cambia siempre. Que el *sí mismo* es siempre en *modo gerundial*, que el *sí mismo* siempre está en *sí mismo siendo*. De modo que ahora la pregunta que tenemos que hacernos tiene que ver con dilucidar cómo es posible que el *sí mismo*, siendo cambiante siempre, lo sea al mismo tiempo conservándose. ¿Cómo entender este carácter conservador al mismo tiempo que cambiante del *sí mismo* en *sí siendo*?

Por lo pronto nos parece que aquello que se conserva al mismo tiempo que cambia tiene que ser, como ya dijimos arriba, algo que devela al *sí mismo* en tanto identidad personal. No una cosa igual al sí mismo porque esto, de nuevo, sería una igualdad y no una identidad, sino una cosa que siendo propia del sí mismo devela su actualidad respecto de aquello que el sí mismo conserva al mismo tiempo que cambia al quedar su existencia en alteridad respectiva. Quizá debiéramos decir por ahora, a reserva de revisar la cuestión, que se trata de preguntarnos por la organización misma del *sí mismo*, precisamente en su carácter conservador al mismo tiempo que cambiante. La cuestión es fundamental porque ello nos plantea ya los conceptos mismos que habremos de analizar a propósito de la segunda de las afirmaciones que fueron el punto de partida de esta tesis.

2DA AFIRMACION: “LO QUE ESTA EN JUEGO EN LA RELACION EDUCATIVA UNIVERSITARIA ES LA IDENTIDAD PERSONAL”

Si leemos de nuevo esta segunda afirmación, podremos observar que ella contiene tres nociones: 1) El *estar en juego*; 2) La relación educativa universitaria; y 3) La *identidad personal* que se pone en juego.

Sobre la relación educativa universitaria, ya hemos visto que, en realidad, es una *relación educativo-existencial*. Del mismo modo, y a propósito de la identidad personal, también hemos visto ya que ésta no es otra cosa que el *sí mismo en sí siendo* de todo ser humano, es decir, su *modo de ser propio* en el mundo. De tal forma que lo que nos queda pendiente de las tres cuestiones señaladas en el párrafo anterior, podríamos sintetizarlo en tres preguntas: 1) ¿qué significa eso de *estar en juego*?; y 2) ¿en qué consiste esa organización del *sí mismo siendo* que, en tanto *identidad personal*, se pone en juego para conservarse al mismo tiempo que para cambiar?; y 3) ¿Cuáles son los alcances de lo analizado a propósito de las dos preguntas anteriores en la relación educativa existencial universitaria? Esto es lo que ahora abordaremos paso a paso.

¿Qué significa “estar en juego”?

Lo primero que debemos decir respecto de este *estar en juego*, es que aquí, tal noción, debemos entenderla en el sentido de aquello que comprometemos como un “bien” porque *está en juego*, porque lo hemos apostado en un *juego*, y no en el sentido lúdico que el propio concepto también evoca. Alguna relación hemos de reconocer ciertamente entre ambas nociones en tanto que todo juego, aun siendo un juego de azar, es una creación lúdica que el ser humano disfruta; sin embargo, lo que aquí nos interesa es su carácter de incertidumbre, de riesgo y de posibilidad. Así, en todo juego donde se corren apuestas, la incertidumbre campea, y el riesgo de perder un “bien” se nos hace tan presente como la posibilidad misma de ganarlo. De ahí que toda apuesta tenga asiento siempre en el territorio de la incertidumbre y esté ligada al riesgo de perder o a la posibilidad de ganar un “bien”: “El juego –afirma Edgar Morin- es una actividad que obedece a reglas y que experimenta *alea*, que comporta, pues, riesgos y posibilidad, y que tiende a obtener un resultado por sí mismo incierto”.²⁵³

Así, en todo juego, en el sentido que aquí analizamos, hay por lo menos las siguientes condiciones: 1) un jugador y un adversario o la adversidad misma; 2) unas reglas que cierran el ámbito de posibilidades a un determinado espacio de juego; 3) la apuesta de algún “bien”; y 4) el azar, es decir, lo que crea la incertidumbre del resultado en cada *jugada*.

Tomemos como metáfora cualquier juego de azar, por decir uno sencillo: el juego de dados jugado por dos jugadores. En este *juego*, dos dados de seis caras cada uno, numeradas éstas del 1 al 6, permiten que en cada *jugada* el resultado sea la suma de 2 a 12 en muy diversas combinaciones. Así mismo, gana aquel *jugador* que obtenga en cada *jugada* aquel resultado que las reglas acordadas por ambos señale como un resultado ganador, sea la suma mayor, la menor, o una combinación

²⁵³ Morin, Edgar (2002), El Método; la vida de la vida, Cátedra, Madrid, España, p. 266

específica. La apuesta, puede ser de un “bien” material (dinero, propiedades, etc.), incluso la vida misma, pero también puede ser un “bien” inmaterial como lo sería el propio ego, el estado de ánimo, la permanencia en el juego (si es que hay otros jugadores esperando), etc; y, finalmente, será el azar en cada *jugada* lo que determine el resultado, de ahí la incertidumbre. Debemos decir también, -y esto es muy importante- que en cada *jugada* gana aquel que obtiene lo que quiere, porque algunas veces se desea perder en una *jugada* como estrategia para ganar más adelante el *juego*.

Lo interesante de estos primeros planteamientos, es que nos permiten –a través de esta metáfora- ir al análisis y la reflexión filosófica que nos interesa, porque he aquí que la vida puede ser vista como un juego de apuestas donde la identidad personal es la que está en juego como un “bien” fundamental, y donde el adversario puede ser otro ser humano o la adversidad misma. Claro que hay diferencias sustantivas entre un juego de azar y el juego de la vida, pero las condiciones estructurales de este *estar en juego* son similares, y por tanto, la metáfora nos sirve para iluminar el análisis y la reflexión filosófica.

El juego de la vida

El ser humano, ya lo hemos afirmado antes, busca su autorrealización; es decir, hacer real el imaginario que de *sí mismo* se ha formado como posibilidad de la propia humanización. Esta -una vez resuelta su sobrevivencia- es su finalidad última, una finalidad que el ser humano busca siempre en cada *jugada* en el *juego* de la vida, es decir, en cada momento en el que opta por alguna de las muchas posibilidades que encuentra en el ámbito del *juego* que *juega* en el mundo. El ser humano, existe dentro del *juego de la vida* en que le va de por medio su *sí mismo* y la existencia. Es su apuesta fundamental: “Cada ser viviente –afirma Morin- juega a su manera, con sus armas, y siempre a la misma apuesta máxima –él mismo- el juego de la vida”.²⁵⁴

²⁵⁴ *Idem*, p. 267

Ahora bien, el problema de la finalidad humana última, no vista desde la ética o la religión, sino desde la misma Antropología filosófica, nos devela esa otra cuestión que también en el *juego de la vida* -como en cualquier juego de azar- se hace presente en cada jugada: *la incertidumbre*. Porque, como ya hemos analizado antes, por más que el ser humano sepa que vivir es condición indispensable y previa a cualquier *jugada* en el juego de la vida, y por más que le interprete una dirección a la historia, no puede, de ningún modo, garantizarse a sí mismo el resultado último que cada decisión personal ha de tener finalmente: “La evolución –postula Morin- hacia una complejidad cada vez mayor, hasta las organizaciones antro-po-sociales, ha multiplicado las finalidades prácticas, pero ha vuelto cada vez más inciertas, equívocas, incluso concurrentes, antagonistas, las dos grandes finalidades, por una parte el vivir, que se polariza sobre el gozar del individuo; por otra parte, el trabajo reproductor de la sociedad y la especie”.²⁵⁵ Así, la sobrevivencia y la humanización de *sí mismo* como individuo, como sociedad y como especie, están plenamente presentes como finalidades últimas en cada acto de apropiación humana, pero es siempre en la incertidumbre que esta actuación humana tiene lugar, porque la sobrevivencia y la humanización –en tanto finalidades últimas- no sólo están presentes en cada actuación humana, sino en *juego*. Por eso mismo, cada decisión, tomada por el ser humano, sea una actuación orientada o racional, a causa de la *incertidumbre*, tiene carácter de apuesta. De ahí que el propio Morin afirme: “La apuesta significa integrar la incertidumbre en la fe o en la esperanza. La apuesta no se limita a los juegos de azar, a las empresas peligrosas. Está implicada en los compromisos fundamentales de la vida. (...) ciertamente, la acción es una decisión, una elección, pero es también una apuesta. (...) en la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y de la incertidumbre”.²⁵⁶

De modo pues que, si consideramos que el ser humano se *juega* su *sí mismo* y la existencia en la incertidumbre, y que está obligado a *jugar* en este *juego* de la

²⁵⁵ Morin, Edgar (2001), El método; la naturaleza de la naturaleza, Cátedra, Madrid, España, p. 301

²⁵⁶ Morin, Edgar (1997), Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona, España, p. 67 y 113

vida, por un lado sobreviviendo, pero por el otro humanizándose, toda actuación entonces, sea orientada o racional, ha de ser considerada una *apuesta fundamental*. Cada actuación sería así entonces la actualización en *sí mismo* de esa apuesta fundamental presente en sus actuaciones privadas o sociales. El ser humano se apuesta a *sí mismo* en cada actuación con dos finalidades últimas articuladas entre sí, tal como lo habíamos ya señalado antes citando a Morin:

“Un vínculo inseparable debe unir, en adelante, dos finalidades aparentemente antagonistas. La primera es la supervivencia de la humanidad. La segunda, la prosecución de la hominización.

La primera finalidad es conservadora: (...) La segunda finalidad es revolucionante. (...) De ahí una paradoja inevitable. La conservación necesita la revolución que asegure la prosecución de la hominización. La revolución necesita la conservación, no sólo de nuestros seres biológicos sino también de las adquisiciones de nuestras herencias culturales y civilizacionales”.²⁵⁷

O dicho en otras palabras: esta *apuesta fundamental* del ser humano, que se *juega* como opción de vida en *sí mismo* actualizándose en la actuación social, es la misma *apuesta fundamental*, que toma siempre en la incertidumbre existencial como su respuesta propia, libre y responsable a cada acción del mundo sobre de él. Una *apuesta fundamental* cuya doble finalidad (sobrevivir y humanizarse), siempre está presente en tanto que siempre está optando por conservar o cambiar “algo” de *sí mismo*, precisamente, como su respuesta a la acción del mundo. Es pues, el *sí mismo* el que se juega a sí mismo en cada jugada en el juego de la vida; es decir, es el *siendo* siempre *presente* y siempre *libre* que el ser humano no puede evadir. Es el *siendo* en incertidumbre existencial, y por tanto, en su carácter de *apuesta*. ¿Contra quién juega el ser humano en el juego de la vida? A veces contra otros seres humanos a quienes –por las razones que sean- considera adversarios, a veces contra la adversidad misma. Es el caso de la ceguera, de una enfermedad terminal, de un huracán, de la pérdida de un ser querido, etc.

Ahora bien, ¿qué es eso del *sí mismo siendo* que, en tanto identidad personal, se pone en *juego* para conservarse al mismo tiempo que para cambiar cada vez que

²⁵⁷ Supra 128

un ser humano *se juega a sí mismo* la existencia en cada decisión, sea en una actuación orientada o una actuación racional?

La organización del *sí mismo siendo* en tanto identidad personal

Dijimos antes que la formulación de un *sí mismo siendo* conservador presentaba dificultades porque el *sí mismo* cambia siempre. De modo que es necesario que abordemos esta cuestión volviendo al análisis y a la reflexión de los esquemas intencionales y las estructuras de la razón. En particular, buscando que una reflexión más profunda sobre el fundamento de estos esquemas intencionales y estas estructuras de la razón nos ayude a develar la dinámica conservadora y cambiante de la organización propia del *sí mismo en sí siendo*.

Para empezar, podríamos afirmar –superficialmente- que aquello que se conserva o cambia son los propios esquemas intencionales y las estructuras de la razón,²⁵⁸ estableciendo así, de inmediato, que en la relación educativa -que es donde las actuaciones sociales educativas tienen lugar- lo que se pone en juego son precisamente los esquemas intencionales y las estructuras de la razón del maestro y sus alumnos. Ello nos permitiría ya poder afirmar que lo que se *pone en cuestión* cuando las existencias del maestro y del alumno han quedado en *alteridad respectiva* es precisamente la organización de los esquemas intencionales y de las estructuras racionales, fuente primaria ambas de las actuaciones humanas. Sin embargo, la cosa no nos parece tan simple, porque no hemos aclarado nunca en esta tesis, cuál es la relación que guardan los esquemas intencionales con las estructuras de la razón, ni por qué estos esquemas intencionales y estas estructuras de la razón pudieran ser consideradas –en tanto organización- la estructura fundamental del “*sí mismo*”, cuestiones ambas que tendríamos que analizar y reflexionar con más detalle. Ello es lo que intentaremos hacer en seguida, sin embargo, antes de entrar de lleno en la cuestión, nos parece importante hacer notar que el foco de atención está ubicado

²⁵⁸ Esquemas y estructuras éstas que fundan de hecho las actuaciones humanas: los esquemas intencionales que fundan las actuaciones orientadas, y las estructuras de la razón que fundan las actuaciones racionales.

ahora en el individuo como parte de la triada Individuo-Sociedad-Especie (I-S-E). Ya antes hemos explicado suficientemente la dinámica existente entre los roles sociales estandarizados y los roles sociales actuados, mismos que a su vez explican cómo se conserva y cambia la estructura social de los roles y por tanto de la cultura, y ya hemos explicado también cómo la especie transmite genética y culturalmente lo humano a los nuevos individuos; sin embargo, no hemos profundizado aún en la dinámica intrínseca del individuo en tanto organización del sí mismo. Esta explicación nos ha faltado, y tal explicación es fundamental para comprender el bucle completo, porque ha de recordarse como el individuo, la sociedad y la especie constituyen un sistema trinitario cuya relación en espiral ascendente y retroactiva busca lo que él propio Morin llama la humanización explicando así el gran mecanismo por el cual, “entre el hombre y la cultura existe una relación dialéctica constitutiva”²⁵⁹ Ubicamos pues ahora el análisis en esta dinámica intrínseca del individuo porque tal dinámica, nos parece, da fundamento a la identidad personal, y por tanto, ulteriormente a los esquemas intencionales y a las estructuras de la razón.

En virtud de todo lo anterior, debemos tratar pues de explicar a detalle, que es lo que sucede en la organización intrínseca del *Individuo* en tanto ser humano que se *apuesta a sí mismo* optando abierta, libre y responsablemente por aquellas posibilidades que lo constituyen, y por tanto, que lo actualizan en los roles sociales actuados, retroalimentando el bucle Individuo-Sociedad-Especie, precisamente, en los términos ya explicados antes.

Los esquemas fundamentales del sí mismo

Hemos hablado por separado durante la redacción de esta tesis, de esquemas intencionales como la fuente primaria de las actuaciones orientadas y de estructuras de la razón como la fuente primaria de las actuaciones racionales, para evitar lo que considerábamos un análisis prematuro, pero ha llegado pues el momento de abordarlo. Para ello, planteamos unas primeras preguntas:

²⁵⁹ Supra 118

¿Son los esquemas intencionales los únicos esquemas que el ser humano posee, o son las estructuras de la razón en sí mismas también esquemas, es decir, esquemas racionales? ¿Tienen estas estructuras de la razón –sean esquemas o no- algo que ver constitutivamente hablando con los esquemas intencionales? ¿Siendo esquemas de acción los esquemas que Antonio González llama *intencionales*, tienen alguna relación con los *esquemas de acción* de Piaget? Y finalmente, ¿En que sentido se entiende -en este contexto- la *identidad personal* que se pone en *juego* en la relación educativa universitaria?

Comencemos ahora por recordar que la identidad personal, en el ámbito propiamente educativo universitario, no es la *identidad social* de los roles sociales, por más que estos estén actuados precisamente desde la identidad personal. La identidad del maestro y del alumno, socialmente hablando, aun siendo la actualización social de la propia identidad personal, no es la que aquí interesa ni es a la que se refiriere la segunda afirmación de esta tesis cuando expresamos en ella que es la identidad lo que está en *juego* en la relación educativo-existencial universitaria. Por supuesto que la identidad social del maestro y del alumno están en juego en la relación educativa universitaria, pero lo están sólo porque es la actualización social del *sí mismo*. La identidad social está en juego sólo como presentidad social de la actualización del *sí mismo*, precisamente porque es la identidad personal la que está primariamente en juego, la que en definitiva se actualiza *jugándose* siempre en una apuesta fundamental.

Ahora bien, si en el desarrollo del ser humano, las actuaciones racionales son posteriores a las actuaciones intencionales -dado que aquellas no se consolidan sino hasta que la razón está plenamente desarrollada alrededor de 8 años de edad- sería lógico suponer que los esquemas intencionales son los esquemas fundantes de toda la actuación humana, incluso de lo que serán ulteriormente las actuaciones racionales. ¿Es así? No lo creemos.

Para Antonio González “El esquema intencional da sentido a nuestras acciones haciendo de ellas actuaciones”.²⁶⁰ De modo que la razón interviene a partir del momento en que tales esquemas intencionales resultan insuficientes para orientar la acción, sea porque la situación exige esquemas inexistentes, o sea porque los ya existentes entran en conflicto. La actividad, para González, (que nosotros hemos rebautizado como *actuación racional*) es la forma como se estructuran los actos sensitivos, afectivos, volitivos e intencionales en aquellas situaciones que rebasan las posibilidades de las propias actuaciones orientadas: “De hecho –afirma González- la actividad (actuación racional) no anula los momentos sensitivos, afectivos y volitivos propios de la acción. Tampoco elimina los esquemas intencionales, propios de la actuación, pues la actividad consiste justamente en la apropiación de uno de ellos. La actividad incluye actos perceptivos, emotivos, desiderativos e intencionales. Por ello, la acción y la actuación no desaparecen en la actividad, sino que son momentos integrales de la misma”.²⁶¹

Expresado así pues, nos parece que para González los esquemas intencionales son los únicos esquemas aunque no siempre tales esquemas puedan resolver las situaciones humanas: “Las acciones humanas –afirma él- como vimos, están abiertas y son orientadas por esquemas intencionales. Pero no todas las situaciones pueden ser resueltas por estos esquemas. Con frecuencia nos encontramos con situaciones en las que nuestros esquemas intencionales no nos ofrecen criterios suficientes para orientar nuestra actuación. En este caso, nuestros actos se tienen que estructurar de una forma nueva, a la que llamaremos actividad”.²⁶²

Empero González no nos aclara en ningún momento qué estructuras disparan la actividad más allá de decir que ello sucede debido a la sola “insuficiencia de los esquemas intencionales”; o dicho de otro modo, para González la actividad racional se dispara sólo y únicamente cuando los esquemas intencionales “no nos ofrecen

²⁶⁰ González, *Op. Cit.*, p. 113

²⁶¹ *Idem*, p. 148

²⁶² *Idem*, p. 147

criterios suficientes”. No hay, para él, según lo interpretamos, otros esquemas que expliquen el “arranque” de la actuación racional; los esquemas intencionales para González son los únicos esquemas de la actuación humana: orientan la actuación si tales esquemas son suficientes, o su insuficiencia “dispara” la actuación racional. Pero, si tales esquemas son insuficientes para orientar la actuación, nos preguntamos: ¿cuáles son entonces los esquemas que sí son suficientes para orientar una actuación que es, precisamente, la actuación de hacer intervenir la razón como praxis alternativa? Porque toda actuación racional, inmediatamente antes de existir precisamente como actuación racional, exige una actuación que oriente la actuación de la razón como alternativa a la insuficiencia de los esquemas intencionales. ¿Cuáles son por tanto esos esquemas que no son intencionales pero que sin embargo eligen, como respuesta a la acción del mundo, una actuación orientada desde esquemas intencionales o una actuación que hace pleno uso de la razón?

Nos preguntamos esto, porque González no nos aclara en ningún momento en que se fundan los actos intelectivos de la razón propios de la actuación racional, más allá de decir que estos integran los momentos sensitivos, afectivos y volitivos propios de la acción, además de los esquemas intencionales propios de la actuación. Si revisamos nuestro propio análisis filosófico, veremos que hemos estado fundando las actuaciones racionales en unas *estructuras de la razón*, pero nunca hemos aclarado a que tipo de estructuras en concreto nos hemos estado refiriendo. Ahora podemos decir que tales estructuras de la razón, sin que sepamos exactamente en que consisten, se nos develan porque se “integran” en ellas los actos sensitivos, afectivos y desiderativos, además de los intencionales. Así, en tales estructuras de la razón, los actos intelectivos propios de la actividad que González llama “actos racionales”,²⁶³ se suman, de alguna manera que él no nos aclara, a los actos sensitivos, afectivos, volitivos e intencionales. Alguna estructura, cuya naturaleza por ahora ignoramos, creemos que existe en el ser humano y que es en ella que se funda toda actuación racional además de todos los actos anteriores integrados en las

²⁶³ *Idem*, p. 149

actuaciones intencionales. Tal estructura, para dispararse en tanto fuente originaria de la actuación racional, exige, suponemos, algunos esquemas anteriores a los esquemas intencionales, mismos que sean suficientes para dispararla. Los esquemas intencionales del propio González, no pueden dispararla –pensamos– porque orientan la acción sin hacer intervenir la razón. Si pudieran dispararla tendrían que tener “criterios suficientes” para discernir desde ellos cuando disparar la razón; criterios que ya nos dijo González no tienen. Debe por tanto haber otros esquemas anteriores a los esquemas intencionales y a las estructuras propias de la razón. Por ello nos preguntamos: ¿Sería posible que el sí mismo estuviera organizado *en* unos esquemas fundamentales anteriores a los esquemas intencionales y a las estructuras propias de la razón? Avancemos revisando el pensamiento de Piaget con esta pregunta en mente.

Piaget funda la actuación humana también en esquemas; él los llama *esquemas de acción*, y afirma que tales esquemas son estructuras a las que se asimila todo conocimiento de la realidad, al mismo tiempo que el organismo se acomoda a esa realidad en un proceso de adaptación de ida y vuelta del medio al organismo y del organismo al medio, y que se remonta hasta los reflejos más primarios del ser humano: “un esquema –afirma Piaget– no tiene nunca un comienzo absoluto, sino que se deriva siempre, por diferenciaciones sucesivas, de esquemas anteriores que se van remontando cada vez más, hasta llegar a los reflejos o movimientos espontáneos iniciales”.²⁶⁴ Tales *esquemas*, aunque los llama de *acción* porque es en la acción que tales *esquemas* tienen un sentido, en realidad son *esquemas de asimilación* que al mismo tiempo que *asimilan* se *acomodan* en la *acción*: “Llamaremos acomodación –afirma Piaget– a toda modificación de los *esquemas de asimilación* por influencia de las situaciones exteriores (medio) a las cuales se aplica”.²⁶⁵

²⁶⁴ Piaget, Jean (2000), *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, México, p. 10

²⁶⁵ *Ibidem*

Ahora bien, ¿qué relación guardan los esquemas de acción de Piaget con los esquemas intencionales y las estructuras propias de la razón de Gonzalez? En principio podemos distinguir que para Piaget, a diferencia de González, los esquemas son sólo de un tipo, y que de la organización de ellos depende la estructura que fundamenta las respuestas que el ser humano da al mundo, sean tales respuestas –en términos de González- orientadas o racionales. Estas respuestas del ser humano –ahora en términos de Piaget- suponen la asimilación misma, que supone igualmente la acomodación: “¡En principio –postula Piaget- fue la respuesta!, o por lo menos escribir E-><-R o R->(A)->R (donde A es la asimilación a un esquema)”.²⁶⁶

Respecto a que la asimilación implica la acomodación, Piaget afirma: “de la misma forma que no hay asimilación sin acomodaciones (anteriores o actuales), tampoco hay acomodación sin asimilación: esto significa que el medio no provoca simplemente el registro de impresiones o la formación de copias, sino que desencadena ajustes activos y por eso hablamos sólo de <acomodación>, sobreentendiendo <acomodación de esquemas de asimilación>”.²⁶⁷ Flavell, por su parte, interpretando a Piaget, postula: “es preciso pensarlas como simultáneas e indisolubles en tanto que operan en una cognición viva”.²⁶⁸

Para Piaget pues, los esquemas de acción son esquemas organizados de una manera tal, que esta organización o estructura de esquemas, permite la adaptación al medio por asimilación-acomodación, donde la asimilación es el proceso mediante el cual el organismo se conserva y donde la acomodación es el proceso mediante el cual el organismo cambia. En este mismo sentido, Flavell, interpretando el pensamiento de Piaget a propósito del juego y la imitación afirma: “En otras palabras, así como en el juego el principal objetivo es adaptar la realidad al yo (asimilación), en la imitación el objetivo primordial es adaptar el yo a la realidad (acomodación)”.²⁶⁹ El

²⁶⁶ *Ibidem*

²⁶⁷ *Ibidem*

²⁶⁸ Flavell, John H. (1998), La psicología evolutiva de Jean Piaget, Paidós, México, p. 68

²⁶⁹ *Idem*, p. 85

mismo, al hablar de las etapas tempranas del Yo afirma: “En este periodo del desarrollo existe un antagonismo fundamental entre la asimilación a lo familiar, lo que es esencialmente ‘conservador’, y la acomodación a lo nuevo, lo que es intrínsecamente ‘progresista’”.²⁷⁰

De modo pues que, sin detrimento alguno al hecho de que las actuaciones humanas puedan ser –según Antonio González- orientadas desde esquemas intencionales o elaboradas en las estructuras propias de la razón, nos parece a nosotros que los *esquemas de acción* de Piaget resultan ahora más eficaces para explicar, ya no la actuación social en tanto actualización del *sí mismo*, sino la actualización misma del *sí mismo* en la acción en tanto proceso intrínseco de conservación y de cambio. De hecho, creemos que aquello que relaciona los esquemas de González con los de Piaget es, precisamente, la acción, ya que para González los esquemas intencionales son esquemas que permiten entender la acción: “En la actuación –afirma él- tenemos, además de los actos sensitivos, afectivos y volitivos, el acto de intelección del <sentido> de nuestra acción. En las actuaciones <entendemos> el sentido de lo que hacemos”.²⁷¹ De hecho, para González, es la acción misma pasada la que funciona como esquema: “la acción pasada –afirma él- funciona como un <esquema> para entender las nuevas acciones. En cuanto esquema de entendimiento, podemos llamarlo <esquema intencional>”.²⁷² Piaget afirma por su parte, de forma muy cercana a González, que “conocer no consiste, en efecto, en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y en transformarlo, a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligadas estas acciones”.²⁷³ Para González pues la acción crea el esquema que permite comprender luego las acciones futuras; para Piaget la acción se asimila a esquemas al mismo tiempo que tales esquemas de asimilación se acomodan a la situación “comprendiéndola”.

²⁷⁰ *Idem*, p. 79 (Los subrayados son nuestros)

²⁷¹ González, *Op. Cit.*, p. 110

²⁷² *Idem*, p. 112 y 113

²⁷³ Piaget, *Op. Cit.*, p. 7

Todo esto nos lleva a deducir que el *sí mismo* se organiza y se estructura en unos *esquemas fundamentales* que luego eligen para responder a la acción del mundo los esquemas intencionales o las estructuras propias de la razón. Es el primer momento de la libertad fundamental ya analizado antes. Tales *esquemas fundamentales* develan, en tanto organización estructurada, la identidad personal del sí mismo; una organización ciertamente estructurada, pero al mismo tiempo abierta. Concebida así la identidad personal, la organización estructurada misma de los *esquemas fundamentales* del *sí mismo*, es decir aquello que se conserva al mismo tiempo que cambia. Sería pues la organización estructurada, de los *esquemas humanos fundamentales*, lo propiamente humano obsequiado por otros seres humanos como primer nivel de socialidad permitiéndonos así apropiarnos para el resto de nuestras vidas del primer momento de la libertad fundamental que va a permitirnos ulteriormente elegir entre respuestas orientadas o racionales. En este sentido tales esquemas serían el fundamento humano primigenio de la libertad fundamental, obsequiada a cada recién nacido por sus progenitores precisamente al habersele obsequiado esos primeros esquemas, capaces de comenzar a construir ya desde ese primer momento el *sí mismo* propio. Sin tales *esquemas fundamentales* en tanto identidad personal fundamentalmente libre, las diferencias entre el ser humano y los animales serían in-entendibles.

Expresado así pues, es la libertad fundamental la que los seres humanos entregan, obsequiando unos primeros esquemas fundamentales -en tanto especie diferenciada de los demás animales- a todo individuo recién nacido para que comience a construir libremente y desde sí mismo la propia identidad personal, incorporándose inmediatamente a la sociedad como uno de los momentos del bucle Individuo-Sociedad-Especie que Morin nos ha develado. Esta organización estructurada de esquemas fundamentales, constituye la identidad personal en *juego*, en virtud, precisamente, de habersele entregado socialmente como el modo humano de ser propio. Así, “identidad personal” y “libertad fundamental” entran al juego de la vida como un *siendo* individual que se apuesta a *sí mismo* en todo momento al optar por cada una de las posibilidades con que se construye a *sí mismo* en el seno de una

sociedad que sobrevive reproduciendo la especie como primera finalidad, pero también humanizándola como segunda. El individuo, el *sí mismo siendo*, en tanto identidad personal, conserva al mismo tiempo que cambia en cada acto fundamentalmente libre la organización estructurada de los esquemas fundamentales que le dan, precisamente, esa misma identidad personal, y por tanto, un sentido a su existencia humana en sociedad, con la vista siempre puesta en sobrevivir y humanizarse como especie; si bien esto lo hace el individuo actualizando sus propios esquemas fundamentales, al hacerlo, se hace presente en sus actuaciones sociales, sean éstas orientadas o racionales, logrando así que el bucle Individuo-Sociedad-Especie funcione justo como una espiral ascendente hacia la sobrevivencia y la humanización de la especie.

Identidad personal: “siempre el mismo no siempre lo mismo”.

Ahora bien, esta organización de *esquemas fundamentales*, deducidos del análisis anterior, explicaría cómo es que el ser humano, al conservar o cambiar “algo” de *sí mismo*, aún no siendo ello sinónimo de conservar o cambiar el sí mismo como un todo, efectivamente lo cambie conservándolo. Ello es así porque aunque el “algo” sólo se refiere a un “algo” y no al “todo” del *sí mismo*, el *sí mismo*, como un todo, cambia conservándose siempre a *sí mismo*. De ahí que, de algún modo que ahora trataremos de explicar, decidir conservar o cambiar “algo” de *sí mismo* necesariamente implica conservar al mismo tiempo que cambiar al *sí mismo* como un todo, conservando aquello que de *sí mismo* se conserva y cambiando aquello que también de *sí mismo* se cambia. De este modo, el sí mismo cambia siempre al mismo tiempo que siempre se conserva. Es el *siendo* de la organización estructurada de los *esquemas fundamentales*. Como diría Piaget: asimilando al mismo tiempo que acomodándose. Zubiri, por su parte, expresa algo parecido cuando postula: “yo soy siempre el mismo aunque nunca soy lo mismo”.²⁷⁴ Y Morin, con palabras más simples pero contundentes, postula:

²⁷⁴ Zubiri, Xavier (1997), Inteligencia sentiente, Alianza editorial, Madrid, España, p. 273

“El individuo no tiene identidad física estable; sus moléculas se degradan y son sustituidas por otras, sus células mueren y otras nacen. Muchas veces en la mayor parte de tejidos u órganos; pero la identidad de su Yo permanece. Además, tan desemejante en la diferentes edades que un extraño no podría identificarlo a través de sus fotografías, el Yo sigue siendo sí mismo a través de las transformaciones de niño en adolescente, de adolescente en adulto, de adulto en anciano”.²⁷⁵

Un ejemplo cotidiano que pudiera ilustrar esta noción, podríamos resumirlo como sigue: el idioma de un país es sin duda parte de su identidad como patria, pero lo es no sólo porque esos ciudadanos de ese país se comunican en sociedad a través de su propio idioma, sino porque tal idioma constituye ya parte fundamental de su identidad personal; el ciudadano de ese país no sólo se relaciona en sociedad comunicándose en su idioma, sino que piensa en ese idioma, siente en ese idioma, se entiende a sí mismo en ese idioma, etc. En este sentido tal idioma se encuentra, en los ciudadanos, formando parte de sus esquemas fundamentales, de sus esquemas intencionales y de sus estructuras propia de la razón. Así, cuando ese ciudadano va creciendo, conserva el idioma como un constitutivo de su identidad personal y social, al mismo tiempo que lo va cambiando enriqueciéndolo y haciéndolo cada vez más complejo. El idioma, como constitutivo de los esquemas fundamentales de los ciudadanos de cualquier país, cambia siempre conservándose.

Libertad fundamental

Finalmente, debemos abordar una última noción a propósito de la identidad personal y del modo en que tal noción la pone en *juego* en la relación educativa-existencial; nos referimos a la *libertad fundamental*.

Hemos afirmado que el primer nivel de la socialidad humana sucede una vez que los seres humanos le obsequian al recién nacido lo “propiamente humano” y hemos dicho también que el primer momento de la libertad fundamental sucede cuando el ser humano pone en cuestión la acción del mundo sobre él en el primerísimo acto de toda impresión de realidad. Ahora veremos como estas dos cuestiones están constitutivamente articuladas entre sí y cómo es que la tarea

²⁷⁵ Morin, Edgar (2003), *Op. Cit.*, p. 82

fundamental de la organización estructurada del *sí mismo* es imposible si no ejercen ambas en la construcción de la identidad personal siempre en juego en el juego de la vida como apuesta fundamental.

Comencemos por recordar que la respuesta humana no es mera re-acción, sino que aquella involucra necesariamente los tres momentos de la libertad fundamental, sobre todo el primero. La respuesta humana, para que sea humana ha menester que antes de responder, es decir, en la misma impresión de realidad, el ser humano ponga en cuestión la acción del mundo, que la aprehenda no como una mera percepción sensitiva, sino como realidad humana, porque humanamente hablando no se tienen impresiones de realidad de un medio (eso lo hacen los animales), sino que el ser humano siempre tiene impresiones de realidad de un mundo, porque para él, ya lo hemos fundamentado antes, no hay medio sino mundo. Ahora bien, Zubiri señala que “todo sentir, toda estimulación, tiene tres momentos: un momento receptor, un momento tónico en que se encuentra el viviente en cuestión y un momento efector o de respuesta adecuada”,²⁷⁶ pero él mismo afirma que el ser humano “suspende, por decirlo así, su actividad responsiva y, sin eliminar la estimulación, sino conservándola, hace una operación que los adultos llamamos *hacerse cargo de la realidad*”.²⁷⁷ Ello querría decir entonces que, antes de responder, el ser humano pone en cuestión la acción del mundo para poder hacerse cargo de él, en tanto realidad. Esto implica ya el primer momento de la libertad fundamental, porque ya ahí se encuentra presente la apropiación de la realidad en tanto realidad y no en tanto mero estímulo. “El hombre –afirma Zubiri- desde el punto de vista de ser autor de sus actos, interpone entre lo que hace y él mismo lo que se llama un proyecto de adoptar una forma determinada de realidad”.²⁷⁸ Ya habíamos fundamentado antes que para Zubiri este *modo proyectivo de ser del hombre*, está presente en cada decisión humana por más insignificante que ésta sea. “En la más modesta de sus decisiones, -dice Zubiri- el hombre ha optado por una posibilidad entre otras, por ejemplo por la posibilidad de ser deambulante, de ser locuente, etc.

²⁷⁶ Zubiri, Xavier (1982), *Op. Cit.*, p. 110

²⁷⁷ *Ibidem*

²⁷⁸ Zubiri, Xavier (1998), *El hombre y Dios, Op. Cit.*, p. 82

(...) posibilidades de una forma real y efectiva de mi realidad, de mi modo de ser considerado como ab-soluto”.²⁷⁹

De modo pues que, el sentir humano, en virtud del primer nivel de socialidad dado, y del primer momento de la libertad fundamental, también dado por los demás seres humanos, es un sentir intelectual; es decir, un sentir aprehendido ya por la organización estructurada misma de los esquemas fundamentales del *sí mismo*; es en sí un acto de cuestionamiento y apropiación de la realidad del mundo en tanto realidad y no mero estímulo para poder, a partir de este primer momento, hacerse cargo de su propia resupesta como el modo concreto de hacerse cargo del mundo. Al respecto Zubiri postula varias cuestiones que nosotros vemos articuladas: “el sentir humano –afirma primero- es un sentir ya intrínsecamente intelectual: por eso es por lo que no es puro sentir. (...) El sentir y la inteligencia constituyen, pues, una unidad intrínseca. Es lo que he llamado *inteligencia sentiente*”.²⁸⁰ En otro momento Zubiri señala que “la capacidad de habérselas con las cosas como realidades es lo que formalmente constituye la inteligencia. Es la habitud radical y específica del hombre”.²⁸¹ Y él mismo afirma en otro lugar que la actividad humana: “es una actividad que no queda determinada tan sólo por el contenido de las cosas, sino por lo que el hombre quiere hacer <realmente> de ellas y de sí mismo. Esta determinación –concluye- de un acto por la razón de la realidad querida, es justo lo que llamo *libertad*”.²⁸² Hacerse pues cargo de la realidad del mundo como tal es la habitud radical del hombre, y este *hacerse cargo*, aún en las acciones más insignificantes, comienza justo en el momento que el ser humano suspende lo que hubiera sido una respuesta predeterminada, es decir una mera re-acción, para poner la acción del mundo en cuestión y así poder optar, desde *sí mismo*, por una posibilidad entre otras, misma que por la naturaleza de esa elección -fundamentalmente libre- habrá de constituir su apuesta fundamental en el *juego* de la vida. Pensamos que esto lo hace el ser humano desde la organización

²⁷⁹ *Ibidem*

²⁸⁰ *Idem*, p. 112

²⁸¹ *Idem*, p. 67

²⁸² *Idem*, p. 69

estructurada de unos esquemas fundamentales, mismos que le fueron primigenia y socialmente obsequiados al nacer pero que constituyen, de ese primer momento de la vida en adelante, su *sí mismo* en construcción eligiendo -todo el tiempo- por responder de forma orientada o de forma racional. La libertad fundamental se encuentra instalada ahí mismo desde las etapas más tempranas del desarrollo humano.

Así pues, para nosotros, la libertad fundamental es punto de partida de toda actuación humana debido a que al optar por la apropiación de una forma de estar en realidad, el ser humano pone en *juego* su misma *identidad personal*, es decir, la organización estructurada de estos esquemas fundamentales que develan el *sí mismo siendo*. Una *organización estructurada de los esquemas fundamentales* que, conservándose, al mismo tiempo que cambiando (el *siendo* del *sí mismo*), van reorganizándose estructuralmente en un fluir que va de la primera socialidad y libertad fundamental obsequiadas por los otros seres humanos al nacer, a una socialidad ulterior actuada como actualización del *sí mismo* siempre con el fin de sobrevivir y humanizar la especie. Es la explicación detallada del funcionamiento intrínseco del individuo en el bucle Individuo-Sociedad-Especie.

Alcances de lo analizado

En virtud de todo ello pues, ya podemos decir, volviendo a la segunda de nuestras dos afirmaciones, que efectivamente, en la actuación social del maestro y del alumno universitarios, lo que se pone en *juego* en la relación educativa-existencial es la identidad personal misma del maestro y del alumno, es decir la *organización estructurada de sus esquemas fundamentales* en actualización continua.

De modo que, en la relación educativa universitaria, la alteridad respectiva de las existencias ahora se explica desde otro punto de vista. Ya no es sólo que “algo” de la existencia del maestro y del alumno se conserva o cambia, sino que ahora se

ve que ello sucede, precisamente, al actualizarse el *sí mismo*, en tanto identidad personal; es decir, en tanto que la organización estructurada de los esquemas fundamentales del *sí mismo*, tanto del maestro como del alumno, cambia conservándose.

Como ya habíamos explicado antes, la identidad social del maestro y del alumno, en tanto roles sociales educativos, va conservándose y cambiando a través de la historia y a través de muchas relaciones educativas universitarias; pero ello sucede no porque hayan ahí una actuaciones educativas determinadas, sino porque *en tales roles se ha hecho presente a través del tiempo aquello que de la identidad personal del maestro y del alumno se conserva al mismo tiempo que cambia, durante el “*siendo*” del *sí mismo* en actualización permanente*. La identidad social se conserva y cambia pues por la reestandarización de los roles sociales a través del tiempo como consecuencia de la actualización personal de la organización estructural de los esquemas fundamentales del maestro y del alumno, es decir, de sus identidades personales en actuaciones sociales.

En la relación educativa existencial universitaria pues, está en juego la identidad social de los roles educativos, pero, fundamentalmente, porque está en juego todo el tiempo y a través de la historia la identidad personal del maestro y del alumno. De hecho, la misma alteridad respectiva de sus existencias, al estar estas últimas fundadas en el *modo de ser propio*, y por tanto, en la organización estructurada de los esquemas fundamentales del sí mismo, se explica como la relación del maestro y del alumno, donde se ponen en juego las respectivas identidades personales. Expresado así, queda claro que no es la relación educativa universitaria la que *forma* la identidad personal del maestro y del alumno; sino que más bien es la dinámica intrínseca de la identidad personal, en tanto organización estructurada de los esquemas fundamentales del maestro y del alumno en un *siendo existencial* siempre presente, lo que da lugar a que la relación humana en el ámbito universitario sea justamente educativa. Es la relación educativa universitaria pues la que va a remolque de la *relación existencial* humana siempre en *juego* la identidad

personal, y no al revés como generalmente suponemos. El alcance último de todo el análisis y la reflexión filosófico educativa aquí desarrollados, al definir de esta forma la educación universitaria, supone la necesidad de replantear una gran cantidad de supuestos de las llamadas Ciencias Educativas, además de los ya cuestionados aquí.

ANALISIS Y REFLEXION EPISTEMOLOGICO-METODOLOGICA

En este último capítulo, nos proponemos recuperar, analizar y reflexionar el proceso mismo de la investigación que se presenta en esta tesis. El interés de esta tarea no tiene que ver únicamente con el requisito formal que toda tesis exige respecto a reportar los fundamentos epistemológicos y metodológicos del esfuerzo realizado, sino que expresa una genuina curiosidad por saber cómo fue posible hacer esta reflexión filosófica de la praxis. La reflexión filosófica de la praxis no es reflexión científica en un sentido disciplinar, aunque no se ignoren los contenidos propios de las ciencias que pudieran verse involucradas en el proceso de la reflexión; tampoco es construcción de conocimiento filosófico puro, ni mucho menos búsqueda de verdades generalizables. Entonces ¿qué constituye propiamente la *reflexión filosófica de la praxis* y cómo la desarrollamos?

Esta pregunta, que durante el proceso del doctorado nos llevó frecuentemente a referirnos a la reflexión filosófica como una reflexión de segundo nivel, no nos fue posible contestarla sino en la acción misma de desarrollar la tesis. El hecho de haber invertido 2 años del doctorado en la reformulación del proyecto de investigación y sólo 1 año y dos meses en la elaboración de la tesis, deja ver las dificultades enfrentadas al tratar de responder antes de hacer el camino. Aludiendo a Piaget tendríamos que decir que no hay posibilidad alguna de asimilación sin una acción sobre de la cual acomodar los propios esquemas anteriores. Hoy mismo, una vez concluido el esfuerzo central de la investigación realizada, fue necesario reordenar cronológicamente 102 documentos de distinto tipo y llegar –después de analizarlos uno por uno detalladamente- a determinadas categorías a fin de comenzar a intentar contestar la pregunta que ahora reformulamos de manera más nuestra: ¿En que consistió -para nosotros- la diferencia entre reflexión filosófica de la praxis educativa y una investigación cualitativa en ciencias educativas, cómo lo hicimos y cómo lo fundamentamos?

Si siguiéramos la lógica de sólo dar cuenta de nuestros fundamentos epistemológico-metodológicos, seguiríamos otro camino, es decir, el de un reporte ortodoxo de investigación en ciencias sociales; pero como se trata precisamente de dar cuenta de un camino que no es ni el de una investigación disciplinar, ni el de la construcción de un conocimiento filosófico puro, habremos de ser consistentes con nosotros mismos y habremos de dar cuenta por tanto de nuestro propio y muy particular proceso, así como de las implicaciones de asumir en los hechos el habernos ubicado entre aquellas dos formas distintas de hacer investigación. Ello lo haremos sabiendo que nos encontramos en una doble frontera del conocimiento: por un lado, una primera frontera que tiene que ver con la temática desarrollada, y por otro, una segunda frontera, referida al modo sui géneris de abordar epistemológica y metodológicamente estas cuestiones. Hemos organizado por tanto nuestra reflexión en los siguientes puntos:

- 1) El proceso de la investigación en términos diacrónicos.
- 2) El proceso de la investigación como un proceso existencial-social
- 3) Las etapas del proceso de investigación
- 4) Fundamentación epistemológica y metodológica

EL PROCESO DIACRÓNICO DE LA INVESTIGACIÓN

Todo proceso tiene una dimensión diacrónica. Ello significa que tal proceso -como quiera que suceda- puede ser analizado tomando como unidades temporales de análisis distintas escalas. Estas últimas pueden ser constantes y arbitrarias o responder a lógicas de otra índole. Así, reconocemos de inmediato, a partir de nuestra recuperación documental, dos escalas perfectamente sustentadas en los hechos: 1) Una primera escala, constante y arbitraria, que responde a la lógica escolar programática del doctorado y que es adoptada generalizadamente en las instituciones educativas como *semestres*. En este doctorado, en particular, tales semestres contenían tres momentos de encuentro de maestros y doctorantes en que las distintas investigaciones tenían espacio para ser presentadas y retroalimentadas

de forma abierta y sin demasiadas formalidades. Esta escala, en tanto unidad de análisis, no aporta sino datos muy poco significativos. 2) Una segunda escala variable, en cambio, nos permitió de inmediato situar nuestro proceso de investigación en tres grandes etapas a través del tiempo: a) la etapa de pre-inicio; b) la etapa de reformulaciones; y c) la etapa de abordaje de la tesis. Esta escala, cuyos tiempos fueron respectivamente de 6, 24 y 14 meses, ya permite algunas interpretaciones interesantes, como la que ya hacíamos antes respecto a que la etapa de reformulación del proyecto es casi del doble de aquella en la que hicimos el esfuerzo central de investigación definitiva y de redacción de la tesis.

Como ya lo habíamos comentado arriba, este hecho responde a las dificultades enfrentadas para comprender las diferencias entre investigar disciplinarmente temas de ciencias sociales, hacer filosofía y desarrollar una reflexión filosófica. Con todo, pasamos de un proyecto de investigación muy disciplinar en la etapa pre-inicial a muy variadas reformulaciones del mismo proyecto durante la segunda etapa para llegar finalmente a la etapa en que la resolución misma del análisis y la reflexión del tema de tesis, nos permitió encontrar el modo concreto para resolver dicho análisis y dicha reflexión de forma estructurada y lógica. Esto quiere decir que, -en nuestro caso- fue el proceso mismo durante la acción de *hacer el análisis y la reflexión ya en términos de tesis* lo que nos fue aportando los distintos elementos estructurales y de sentido, no sólo de su presentación redaccional, sino sobre todo, de un auténtico y persistente encuentro con el significado mismo de eso que era en su momento analizado y reflexionado como el proceso central de la propia investigación. De algún modo vivimos en esta praxis concreta, aquello que Edgar Morin nos propone como una de las alternativas para enfrentar la incertidumbre, es decir, el hecho asumido cabalmente, de no habernos nunca planteado este proceso en términos de objetivos y metas predefinidos, y menos sometidos a un programa temporal preciso, sino que más bien nos mantuvimos avanzando siempre de forma abierta, trazando paso a paso y en cada estación, las estrategias siguientes mismas que nosotros mismos desprendíamos de una rigurosa observación de los resultados obtenidos. Avanzamos pues, bajo esta lógica incierta

pero estricta, de escenario en escenario. En este sentido, la escala diacrónica de nuestro proceso de investigación no se constriñe ni se explica a través de los periodos semestrales cuyo carácter formal atiende a una lógica social-educativa de programación escolar, sino que nuestra escala de avance sólo puede explicarse desde la lógica de los procesos existenciales de carácter personal que vivimos.

EL PROCESO EDUCATIVO-EXISTENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Si diéramos cuenta detalladamente de los distintos aspectos involucrados durante el proceso de investigación, rápidamente veríamos que tal proceso no sólo no fue un proceso lineal y constante en el tiempo -como ya lo señalamos arriba- sino que tampoco fue un proceso únicamente cognitivo. Recuperar la experiencia educativa, analizarla y reflexionarla filosóficamente, no fue en absoluto el resultado de una acción que pueda explicarse de forma completa sólo desde sus aspectos educativos, en tanto que todo doctorante está ya, de facto, metido en el juego social propio de lo que un doctorado es y significa. En este proceso, evidentemente, entran en juego una gran cantidad de aspectos social-educativos, pero *en* ellos, se hacen presentes, y por tanto también entran en juego, la existencia y la identidad personal de cada doctorante.

Durante el proceso de investigación, en cada etapa, en cada momento, como en todas las decisiones de la vida, tuvimos que tomar postura optando por un modo de estar en realidad, por *un modo de ser propio* frente a la acción del mundo sobre nosotros, y en ese mismo sentido, por la actualización de nuestra identidad personal.

Si analizamos escrupulosamente cada instante de nuestro proceso de investigación encontramos los mismos constitutivos ya analizados y reflexionados ampliamente en esta tesis. Así, nuestro trabajo, como cualquier otro, no puede ser comprendido cabalmente si se separa de la dimensión cognitiva, la *presentidad* en ella, de la existencia y la identidad personal misma del investigador; es decir, si a la actuación intelectual investigativa, se le quita la profundidad existencial que funda el

actuar humano en tanto autoría personal frente a las acciones del mundo. El investigador doctorante es un actor educativo en tanto que actúa educativamente, pero es, fundamentalmente autor, no sólo de su investigación, sino que *en* ella, precisamente, por ser autor de su propia tesis en el sentido más hondo del término, es autor de *sí mismo*.

Así pues, al decir que el desarrollo de esta investigación ha implicado un continuo de momentos de actualización de *sí mismo*, presente siempre *en* el rol social-educativo de doctorante, estamos aludiendo directamente al contenido central de esta tesis. Explicarlo en detalle sería redundante, baste para nosotros recordar ahora que la actualización del *sí mismo* -presente en el rol social de alumno universitario- no difiere de su naturaleza en absoluto si el alumno es de licenciatura o doctorado, o si el trabajo es una tarea de clase o una tesis doctoral. De modo que, bajo estas consideraciones, ya podemos afirmar que el proceso de investigación que sustenta la redacción final de esta tesis, es el modo en que hicimos presente social y educativamente hablando, nuestro propio proceso de actualización personal, en busca siempre de una comprensión del mundo a través de nuestra experiencia de más de veinte años de docencia universitaria; de ahí que tal proceso no pueda en ningún sentido ser un proceso puramente intelectual y cognitivo. En cada una de nuestras etapas y en cada una de nuestras decisiones investigativas, estuvimos en juego *nosotros mismos*, es decir, nuestra existencia como personas y nuestra identidad personal. En cada actuación investigativa hubo pensamiento pero también pasión; hubo conocimiento pero también amor. No nos iba en ello sólo el título de un posgrado, sino aspectos profundos de nuestra propia vida. En otras palabras, siempre estuvo – en este proceso- en juego el *sí mismo* en su sentido más fundamental, no sólo social, educativamente y frente a los demás compañeros y doctores, sino existencialmente y frente a nosotros mismos. De ello habremos ahora de dar cuenta con más detalle, tratando ulteriormente de fundamentar nuestra actuación, epistemológica y metodológicamente. Creemos que estamos obligados a ello porque si bien el proceso fue existencial, también lo fue social y educativo, y por ello, social y educativamente hablando debemos justificar nuestras elecciones.

ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Queremos abordar ahora etapa por etapa, y para ello, habremos de irnos deteniendo en cada escenario y en los aspectos afectivos y cognitivos más relevantes, así como en las consideraciones epistemológicas y metodológicas que hemos ya asumido como propias. En este sentido, analizaremos y reflexionaremos estos aspectos a través de las mismas tres grandes etapas ya descritas antes:

- a) Pre-inicio
- b) Reformulaciones del proyecto
- c) Abordaje de la tesis

Etapa de pre-inicio

En esta etapa que corre de la convocatoria misma del doctorado al momento del primer seminario de Epistemología, sólo hay algunas cuestiones que referir.

En primer lugar, recordamos el momento de la convocatoria misma para aplicar al doctorado, mismo que nos indujo, ya desde entonces, a formular nuestro primer proyecto en los términos de una investigación disciplinar que proponía una metodología cualitativa, al mismo tiempo que la abordábamos desde una postura epistemológica hermenéutica. Así, a propósito de la metodología propuesta, decíamos entonces:

“Metodología: Cualitativa de tipo interpretativa, planteándose las preguntas desde la Ciencia de la Psicología Humanista-Existencial y trabajando en el campo con las siguientes técnicas: Historias de Vida, Entrevista Profunda, Revisión documental y Etnografía”.

De este primer proyecto, conservamos muy claramente el interés y el tema fundamental, además de algunos aspectos epistemológico-metodológicos de los que habremos de dar cuenta en detalle en su momento. Queremos resaltar ahora sin

embargo que, aunque en general todo el proyecto estaba estructurado de manera inapropiada, por estarlo precisamente en los términos de un proyecto totalmente disciplinar y en nada orientado a la reflexión filosófica, algunas de nuestras intuiciones fundamentales de entonces, ya estaban presentes en la redacción primigenia de este documento. Sólo para ilustrar, reproducimos aquí dos de ellas:

“Hasta ahora, a excepción exclusiva de Ada Abraham y Gilles Ferry, no he encontrado literatura específica, ni en estos enfoques ni en otros, que pongan especial énfasis en el desarrollo existencial del propio profesor en función, o como consecuencia, de su "que hacer" docente en el aula (...) como si la esfera existencial del profesor fuera estrictamente una cuestión personal del propio maestro (paradójicamente se pretende que los maestros formen en valores)”.

“...el altruismo-egoísta de Maslow, la educación centrada en el estudiante de Rogers; el ‘Dasein’ y los ‘otros’ de Heidegger ó el ‘yo’ y el ‘tu’ de Buber,... son conceptos y estructuras humanas que dialogan en el aula a propósito de un contenido temático, pero que, en la mayoría de los casos, está ‘anclado’ a las posturas que cada existente tiene ante la vida. Salvo -quizá- en el caso de las ciencias exactas, en las demás, es imposible que el docente se abstraiga de sus ‘supuestos’ y sus ‘valores’ desde los que analiza la realidad, que no es otra sino siempre la suya propia. Todo profesor universitario es un existente atado a su propia y muy particular condición humana; así, él toma necesariamente y en todo momento una postura existencial respecto de los valores fundamentales de la vida y de la forma en que los interpreta, al aula no puede entrar sin esta postura existencial”.

En lo referente a los aspectos propiamente existenciales de esta etapa, debemos decir que dos fuertes estados de ánimo prevalecieron en nosotros: uno de intenso temor a no ser aceptados en el programa, y otro de intensa ilusión a partir del 6 de Junio del 2000 fecha en la que nos fue notificado que estábamos dentro. Lo relevante de describir esta doble afectividad encontrada, presente ya en nuestra primera etapa, tiene que ver con el hecho de que a partir de entonces, gran cantidad de sentimientos estuvieron presentes intermitentemente en nosotros de forma encontrada durante todo el proceso, desapareciendo únicamente una vez que la acción misma de abordaje total de la tesis tuvo lugar. La ambivalencia de sentimientos durante todo proceso de investigación se encuentra plenamente presente en el proceso cognitivo del mismo. Ya citábamos antes a Edgar Morin, a propósito de estas cuestiones: “El ser humano –afirma él- es un ser razonable y desrazonable, capaz de medida y desmesura, racional y afectivo; sujeto de una afectividad intensa e inestable, sonrío, río, llora, pero también sabe conocer

objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte y que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que es poseído por los dioses y por las ideas, pero que duda de los dioses y critica las ideas; se alimenta de conocimientos verificados, pero también de ilusiones y quimeras”.²⁸³

Etapa de reformulaciones del proyecto

Durante esta etapa, que va del primer seminario de Epistemología al momento de comenzar realmente a abordar la investigación en términos de tesis en agosto del 2002, aunque hubo gran cantidad de momentos importantes, nos parece que fueron tres los escenarios que conviene rescatar por su importancia para el proceso de investigación. El primero de ellos se constituye por 10 largos meses de ilusión ingenua en la que pudimos leer con toda libertad una gran cantidad de autores al mismo tiempo que explorar, epistemológica y metodológicamente, muy diversas formas de abordaje. Este escenario fue fundamental, por la enorme riqueza conceptual que nos permitió, al mismo tiempo que por la tranquilidad necesaria para poder ir y venir entre las ideas sin estar todavía bajo mucha presión. Este escenario es, creemos, indispensable para quedar impregnado de ideas y posturas, y por ello suficientemente preparado para entrar a los escenarios siguientes mismos que ya se encuentran marcados por una gran tensión afectiva e intelectual.

Esta gran ilusión ingenua y este abordaje indiscriminado de autores, terminó abruptamente con una sola intervención de uno de nuestros maestros durante la sesión plenaria del segundo seminario de Antropología filosófica. Es nuestro segundo escenario. La intervención de este maestro fue la siguiente:

“Me parece importante reflexionar el proceso mismo de tu pensamiento; a mi me deja inquieto. Creo que es una desmesura, y en este sentido empezar por la

²⁸³ Morin, Edgar (2003), *Op. Cit.*, p. 143

desmesura y querer controlar... me preocupa que aparece un problema –muy actual- de pasar de datos científicos al nivel filosófico. Yo creo que no. La pura acumulación de datos científicos no nos da para una comprensión profunda del ser humano. Esto parece una enorme acumulación de datos. De ellos se quiere llegar a elaborar una cuadrícula desde la cual luego explicar, pero no desde la realidad. Así, a cualquier dato se le puede encontrar ejemplos. No hay pues una elaboración filosófica sino una acumulación de datos y esquemas que no me llevan a pensar la realidad. ¡Hay que invertir el proceso!”²⁸⁴

Esta retroalimentación nos parece hoy día, a la distancia de suma importancia; porque hoy vemos con toda claridad que golpeó con precisión el corazón mismo de nuestro *modo de ser propio* como investigadores, y derrumbó, de un solo golpe, toda la seguridad que pudiera haber habido en nosotros fundada equívocamente en una gran cantidad de abstracciones, mismas que no habían sido nunca realmente asumidas como parte de nuestra apuesta existencial en el juego de la vida. Así lo demuestran varios de nuestros documentos posteriores de trabajo, donde se nos devela que nuestra comprensión del mundo no estaba siendo en ese momento analizada y reflexionada desde nuestra propia experiencia de vida, sino sólo a partir de un debate abstracto entre autores que nosotros conectábamos artificialmente a propósito del tema de la evolución humana. La evasión del verdadero encuentro con nuestra experiencia docente, pudimos verla sólo y únicamente a partir de habernos abierto a tal retroalimentación para dar entrada a una verdad sobre nuestra persona venida de fuera de nosotros mismos pero que de algún modo extraño estábamos necesitando para dejarnos caer en el vacío que la filosofía exige en ocasiones como método filosófico. Dos días después de aquella retroalimentación, nos preguntábamos ya por un método de trabajo total y absolutamente distinto. Transcribimos ahora -de nuestras propias notas- aquella reflexión sobre un posible método de reflexión filosófica, mismo que acabamos –con algunas modificaciones- por implementar para el resto del trabajo de investigación y abordaje de la tesis:

“¿Método? En los ejemplos que he hecho, veo algunos elementos claves, tal vez constitutivos de un método de reflexión filosófica:

- 1) Un primer ‘disparador’ del análisis, este es un dato, un texto, una realidad ‘agarrable’ en cuanto fenómeno acotado y contextualizado. Tal realidad expresada de forma tal que da para ser interpretada y que ‘sugiere’ ya de entrada cuestiones interesantes de reflexionar.

²⁸⁴ Tomado de los apuntes del autor.

- 2) Una primera interpretación directa, que 'desdobla' el disparador en una serie de significados referidos por lo general a un sujeto. Al sujeto del disparador o al propio maestro.
- 3) Una cierta 'esencialidad' (¿universal?) detrás del disparador, a la que se llega por vía de la interpretación primera.
- 4) Tales interpretaciones y esas ciertas esencialidades evocan de inmediato otras experiencias anteriores propias o de otros maestros, mismas que permiten penetrar mejor la realidad. Ya no sólo ésta en su dato inicial, en cuanto disparador, sino que es posible encontrar otras 'respectividades'. Me parece que en la medida que más se acumulan estas relaciones, más universal es la esencia analizada, más útil el fenómeno para penetrar en él, o a través de él en la realidad estudiada.
- 5) Todo ello conduce, por asociaciones, a marcos teóricos, autores, marcos referentes...
- 6) Igualmente, todo esto provoca que uno se haga preguntas. Estas empiezan por ser de 1er orden pero acaban siendo de 2do orden".²⁸⁵

El resultado de esta aceptación existencial y de la implementación de un nuevo modo de abordar la investigación desembozó en muy pocos días en nuestra primera crisis afectivo-cognitiva, desencadenando un largo proceso de auténtica reformulación del camino elegido. A partir de esa primera gran conmoción y de haber intuido un nuevo método, pusimos punto final a la sobre-conceptualización en la que nos estábamos ahogando, y reiniciamos el proceso de investigación volviendo a nuestra experiencia directa de más de veinte años de docencia universitaria. El epílogo de este escenario de conmoción quedó recogido -con la transparencia que permite a veces la literatura- en un cuento autobiográfico. La salida final a esta primera crisis pues, podríamos datarla alrededor de dos meses y medio después, una vez que entregados los avances del semestre en curso, hicimos visible socio-educativamente hablando nuestro cambio de abordaje, pero sobre todo, nuestro cambio existencial. El cambio fue notorio socio-educativamente porque ahí se hizo presente una actualización existencial de nuestro *modo de ser propio*.

La segunda de estas dos crisis, es decir, nuestro tercer escenario, sobrevino apenas 5 meses y medio después, cuando en uno de los coloquios de investigación, otras retroalimentaciones nos metieron en un escenario de confrontación epistemológico-metodológica. Tal confrontación, a diferencia de la que había provocado la crisis anterior, en vez de derrumbar nuestra postura personal, acabó

²⁸⁵ *Ibidem*

constituyendo el acicate para que refutáramos con firmeza y claridad lo afirmado en contra de nuestra postura epistemológica y nuestra metodología concreta, mismas que estábamos siguiendo paso a paso totalmente convencidos. Fundamentamos entonces que nuestro trabajo de investigación no buscaba verdades absolutas y que no pretendíamos conseguir hacer generalizaciones universales. Aclaramos enfáticamente que nuestro esfuerzo estaba orientado a la construcción de sentido en los términos de una reflexión filosófica. Reflexión que por lo demás, no tenía como objeto “la realidad objetiva”, sino justo otra cosa: nuestra propia experiencia docente universitaria. La salida a esta crisis fue posible, en la medida que fuimos capaces de contra-argumentar epistemológica y metodológicamente aquellas retroalimentaciones que exigían de nosotros dar cuenta de cómo íbamos a *probar* nuestros asertos, pretensión que nunca había sido nuestra. De nuevo, tenemos que afirmar aquí, que nuestra postura cognitiva, a propósito de una epistemología y una metodología, no fue, en modo alguno, un proceso racional y puro de defensa de nuestros argumentos, sino una pasión personal volcada en afirmaciones sustentadas teóricamente pero con raíces muy hondas en nuestro *modo de ser propios* como personas. Nuestra comprensión del mundo no buscaba entonces, ni busca ahora, ninguna clase de absolutos que puedan generalizarse; ésta es una postura epistemológica que fundamentamos en su momento teóricamente, pero a la que pudimos llegar porque en ella se hacía presente nuestra propia postura existencial sobre el particular.

Abordaje de la tesis

Durante esta etapa, que va de agosto del 2002 a noviembre del 2003, identificamos cuatro escenarios. Durante el primero de ellos, elaboramos el Planteamiento experiencial de la tesis, es decir, el planteamiento experiencial; durante el segundo, hicimos el análisis filosófico; durante el tercero, desarrollamos la reflexión filosófico-educativa; y, finalmente, durante el cuarto, hicimos esta recuperación, análisis y reflexión epistemológica y metodológica del proceso de

investigación que ahora mismo estamos presentando. Daremos cuenta ahora de lo que hicimos en cada uno de esos cuatro escenarios.

El planteamiento experiencial

Cuando comenzamos en agosto del 2002 a trabajar esta parte de la tesis, nos habíamos estado refiriendo desde hacía tiempo a una metáfora que luego evolucionó notablemente. La metáfora en cuestión se había ido conformando en torno de una “máscara” y de aquello que “subyacía” a tal máscara durante el proceso educativo universitario. Así, durante un tiempo el maestro, el alumno y el proceso educativo mismo, nos aparecían “enmascarados”, y detectábamos “debajo” de ese enmascaramiento actuaciones y situaciones a las que acabábamos adjudicándole una connotación negativa. Al abordar de lleno el planteamiento experiencial, tal metáfora evolucionó hacia lo que resultó por fin ser una tensión entre dos posturas educativas universitarias igualmente legítimas: una postura *profesionalizante* por un lado y una postura *personalizante* por el otro.

Esta evolución temática, los tres supuestos iniciales de la tesis y una definición provisional de existencia, así como de la relación existencial, fueron la puerta de entrada al desarrollo de este apartado. Si bien ya habíamos hecho nuestra propia recuperación de la experiencia docente de 20 años, ésta fue re-categorizada a partir de nuevos hallazgos documentales mismos que reseñaban, a través de ponencias y escritos de investigación educativa, lo que otros académicos e investigadores pensaban respecto de la educación superior en los términos categoriales muy parecidos a lo que nosotros habíamos encontrado al revisar nuestra experiencia. El resultado fue un escrito que develaba con claridad la tensión existente en las instituciones de educación superior entre las dos posturas ya señaladas.

Para dar rigor y sustento epistemológico y metodológico a este primer escrito, nos vimos en la necesidad de re-analizarlo hermenéuticamente en una gran matriz de cinco columnas: en la primera pusimos el texto que habíamos escrito; en la

segunda, desarrollamos una primera interpretación únicamente en términos de contrapunto, debido a que buscábamos sobre todo, explicitar nuestras propias sospechas filosóficas a propósito de eso mismo que habíamos escrito con anterioridad; en la tercera, nos preguntábamos de qué manera estas sospechas abonaban a nuestra reflexión filosófica; en la cuarta, categorizamos de nuevo lo escrito pero esta vez en lógica de llevar la reflexión a un segundo nivel, es decir a un nivel que nos acercara ya a la reflexión filosófica que íbamos a hacer; y por último, en la quinta columna, concentramos lo trabajado antes en las cuatro columnas anteriores, en seis grandes presupuestos a propósito de esa tensión que habíamos encontrado, a partir nos sólo de nuestra experiencia personal, sino también de lo que otros académicos e investigadores habían observado a través de su práctica.

Finalmente, con base en los resultados de esta matriz, pudimos escribir la segunda parte del planteamiento experiencial de la tesis. En ella, y basándonos sobre todo en lo analizado en la segunda columna, tratamos de hacer un trabajo doblemente crítico, en el sentido de criticar los supuestos en ambos extremos de la tensión. Conforme avanzábamos pues a través de los seis supuestos, íbamos poniendo críticamente en cuestión tanto las visiones de quienes veían la educación universitaria como una educación *profesionalizante* como de quienes la veían como una educación *personalizante*. Nuestro propósito fue la construcción del sentido mismo de esta doble visión y de los supuestos que la subyacen, a través de una mirada aguda y crítica sobre la realidad educativa universitaria y sobre las implicaciones mismas de tales supuestos. Epistemológicamente hablando, nos fundábamos para lograrlo, en la Hereméutica.

Análisis filosófico

Comenzamos esta parte de la tesis sabiendo que durante todo el Planteamiento experiencial habíamos usado términos de los que no habíamos precisado sus significados filosóficos, de manera que la construcción del sentido en esta parte, exigía ahora analizar en detalle cada una de las nociones que nos

parecían a nosotros cruciales para la construcción, precisamente, de ese sentido filosófico que estábamos empeñados en develar.

Esta tarea la abordamos, de nuevo, sometiendo hermenéuticamente nuestro propio texto del planteamiento experiencial a una rigurosa disección, entresacando de él los grandes conceptos tratados ahí, así como sus matices particulares, y reconstruyendo para cada uno de tales conceptos un esquema gráfico simple que nos permitiera *ver* su interacción con otras nociones cercanas. Los conceptos trabajados bajo esta lógica esquemática, fueron los siguientes: Animal, Hombre, Apariencia, Conciencia, Conformidad, Cultura, Decisión, Estructura, Existencia, Identidad, Implicación, Libertad, Persona, Poder, Relación, Rol, Sentido, Seguridad y Tribu.

Después nos dimos a la tarea de “armar”, con todos los esquemas gráficos contruidos de forma particular, un solo esquema general que integrara gráficamente las todas las nociones involucradas. El resultado fue un gran esquema gráfico de la realidad social-educativa, mismo que nos permitía la incorporación, a nivel de esquema, de las nociones propias de la existencia humana que habíamos estado trabajando desde antes, es decir, el modo de ser propio, la relación consigo mismo, con los demás hombres, con las cosas del mundo, y todo ello, en términos de posibilidad.

Con este gran esquema gráfico en las manos, construido en base a los grandes conceptos trabajados durante el planteamiento experiencial y a nuestra definición previa de existencia, nos fue posible trazar una ruta de análisis y reflexión filosófica para abordar, ahora sí, una a una las nociones involucradas. Nuestro propósito ahora era la construcción del sentido filosófico que cada una de estas nociones tendría para nosotros en adelante y que nos permitiría una reflexión ulterior con significados filosóficos unívocos y referidos unos a otros inter-respectivamente, además de tener también el propósito de reconocer el modo en que estos significados estaban anclados a la realidad misma de nuestra experiencia, pues tales

nociones provenían de los conceptos contruidos, a su vez, durante el desarrollo del planteamiento experiencial que no había sido otra cosa que una disertación crítica en los términos de las tensiones educativas halladas en nuestra propia experiencia de veinte años de docencia universitaria y de lo expresado por otros investigadores académicos.

Para este análisis filosófico, fue muy importante que hiciéramos nuestro mayor esfuerzo por expresar nuestra propia voz, apoyados sin embargo, en lo que otros autores habían antes reflexionado respecto a las mismas cuestiones. Así, los autores que resultaron vitales y suficientes para este diálogo analítico y reflexivo, fueron cuatro: Zubiri, González, Morin y Abbagnano. Obviamente leímos a otros muchos autores, y eventualmente citamos a algunos de ellos, junto con los cuatro ya señalados como fundamentales, pero no resultaron tan significativos como ellos. Interesante resultó, sin embargo, que algunos de los autores que al inicio de la investigación habíamos creído que serían referentes muy importantes, como Chardin, Maturana, Kierkegaard, Heidegger, y Buber, acabaron prácticamente desapareciendo a la hora del análisis y la reflexión filosófica.

De modo pues que, con el gran esquema de realidad construido, con una ruta trazada sobre él, y con los cuatro autores fundamentales, escribimos con entusiasmo denodado nuestro análisis filosófico. El trabajo interpretativo de los textos leídos, tanto para la construcción de sentido en términos de nuestro gran esquema como de cada una de las nociones ahí contenidas y de sus articulaciones inter-respectivas, resultó para nosotros, un verdadero festín.

Reflexión filosófico-educativa

Lo primero que debemos decir, respecto de este apartado de la tesis, es que el trabajo hermenéutico y de construcción del sentido, dejó de tener el apoyo de andamiajes matriciales y esquemáticos, mismos que siempre habíamos podido construir con cierta facilidad. Así, la reflexión se volvió sumamente pesada y difícil.

Esto sucedió, creemos, debido al grado de complejidad que habíamos alcanzado. Una complejidad que ya no era posible llevar a matrices y esquemas gráficos simples.

Con todo y a pesar de estas dificultades, comenzamos por re-categorizar los seis supuestos trabajados durante el planteamiento experiencial, en cada uno de sus conceptos puntuales, con el fin de poder construir las áreas temático-educativas que habrían de ser reflexionadas filosóficamente. Nuestro propósito inicial era el de construir ahora el *sentido de los sentidos*; es decir, integrar el *sentido* construido de la realidad educativa universitaria en su doble tensión, que fue el resultado que obtuvimos de sistematizar nuestra propia experiencia educativa y que trabajamos rigurosamente en el planteamiento experiencial, con el *sentido* construido de las nociones conceptuales trabajadas durante nuestro análisis filosófico. Se trataba ahora de unir el análisis y la reflexión educativa universitaria, desarrollados en el Planteamiento experiencial, con el análisis y reflexión filosófica desarrollados en el Análisis filosófico.

Este trabajo hermenéutico de construcción de un *sentido integrador*, pudimos irlo logrando con sumo esfuerzo y dificultad, re-interpretando lo interpretado antes en nuestros propios escritos, sometiéndolos de nuevo a re-análisis y re-categorizándolos una y otra vez con la ayuda –cuando era posible- de matrices y esquemas gráficos muy puntuales. Ahora resalta que la construcción del sentido en esta etapa, la fuimos desarrollando en un espiral que se profundizaba cada vez más yendo y viniendo de la realidad de nuestra experiencia a los textos redactados, y de los textos redactados a la realidad de nuestra experiencia.

Debemos reconocer con toda claridad que, durante esta construcción de sentido, nos hicieron falta profundizaciones teórico-filosóficas que debimos haber hecho antes, pero que no habíamos hecho porque el umbral de dificultad no nos lo había exigido todavía. Fue el caso –por ejemplo- de los esquemas intencionales de González, que resultaron insuficientes para construir ahora el sentido de los

esquemas fundamentales del ser humano, por lo que, ya entrados de lleno en la reflexión filosófico-educativa, nos vimos en la necesidad de retomar la lectura teórica y la búsqueda de nuevas nociones. Así llegamos a Piaget y así lo incorporamos en su momento –quizá tardíamente pero convencidos de su necesidad- a nuestra reflexión filosófico-educativa última. Este esfuerzo fue agotador, porque implicó ir de regreso a etapas anteriores para trabajar de nuevo lo que creíamos superado, pero nos daba al mismo tiempo la enorme satisfacción de ver, con absoluta claridad, que nos seguíamos moviendo en la frontera de una búsqueda que no acababa de agotar sus posibilidades investigativas. Al fin, en octubre del 2003 pudimos tener, en nuestras manos, concluida la reflexión filosófico-educativa. Indescriptible el momento en que pudimos releer el texto por última vez, sin haberle hecho ya más que algunas correcciones menores.

Análisis y reflexión epistemológico-metodológica

Como ya lo habíamos dicho antes, para el desarrollo de esta parte, nos dimos a la tarea de ordenar cronológicamente 102 documentos realizados todos durante el proceso de investigación. Tales documentos fueron de muy diversa naturaleza: escritos formales, manuscritos, minutas, apuntes, matrices, esquemas, legajos de citas bibliográficas, etc., etc.

Una vez ordenados tales documentos, leímos detalladamente aquellos que nos parecieron esenciales, vaciamos en una matriz los datos generales de todos, sus contenidos objetivos, sus contenidos subjetivos y los patrones que ya podíamos identificar a la hora misma de hacer estos primeros registros. Se trataba ahora de construir el sentido epistemológico y metodológico del proceso mismo de investigación y de abordaje de la tesis. Este sentido, pudimos comenzar a construirlo, cuando pudimos sintetizar todo lo revisado en un solo cronograma que nos facilitó identificar nítidamente las etapas y los hechos significativos que ya hemos reseñado ahora.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

Ya hemos expresado antes que nunca fue nuestro propósito hacer una reflexión científica disciplinar, tampoco construir conocimiento filosófico, y menos todavía, buscar verdades generalizables. Así, nos deslindamos epistemológica y metodológicamente, con toda precisión, de los cánones procedimentales de la investigación propia de las ciencias sociales en todas sus modalidades paradigmáticas, sean estas cuantitativas, cualitativas o de corte participativo emancipatorio. También nos deslindamos de todo método que tenga como fin la construcción de conocimiento filosófico puro. Para nosotros, está claro que no buscábamos antes ni ahora, desarrollar una investigación filosófica pura.

Así mismo, nos deslindamos también de toda pretensión universalista, sea ésta dogmática, estadística, causal, normativa, etc. Jamás pensamos que nuestra reflexión tuviera un propósito de aplicación generalizada. No podría ser así de ninguna manera, puesto que nuestro punto de partida fue nuestra propia experiencia personal de docencia universitaria. En este sentido, a lo mucho compartimos el pensamiento de Martínez cuando aborda lo *universal* entendiéndolo él, sólo a partir de la *esencia* de las cosas. Así, nos parece a nosotros que, si acaso nuestra reflexión tiene alguna aproximación a lo universal, únicamente la podría tener por el rigor con que buscamos el significado hondo de los textos analizados en la *esencia* misma de sus contenidos. El pensamiento de Martínez con el que nos identificamos antes es el siguiente:

“Lo universal, tomado en sentido propio, no es lo que se repite muchas veces o siempre, sino lo que pertenece al ser en que se halla, *por esencia y necesariamente*.

...Aristóteles, y el mismo Bacon, entendían por inducción no tanto la inferencia de leyes universales a partir de la observación de muchos casos particulares, sino un método mediante el cual llegamos a un punto en el que podemos intuir o percibir la esencia, la estructura o la verdadera naturaleza de las cosas que encierra lo universal, y esto, al fin y al cabo, es signo de lo necesario.

De esta manera, será la agudeza intelectual del científico la que exigirá la observación de muchos casos para intuir la esencia o naturaleza, o bien le bastará con muy pocos. Debido a ello, no es verdad que cuanto mayor sea el grupo, mayor será la generabilidad de los datos o estructura obtenida. No son las medidas estadísticas las que tienen el papel determinante, sino la inteligencia del

investigador y la profundidad de su estudio. Bretano considera que la buena observación y descripción de un caso o ejemplo individual puede hacer evidente la esencia o estructura de un fenómeno sin que haya necesidad de acumular más casos particulares”.²⁸⁶

Ahora bien, una vez aclarada nuestra postura en lo general, debemos reconocer con absoluta honradez que a nuestra reflexión sí trajimos algunos de los aspectos paradigmáticos epistemológicos, metodológicos, técnicos, e incluso, de logística, del modo en que desarrollamos nuestro trabajo conceptual cotidiano universitario, mismo que por su naturaleza se encuentra enclavado en el territorio propio de las ciencias sociales. Tal trenza de aspectos epistemológico-metodológicos, no la hicimos con la idea preconcebida de hacer “adaptaciones” tanto de los protocolos como de los procedimientos propios de la investigación cualitativa, que es nuestro modo ya natural de investigar, sino que, por decirlo de algún modo, “tomamos prestados”, de forma un tanto automática y sin llegar a ponderarlo, algunos conceptos fundamentales y algunas prácticas efectivas, tanto de posturas epistemológicas como de herramienta metodológico, para hacer nuestro trabajo reflexivo. Respondimos a la acción del mundo sobre nosotros en tanto exigencia investigativa, desde nuestros propios esquemas personales tanto teóricos como de praxis, es decir, desde nuestra *habitud*, desde nuestra manera universitaria de estar en la realidad, sea ésta una clase o un proceso de investigación doctoral. Esto no obstó, sin embargo, para que nuestros *esquemas de asimilación* -diría Piaget- no se hayan tenido que *acomodar* durante el proceso de *adaptación* a lo que para nosotros fue siempre algo nuevo: *hacer reflexión filosófica*; para la cual -también hay que decirlo- no hay aun paradigma conocido. Tuvimos que construir nuestro propio modo de hacer reflexión filosófica. El resultado de nuestros esquemas de asimilación en proceso de acomodación a las exigencias de reflexionar filosóficamente nuestra práctica educativa, resultó en un híbrido, epistemológica y metodológicamente hablando. ¿Cómo entender ahora, nosotros mismos, este híbrido

²⁸⁶ Martínez, Miguel, Comportamiento humano; nuevos métodos de investigación, Trillas, México 1999, p. 128

epistemológico-metodológico y cómo lo fundamentamos? Es lo que habremos de dar cuenta ahora.

Epistemológicamente

Del propio cuerpo de la tesis, y fundadas en el pensamiento de los mismos autores centrales de nuestra investigación, extraeremos ahora consideraciones conceptuales que nos permitan sustentar nuestra postura epistemológica. Tales consideraciones, además, las entreteteremos ahora con algunos otros postulados epistemológicos con el objeto de enriquecer nuestra propia visión epistemológico-metodológica, dando así mayor solidez a nuestro análisis y reflexión.

Nuestra postura epistemológica

En primer lugar tendremos que referirnos el carácter inter-respectivo y abierto de la realidad. Así, encontramos que Zubiri, al referirse a ella, afirma: “la realidad es formalmente abierta, por esto la realidad es constitutivamente respectiva”.²⁸⁷ De ahí la importancia que para nosotros tiene, epistemológicamente, el que nuestra aproximación a tal realidad haya sido siempre interpretativa y con pretensiones de ir cada vez más al fondo de nuestro interés central. Consideramos también que, por ser inter-respectiva no era posible que nos aproximáramos a ella sin considerarla de algún modo sistémica. Para Zubiri mismo, y en este mismo sentido, todo aquello que es real, en tanto conjunto de notas que es inteligido sentientemente, constituye en sí mismo un sistema: “El conjunto –afirma Zubiri- ya no es mero conjunto sino unidad posicional y constructa de sus notas: un sistema. (...) lo impresionantemente inteligido en cuanto conjunto es sistema”.²⁸⁸

Esta cuestión nos parece que fue durante el proceso de capital importancia epistemológica, porque nos exigió siempre considerar que no era posible la

²⁸⁷ Zubiri, Xavier (1997), *Inteligencia sentiente*, *Op. Cit*, p. 196

²⁸⁸ *Idem*, p. 203

comprensión de una parte de la realidad, sin tomar en cuenta el resto de aquello con la que tal parte entra en relación. Pensábamos que las partes y el todo de la realidad que queríamos conocer, en tanto realidad inter-respectiva y sistémica, exigía de nosotros necesariamente una postura hermenéutica que buscara la interpretación integral y compleja de las partes y el todo, y no sólo la interpretación simple de notas aisladas, ya que éstas, por ser inter-respectivas y sistémicas, no pueden concebirse ni comprenderse en sí mismas y por sí mismas. Así, asumir la relación educativa universitaria y la identidad personal como realidades integrales y complejas, exigía de nosotros en cada momento del proceso investigativo ir y venir de las partes al todo y del todo a las partes a fin de poder construir un sentido que fuera más allá de la mera interpretación aislada y simple. Casi desde el origen mismo de nuestra investigación nos reconocimos analizando y reflexionando de acuerdo con el procedimiento sugerido por Dilthey que es epistemológicamente conocido como *el círculo hermenéutico*: “Movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo de modo que cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere significado de las partes”.²⁸⁹

De acuerdo con estas mismas ideas epistemológicas, encontramos que Morin cita de Pascal, con mucha frecuencia en sus obras, un fragmento que luego le es útil para construir su propia noción de lo que él mismo llamará el *principio hologramático*. La cita de Pascal multireferida por Morin es la siguiente:

“Como todo es causado y causante, ayudado y ayudante, mediato e inmediato y como todo se mantiene por un vínculo natural e insensible que relaciona a los más alejado y a los más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer particularmente las partes”.²⁹⁰

Así, tomando en cuenta este pensamiento, Morin postula: “El tercer principio (del pensamiento complejo) es el principio hologramático. En un holograma físico, -afirma Morin- el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad

²⁸⁹ Martínez, *Op. Cit.*, p. 121

²⁹⁰ Morin, Edgar (1999), Con la cabeza bien puesta, *Op. Cit.*, p. 28 Es una cita textual de Pascal.

de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, -concluye Morin- sino que el todo está en la parte”.²⁹¹

De manera que a partir de nuestras primeras intuiciones epistemológicas, y considerando lo expresado por Zubiri, Dilthey y Morin, entendemos ahora la necesidad que en su momento sentíamos de aproximarnos a la relación educativa universitaria y a la identidad personal, con la idea fija de estarnos acercando a una cuestión interrespectiva y compleja que exigía de nosotros una postura hermenéutica, precisamente en el sentido de vernos obligados a interpretar la realidad analizada y reflexionada no como una realidad monolítica, estática, objetiva y causal, sino precisamente como una realidad interrespectiva, dinámica, subjetiva y sistémica. La relación educativa universitaria y la identidad personal, como objetos de conocimiento en nuestra recuperación de la experiencia, análisis y reflexión filosófica, nunca fueron objetos de conocimiento que pensáramos podríamos observar y medir de manera directa en un sentido positivista. Por lo demás tampoco nos interesaba, al hacer nuestro trabajo, emancipar a nadie de ninguna clase de opresión por más que pudiéramos reconocer tales opresiones en el ámbito propiamente universitario y educativo. Más bien siempre nos pareció que la relación educativa universitaria y la identidad personal -cuestiones éstas que tratábamos de comprender integralmente con profundidad y en toda su complejidad- no serían aprehensibles de forma sencilla y directa, sino que tendríamos que bregar duro interpretando y re-interpretando lo que nos fuera apareciendo conforme fuéramos avanzando en ese círculo hermenéutico de develar y develar significados cada vez más integrados y más complejos yendo, precisamente de las partes al todo y del todo a las partes. Este proceso de interpretación, lo intuimos desde el principio, tendría que ser un proceso en espiral que iría volviéndose cada vez más difícil conforme fuera yendo más a fondo; es decir, un proceso que si bien, en cada nueva interpretación nos iría dando nuevos significados, al mismo tiempo nos iría arrojando nuevas y más difíciles preguntas.

²⁹¹ Morin, Edgar (1997), *Op. Cit.*, p. 107

En este sentido y de acuerdo con todo lo señalado anteriormente, recordamos ahora las ideas de Habermas respecto a la génesis del conocimiento y el interés que lo subyace, y por eso nos asumimos epistemológicamente enmarcados en el paradigma interpretativo, mismo que el propio Habermas postula como uno de los tres paradigmas de investigación, a propósito precisamente del interés que subyace al conocimiento humano.

Para Habermas, el positivismo tiene como interés poder predecir, en tanto que la hermenéutica únicamente se interesa en la comprensión del sentido: “El saber empírico-analítico –afirma Habermas- puede adoptar la forma de explicaciones causales o prognosis condicionadas, que se refieren a acontecimientos observables; el saber hermenéutico (en cambio) tiene por lo general la forma de una interpretación de contextos de sentido transmitidos”.²⁹² A estos dos paradigmas, el propio Habermas agrega uno más cuyo interés se centra en la emancipación, y cuya herramienta fundamental es la crítica: “la crítica, -postula Habermas- que Marx formuló como teoría de la sociedad y Freud como metapsicología, está caracterizada precisamente por el hecho de que da cabida en su conciencia al interés que guía el conocimiento y ciertamente a un interés emancipatorio que va por encima del interés cognoscitivo técnico y práctico”.²⁹³ Así pues, encontramos que es en base al desarrollo de estas ideas de Habermas, que las posturas epistemológicas a propósito de la investigación en ciencias sociales puede hoy día clasificarse según esta triple clasificación paradigmática. Cada paradigma –según Habermas- se sustenta epistemológicamente según el interés que subyace a la búsqueda: El positivismo fundamenta la predicción; la hermenéutica el sentido; y la Pragmática la emancipación.²⁹⁴ De modo que, nuestra recuperación experiencial, análisis filosófico y reflexión filosófico-educativa, a propósito de la relación educativa universitaria y la identidad personal, aun no siendo una investigación disciplinar en ciencias sociales,

²⁹² Habermas, Jürgen (2000), Teoría y praxis, Tecnos, Madrid, España, p. 19

²⁹³ *Ibidem*

²⁹⁴ Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1999), Metodología de la investigación cualitativa, Ediciones aljibe, Granada, España, p. 36

estuvo -todo el tiempo- claramente orientada a una búsqueda de sentido, y por tanto, fundamentada en las bases epistemológicas del paradigma interpretativo.

Lo postulamos así ahora, no únicamente porque podemos identificar con toda precisión el interés que subyació durante toda nuestra búsqueda, sino a partir también del hecho de que todo nuestro trabajo investigativo fue consistente con esa postura epistemológica. Cada paso del proceso estuvo fuertemente dirigido por propósitos interpretativos de textos y contextos a fin de darles sentido. Pensamos, de acuerdo con la hermenéutica, que no es posible la interpretación directa y puntual de un texto sin involucrar su contexto, sea este lingüístico o concreto: “Para tener sentido –postula Morin- la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia”.²⁹⁵

En su virtud, el haber re-analizado interpretativamente los textos escritos por nosotros mismos paso a paso, precisamente, para construir y reconstruir *sentido*, tuvo para nosotros siempre un fundamento epistemológico hermenéutico.

Nuestra tensión epistemológica

Una vez ubicada epistemológicamente nuestra recuperación experiencial análisis y reflexión filosófico-educativa, en tanto que todas nuestras interpretaciones de textos y contextos se fundaron en la hermenéutica, y sabiendo que hay distintos modos, a su vez, de *interpretar* la hermenéutica misma, estamos obligados en rigor -creemos- a explicar con qué autores específicos pueden nuestras propias concepciones hermenéuticas dialogar, y en que términos lo hacemos para no sólo ubicarnos epistemológicamente en el amplio campo de la hermenéutica, sino para hacerlo con mayor precisión y con mayor rigor. Porque no basta, creemos, declararnos hermeneutas si no damos más detalle acerca de lo que esto mismo significa para nosotros. Ubicarnos epistemológicamente en la hermenéutica supone ya de entrada en nosotros una tensión que debemos aclarar.

²⁹⁵ Morin, Edgar (1999), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, *Op. Cit.*, p. 14

Comenzaremos pues por señalar que nuestra concepción epistemológico-hermenéutica puede entrar en diálogo, y lo hemos hecho ya, con los siguientes autores y por las siguientes razones: con Zubiri, en lo que se refiere a la forma como él concibe el encuentro con la verdadera realidad, o si se prefiere con la realidad verdadera; con Antonio González en lo que se refiere al hecho de acertar o no en la elección de los esquemas más adecuados para orientar nuestras actuaciones; con Heidegger, en cuanto a que éste filósofo ha concebido al ser humano como un ente naturalmente comprensor del mundo; con Morin, debido a la incertidumbre misma del conocimiento humano a causa de lo que él mismo denomina *self-deception*; con Piaget, porque toda construcción del conocimiento –aun la interpretativa- sucede por adaptación y en ello se ven comprometidos los propios esquemas de acción del investigador en un doble proceso de ida y vuelta que él llama asimilación-acomodación; y con Gadamer, en lo referente a la inevitable subjetividad humana que carga toda interpretación hermenéutica.

Así, cuando Zubiri afirma que la intelección de la realidad es sentiente, no está diciendo que tal intelección sea ya desde su primer momento una *verdad absoluta*. Afirma, eso sí, que tal impresión de realidad, por ser inteligentemente sentida, es ya de facto *la realidad de la verdad*, es decir, una primera verdad *sentida* que está fuera de toda duda. El daltónico que percibe una manzana gris, tiene, intelectiva y sentientemente una primera verdad, la verdad de una manzana gris, es decir, *la realidad de una verdad*. Para saber si realmente, tal manzana es gris, tiene que tomar distancia y preguntarse que es eso que ve más allá de una primera apariencia; así, es posible que su propio marco conceptual (lo que Zubiri llama *logos*) le diga que el gris no es una nota de la manzana en sí misma sino de su propia visión, porque todas las manzanas son rojas, y entonces él esté ahora en posesión de la *verdad de la realidad*. Éste es, para Zubiri, un segundo nivel de la verdad, el nivel de la verdad conceptual. El mundo es inteligido aprehensivamente como una *manzana gris*, pero ahora el mundo es inteligido conceptualmente como una *manzana roja* que él ve gris debido a su daltonismo; y sin embargo, aun teniendo una

primera impresión de realidad y una concepción generalizada de su aprehensión mediante la cual podría corregir su primera verdad con la segunda, de cierto y de manera definitiva, aún no sabe si la manzana es gris, roja, o de otro color, porque la manzana que ha aprehendido como *realidad de la verdad*, podría haber sido –por ejemplo- pintada de un color que sin ser gris ni rojo pudiera haber dado el tono gris que originalmente vio por ser daltónico, y así, la manzana podría no ser ni gris, ni roja sino de un color que aun nosotros mismos ahora no sabemos porque no lo hemos dicho. De modo que, para Zubiri, es la razón la que habrá en definitiva de establecer una estrategia a fin de dar en definitiva con la *realidad verdadera de la cosa*, por ejemplo preguntar, someter a la manzana a algunos experimentos, etc. Zubiri lo postula así:

“En su virtud podemos decir que sentir es ser de veras, esto es, el sentir es la primaria realidad de la verdad. Es posible que no todo lo que el hombre sienta sea realidad independiente de su sentir. Pero la ilusión y la irrealidad sólo pueden darse precisamente porque todo sentir es real y nos hace patente la *realidad*; la ilusión consistirá en tomar por real una *cosa* que no lo es. Dicho en términos más precisos: la realidad de la verdad nos manifiesta realmente la verdad de una realidad *sentida* en nuestro sentir. Y el problema sería ahora escindir, dentro de esta verdad de la realidad, la cosa realmente verdadera, y la realidad verdadera de la cosa. Estos tres términos se hallan así constitutivamente unidos: realidad de la verdad, verdad de la realidad, realidad verdadera”.²⁹⁶

De estas ideas de Zubiri derivamos y asumimos un primer principio hermenéutico para nuestra propia concepción epistemológica, mismo que podríamos enunciar así: toda interpretación original puede ofrecer un sentido inexacto, por lo que tal interpretación, por el simple hecho de ser original, debe someterse siempre a re-interpretaciones que busquen una mayor certidumbre. En este sentido, coincidimos con el pensamiento de Gadamer para quién “no podemos nunca tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión de la vida psíquica, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos: con nuestro modo de ver; con nuestras actitudes y conceptos ligados a la lengua; con valores, normas culturales y estilos de pensamiento y de vida”.²⁹⁷

²⁹⁶ Zubiri, Xavier (1994), *Naturaleza, Historia y Dios*, Alianza Editorial, Madrid, España, p. 75

²⁹⁷ Martínez, *Op. Cit*, p. 122

De modo que si bien aceptamos plenamente la postura de Heidegger en el sentido de que “el ser humano es un ser ‘interpretativo’, porque (para él) la verdadera naturaleza humana es ‘interpretativa’”,²⁹⁸ tal postura la asumimos únicamente en ese sentido particular y en ningún otro, es decir que el hecho de que el ser humano sea un ser *naturalmente interpretativo*, no lo hace infalible en sus interpretaciones, sino que para llegar a interpretaciones de auténtico sentido, pensamos, tiene que batallar por encima de sus propias cualidades interpretativas naturales. La postura de Heidegger, creemos, no invalida el esfuerzo hermenéutico que el ser humano tiene que hacer para ir desde *la realidad de la verdad* hasta *la realidad verdadera de las cosas* que interpreta, pasando por el distanciamiento en el que se pregunta si lo que ha inteligido sentientemente (Zubiri) o interpretado naturalmente (Heidegger) tiene o no sentido, más allá de inteligirlo y sentirlo como lo entiende y siente. Es decir, si su interpretación última tiene o no un sentido profundo.

Antonio González, de forma análoga a Zubiri, nos expresa con toda claridad cómo la verdad simple y directa de los actos y las acciones, no admite posibilidad de error: “la verdad simple –afirma González- de los actos y la verdad actual de la presencia de las cosas en ellos no admite error”.²⁹⁹ En este sentido, tal verdad es la actualización de las cosas en la aprehensión en cuanto tal y el error sólo puede llegar una vez que intervienen los actos aprehensivos en la actuación misma, pues toda actuación orientada puede estar orientada de forma *errada*: “A partir –postula González- del elenco de esquemas intencionales que disponemos para orientar nuestras actuaciones, podemos acertar o errar en la selección de los esquemas más adecuados”.³⁰⁰ Así, el acierto o el error, en términos de actuación pueden producir actuaciones adecuadas o inadecuadas y en consecuencia, actuaciones orientadas de carácter interpretativo con un sentido *acertado* o *errado*.

Esta interpretación original que para Zubiri es apenas la *realidad de la verdad*, de la que hay que distanciarse primero para luego hacer intervenir la razón en una

²⁹⁸ *Idem*, p. 121

²⁹⁹ González, *Op. Cit.*, 138

³⁰⁰ *Idem*, p. 139

búsqueda más fructífera; esta interpretación subjetiva pues que para Gadamer tiene limitaciones al hacerse desde los propios marcos de referencia del interpretador; o dicho en los términos del pensamiento de González, esta actualización aprehensiva en los actos que para él puede producir –según una errada selección de esquemas- adecuación o inadecuación de la actuación orientada última, nos parece que exige de nosotros, a propósito de toda nuestra investigación, una postura de autocrítica rigurosa frente a cada una de nuestras interpretaciones originales, hayan sido estas simples recuperaciones de la experiencia, análisis de nociones y textos conceptuales o ya reflexiones propiamente filosóficas. Morin sintetiza, para nosotros, la justificación fundamental de esta autocrítica, cuando subsume todas estas concepciones de riesgo epistemológico, en una noción que él mismo explica y nomina *Self-deception*: “También existe en cada mente –afirma Morin- una posibilidad de mentira a sí mismo (*self-deception*) que es fuente permanente de error y de ilusión. El egocentrismo, la necesidad de autojustificación, la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal hacen que cada uno se mienta a sí mismo sin detectar esa mentira de la cual, no obstante, es el autor”.³⁰¹ Él mismo, como estrategia para enfrentar esta circunstancia de incertidumbre epistemológica, propone algo muy parecido a lo que nosotros hemos asumido no sólo acogiéndonos al *círculo hermenéutico*, sino a nuestra propia manera de entender la realidad humana.

“La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste. Ella opera un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumentado de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias”.³⁰²

Finalmente, consideramos que si lo expresado aquí acerca de la hermenéutica es válido para cualquier investigación, lo es doblemente para una investigación que

³⁰¹ Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, *Op. Cit.*, p. 6

³⁰² *Idem*, p. 7

tiene como punto de partida la experiencia personal de la propia práctica educativa. Lo creemos así, porque en este caso, el objeto mismo, que es punto de arranque de todas las interpretaciones originales, no está *afuera* del observador para ser observado -cualquiera que sea la técnica de observación- sino que el investigador ha de verse en la necesidad de *sacar de sí mismo* y poner en un primer texto lo que será motivo de todas sus interpretaciones ulteriores. Como puede suponerse, las posibilidades de caer en situaciones de *self-deception* son –creemos nosotros- mucho mayores, por lo que ello exige, epistemológicamente, que el rigor de la autocrítica y el análisis sea mucho mayor.

Si sabemos que la experiencia de la propia práctica tiene que pasar por el recuerdo de aquello que ya está *asimilado* a nuestros propios esquemas fundamentales, mismos que, como ya vimos, fundan la identidad personal; lo que está bajo interpretación, es mucho más que sólo la experiencia de la propia práctica educativa. Bajo interpretación hermenéutica está -de acuerdo con los significados filosófico-educativos producidos en esta misma tesis- la propia identidad personal. Así, la acción de *poner* en un texto nuestra propia recuperación de la experiencia, supone, desde el pensamiento de Piaget, una *acción* que los propios *esquemas de asimilación* han de realizar *sacando* de ellos mismos lo que ellos mismos *ponen* en texto para luego ser interpretado desde ellos mismos. Si sabemos, además, ateniéndonos a la teoría de Piaget que toda acción es en sí una acción *adaptativa* que exige la intervención de *esquemas de asimilación* en acto de *acomodación* simultánea, entonces, la recuperación de la experiencia y su ulterior interpretación deben pasarse varias veces por el rigor de una metodología interpretativa rigurosamente autocrítica, que haga su mayor esfuerzo en la búsqueda del sentido para que, en la medida de lo posible, tal sentido no se encamine a la propia justificación, al *self-deception* que Morin nos devela como riesgo epistemológico fundamental en toda interpretación humana.

Tuvimos por tanto que someter nuestra postura hermenéutica, frente a nuestra propia experiencia subjetiva, paso a paso, a una metodología rigurosa en extremo

que interpretara en un primer momento los muy distintos textos, pero que luego re-interpretara hasta el agotamiento las propias interpretaciones en esa espiral que ya señalamos antes.

Nos interesaba la verdad, sí, pero no una verdad científica o filosófica, absoluta, universal y generalizable, sino el sentido profundo de la praxis educativa, con toda la subjetividad que el *homo demens* incorpora a la racionalidad para poder así construir un sentido de significado verdaderamente humano. De acuerdo con Edgar Morin, también nosotros creemos que “la inteligencia es inseparable de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica”.³⁰³ Para nosotros, la verdad, más allá del significado mismo que el sentido humano le imprime a la vida, aun epistemológicamente hablando, es un misterio. Si se quiere oír esto con todo rigor, diremos sin temor alguno, que este es en definitiva el alcance epistemológico de nuestra tesis, y así lo hemos asumido desde el principio.

Metodológicamente

Metodológicamente hablando, nuestro trabajo incorporó distintas técnicas de la investigación propiamente disciplinar, asumiéndolas –como ya dijimos antes- con escrupuloso rigor interpretativo. Es el caso del análisis de textos muy diversos sometidos todos a un escudriño interpretativo que en ocasiones volvía en espiral retroactiva una y otra vez.

Ahora bien, esta incorporación metodológica no modificaba el propósito fundamental de orientar la construcción de sentido hacia los niveles propios de la reflexión filosófica. Nos parece a nosotros, que aquí es donde producimos deliberadamente una ruptura metodológica con la investigación disciplinar, pues nuestro interés interpretativo no era el de construir un significado que pudiera ser luego dialogado con las teorías disciplinares para abordarlo desde la perspectiva del

³⁰³ *Idem*, p. 5

análisis científico, sino que tal búsqueda la llevábamos intencionadamente hacia niveles más hondos de análisis y reflexión, es decir, hacia los terrenos propios de la antropología filosófica, para re-analizar ahí las nociones que luego serían usadas en nuestra reflexión filosófica educativa.

Respecto de esta forma metodológica de abordar la tarea, no citamos a nadie, sencillamente, porque no encontramos a nadie que haya abordado antes este modo de investigación: *la reflexión filosófica de la praxis*. Creemos que ello se debe a que en este sentido, nuestra apropiación metodológica se encuentra en la frontera entre las ciencias sociales y la filosofía. Por ahora sólo lo reseñamos con toda transparencia. Quizá el uso frecuente de esta metodología híbrida pueda en el futuro permitirnos a nosotros mismos elaboraciones metodológicas mucho más y mejor fundamentadas. Es promesa todavía, no hecho consumado. Apelamos por tanto a la benevolencia de aquellos que siendo nuestros maestros han sido capaces de comprender que adentrarse en la selva virgen conlleva riesgos e incertidumbres. Si la selva es la epistemología, los riesgos y las incertidumbres serán epistemológicos.

Esta ruptura metodológica no la encontramos tanto en la recuperación y análisis de la experiencia en sí, sino en la búsqueda deliberada de poner filosóficamente en cuestión los supuestos que de tal recuperación y análisis se desprenden.

CONCLUSIÓN AL ANÁLISIS Y REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

En esta última parte, hemos descrito en que consistió –para nosotros- la diferencia entre reflexión filosófica de la praxis educativa y una investigación también educativa pero de carácter disciplinar; hemos aclarado con suficiente precisión como lo hicimos, y hemos fundamentado –hasta donde es posible- nuestra postura epistemológico-metodológica. Con ello, estamos contestando la pregunta que nos planteábamos al comenzar este capítulo.

Sabemos que lo hecho y lo expresado exige todavía mucho para convertirse en un “método generalizable” de reflexión filosófica de la praxis educativa; hemos pretendido dejar claro la postura epistemológica del nuestro, así como su herramental y rigor metodológico, no más. El tiempo dirá si cuando se acumulen más investigaciones cuyo fin sea la reflexión filosófica de la praxis, tendremos posibilidad de hacer una meta-investigación cuyo objeto de conocimiento sea, precisamente, la reflexión filosófica de la praxis educativa como método... ¿qué? ¿filosófico?

CONCLUSIONES GENERALES

Entendemos esta última parte de conclusiones, como un balance de lo realizado; pero no únicamente respecto de los contenidos centrales de la tesis, sino de la búsqueda misma, considerada ésta en un sentido más amplio. Debido a ello, dividiremos nuestras conclusiones generales en tres apartados: 1) Conclusiones respecto de los contenidos centrales de la investigación; 2) Conclusiones respecto del análisis epistemológico-metodológico; y 3) Conclusiones respecto de nuestro proceso existencial. Esta división, como ya lo señalamos en la introducción a la tesis, responde a la lógica de las tres vertientes del doctorado: Conceptos temáticos, conceptos epistemológico-metodológicos y experiencia.

CONCLUSIONES RESPECTO DE LOS CONTENIDOS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación inició centrada en el ámbito temático de la *relación existencial*, y consideramos siempre que el campo filosófico en que ésta habría de dilucidarse sería el de la *Antropología filosófica*. Ambas intenciones perduraron hasta el final de la tesis.

Los seis núcleos de interés iniciales, es decir, 1) la transitoriedad humana, 2) la identidad, 3) la vocación, 4) el cambio, 5) el “otro” en la doble exigencia y 6) la praxis tensa, primero se vieron reducidos a dos: la *identidad* y el *poder*; y luego, aunque el primero se mantuvo intacto hasta el final, el segundo derivó rápidamente en algo distinto. El *poder*, en su significado formal, dejó de tener un carácter socio-político y pronto adquirió un carácter más personal, más existencial. Así, al *poder* en la relación educativo-existencial, acabamos por concebirlo como la capacidad personal de *posibilitar* algo, y en este sentido, tal idea nos llevó directamente a la noción de *decisión humana* en cuanto que es ahí donde se expresa a plenitud el *poder personal* para construir el *sí mismo*; o dicho en otras palabras, el *poder* de la elección personal, el *poder optar* para *posibilitar* aquello de lo que, al elegir, el ser

humano se apropia para hacerlo suyo. Es un *poder optar* por aquellas posibilidades que habrán de ser por ello propias. Llegados a este punto, y viendo de esta forma el núcleo perfectamente articulado al resto de la investigación, tomamos la decisión de dejar fuera el significado socio-político inicial que el *poder* había tenido para nosotros. Consideramos que profundizar tal significado, aunque presente en el aula universitaria nos habría distraído de nuestro propósito central además de haber hecho la tesis más voluminosa y compleja todavía de lo que ya de por sí resultó.

Aparte de estas consideraciones, hubo un núcleo que no estaba originalmente contemplado como tal, pero cuya importancia y complejidad fue creciendo durante la investigación cada vez más; éste fue el tema de la *libertad fundamental*. De hecho, al final de la investigación, esta noción acabó por constituir la columna vertebral que ilumina nuestra tesis fundamental.

La búsqueda acuciosa respecto de las implicaciones de la actualización del *sí mismo*, en tanto presentidad de la existencia humana en las actuaciones sociales, nos brindó un hallazgo fundamental para comprender el sentido que tienen los *roles sociales* rescatándolos –por expresarlo de algún modo- de las connotaciones peyorativas que la psicología como disciplina les ha asociado. La comprensión de los roles sociales, en tanto presentidad de la actualización del *sí mismo* en cada momento y en cada persona, ha resultado para nosotros de una enorme importancia. Esta nueva manera de mirar los *roles sociales*, por lo menos en la educación, devela y fundamenta una nueva comprensión de los procesos sociales de la educación, incluso con alcances mucho mayores que los pretendidos en esta tesis. Al mismo tiempo, creemos que el hecho de haber sido este significado construido desde nuestra experiencia, en diálogo con la de otros académicos e investigadores educativos, contribuye a enriquecer los conceptos propios del pensamiento de Zubiri, González y Morin.

La distinción establecida en esta tesis respecto de los roles sociales en tanto roles estandarizados, a diferencia de los roles sociales en tanto actuación social de la

actualización existencial individual humana, así como la relación constitutiva de estas dos realidades del rol social, nos permite ahora comprender mejor los dinamismos propios del proceso de cambio en la cultura. El diálogo logrado entre nuestra construcción de sentido y la noción del bucle Individuo-Sociedad-Especie de Edgar Morin, aporta nuevas claridades a la comprensión del fenómeno socio-histórico, no sólo de la educación como sector social, sino de la sociedad en general como humanidad en proceso de humanización. Estos fueron, para nosotros, algunos de los hallazgos valiosos de la tesis.

Derivada en cierta forma de esta misma cuestión, la actuación social educativa en tanto presentidad existencial de la autoría del *sí mismo* en cada persona, nos proporcionó la certidumbre del carácter relativo que tiene la noción de *mediación educativa*, puesto que si bien una comunicación sucede durante la relación educativa universitaria, no deja de ser ésta la expresión instrumental de algo mucho más de fondo que reside en el proceso íntimo de cada ser humano en construcción de *sí mismo*. El hallazgo nos parece muy significativo porque pone ya en cuestión la abundante literatura educativa referida a la *mediación* como panacea del proceso educativo. Este hallazgo tan delicado al mismo tiempo que provocativo, nos hace pensar que a partir de estas consideraciones podrían desarrollarse ulteriores investigaciones disciplinares de suma importancia. No negamos el carácter educativo de la comunicación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sino que, por ser la comunicación al fin presentidad instrumental de la actualización misma del ser humano como autor, y por tanto constructor de *sí mismo*, parecería que se establece una gran diferencia de fondo entre la noción de *comunicación* en sentido existencial-educativo y la propia noción de *mediación educativa*; por lo menos tales *mediaciones* no pueden ya ser explicadas –para nosotros- como se explicaban hasta ahora, lo que hace dudoso que realmente existan como tales. La afirmación es fuerte y por lo mismo tendríamos que adentrarnos más en el tema para replantearnos -ya en el ámbito propiamente disciplinar- el fondo de esta cuestión. Éste es pues, otro de los hallazgos de la tesis y aunque tal hallazgo se ubica por ahora en el ámbito de la

reflexión filosófica, tiene, creemos nosotros, serias implicaciones en el campo disciplinar de la educación.

Respecto de la *identidad humana*, debemos reconocer los límites y alcances de nuestro análisis a fin de ponderarlo con cuidado y sacar de ello distintas conclusiones.

En primer lugar está la cuestión de la *libertad fundamental*. Esta noción, llevada –como lo hicimos- hasta sus últimas consecuencias, pone en cuestión de manera radical el tema mismo de la identidad humana, pues no pudimos resolver, en definitiva, los problemas que se derivan de nuestra interpretación a propósito precisamente de una *libertad fundamental* anterior a toda libertad humana o social ulterior. Consideramos que tal interpretación, sin embargo, fue suficiente para construir el sentido de la actuación humana en tanto autoría de sí mismo, aunque el asunto nos planteó siempre la dificultad nada sencilla de encontrarnos frente al misterio de una pregunta cada vez más elocuente: *¿quién es -identitariamente hablando y en cada uno de nosotros- quién comienza por ser fundamentalmente libre?* Durante el proceso, teníamos cada vez más claridad -conforme avanzábamos en la tesis- de que no es posible fundamentar la actuación humana sin contar con la certidumbre de la existencia misma de esta *libertad fundamental*; pero también nos iba quedando muy claro que mientras más se justificaba el sentido hondo y humano de esta noción, más se nos diluía el *sí mismo* como identidad reconocible, sobre todo, porque muy tempranamente en nuestra investigación desapareció de nuestra vista la noción de *conciencia* como una pieza fundamental para comprender el *decidir humano*. Era, para nosotros, evidente que en una enorme cantidad de decisiones humanas no hay intervención de la *conciencia*, es decir, de un *darse cuenta cabalmente* de lo que se está decidiendo. Fundamentado así, entonces, la cuestión de la *libertad fundamental* se vuelve un problema mayúsculo porque: *¿quién es a fin de cuentas quien opta de forma fundamentalmente libre aun sin que la conciencia tenga algo que ver? El sí mismo opta por construirse a sí mismo, y lo hace de forma fundamentalmente libre, pero he aquí que el sí mismo decide desde sí*

mismo como si el *Yo* cotidiano del propio *sí mismo* fuera una pura presentidad ajena y subordinada al *sí mismo*.

Ciertamente no era nuestro propósito un tratado sobre el *sí mismo*, y el sentido construido dio para las conclusiones educativo-existenciales a las que llegamos en esta tesis, pero el problema de fondo sigue exigiendo más investigación. Miramos ahora hacia el fondo de esta cuestión, desde nuestra propia comprensión construida a lo largo de toda la investigación, y lo que miramos es un pozo oscuro y sin fondo. De adentro de este pozo negro, nos llegan preguntas para las que no tenemos respuesta y que sin embargo –hay que reconocerlo- hacen temblar, aunque no caer, nuestro trabajo en sus cimientos. Tales preguntas las planteamos ahora nosotros mismos, con dos propósitos en mente: por un lado, ser honrados y ponerle frontera a los alcances de nuestra tesis, y por el otro, sembrar en nosotros mismos la exigencia ulterior de seguir investigando sobre este apasionante tema. Algunas de estas preguntas podrían ser las siguientes: ¿Puede el ser humano optar de forma *fundamentalmente libre* sin que para ello intervenga en absoluto la *conciencia*? ¿Es el ser humano *cotidiano* que siente, imagina, piensa y actúa, pura presentidad social de un *sí mismo* profundo que al mismo tiempo lo mantiene al margen incluso del ejercicio de su propia libertad? ¿Tiene este *sí mismo* profundo una meta-conciencia, que la conciencia normal no capta? ¿Es el ser humano *cotidiano* una marioneta del *sí mismo*? ¿No es esto otra forma de dualismo? ¿Otra forma de interpretación Freudiana? ¿Está la libertad fundamental fuera de alcance del ser humano cotidiano, y si es así, cómo podemos entonces decir que somos fundamentalmente libres? O dicho en palabras más fuertes: ¡¿Quién es finalmente quién opta por ser quien es?! Como puede verse, la construcción del sentido de nuestra Antropología filosófica respecto de las implicaciones de considerar una libertad fundamental como la libertad primera que funda todas las otras libertades ulteriores, es todavía muy limitada; alcanza para la construcción del sentido de nuestra disertación pero plantea todavía serios problemas como noción antropológica y filosófica.

Bajo esta misma lógica, y también respecto del *sí mismo*, pudimos construir el significado de esta noción de identidad humana profunda, recurriendo –más allá de los esquemas de González- a los esquemas de Piaget, y llegamos a la conclusión de que tal identidad profunda se organiza en un sistema de *esquemas* que nosotros llamamos *fundamentales*. La construcción de sentido y sus implicaciones en la relación educativo-existencial fue suficientemente clara e importante, y aportó, en su momento, toda esa riqueza a los propósitos de la tesis; sin embargo, tal y como lo hemos ya señalado en los párrafos anteriores, aun esta organización de esquemas fundamentales como noción última de la identidad humana profunda, no pudo ir más allá y constituye, por tanto, otra faceta del mismo pozo negro al que ya nos referimos antes. ¿Qué hay detrás, antes, adentro, por encima, más allá, etc., etc., de esta organización de esquemas fundamentales del *sí mismo* que constituya realmente la ultimidad identitaria del ser humano? La respuesta a esta cuestión es para nosotros todavía un misterio. Intentar abrir más la noción, lleva directo a las mismas preguntas que ya hacíamos arriba, porque en el fondo, este misterio se podría sintetizar radicalmente en una sola pregunta sencilla: ¿Qué es en definitiva el *sí mismo* humano? Aquí, nos encontramos de frente con el problema del espíritu que nos trasciende como seres humanos y cuyo tema, desde el principio de esta investigación, decidimos no tocar. Un poco más allá, el problema que nos plantea esta antropología filosófica de la identidad personal construida por nosotros se volvería quizá teología, derivación que rebasa con mucho los alcances de nuestro propósito.

Podríamos seguir entresacando del cuerpo central de la tesis otras conclusiones temáticas, pero hemos elegido éstas por ser ellas las que nos parecen que merecen formar parte de nuestras conclusiones, no sólo por parecernos relevantes, sino porque nos plantean nuevos y grandes retos para el futuro.

Con los hallazgos ya reseñados pues en las conclusiones anteriores, y aun a pesar de las limitaciones también referidas aquí, podemos responder ahora a la

provocación que suscitaron en nosotros aquellas dos afirmaciones que fueron nuestro punto de partida.

- 1) Toda relación educativa universitaria constituye una relación existencial.
- 2) Lo que en ésta relación educativo-existencial se pone en juego es la identidad personal de los actores educativos involucrados.

Dejamos asentado, sin embargo, que nuestra seguridad respecto de esta postura, se refiere a lo que consideramos la amplia normalidad de las relaciones educativas universitarias. Tal vez, aquellas relaciones educativas universitarias en condiciones extremas, como lo podría ser –por ejemplo- la relación entre un maestro y un alumno universitario durante el lapso de un incidente clínico, quizá no sean existenciales en sentido estrictamente educativo.

CONCLUSIONES RESPECTO DEL ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICO.

La tesis tuvo, en su origen, unos propósitos respecto de un ámbito temático, un campo filosófico y unos núcleos de interés, pero en paralelo con ello, la tesis fue también entretejiéndose epistemológica y metodológicamente. Es por tanto lógico que ahora lleguemos a algunas conclusiones generales también en este renglón. De ello daremos cuenta ahora.

La exigencia de desarrollar una reflexión filosófica, en contraste, por un lado con la construcción de conocimiento disciplinar, y por el otro, con la construcción de conocimiento filosófico puro, tuvo, como ya dijimos antes, su enorme dificultad. Hallamos, sin embargo, en este tenor, un modo de hacerlo. Así, la interpretación de la experiencia en cuanto texto de vida, en diálogo con los textos de otros académicos e investigadores educativos, también en tanto expresión formal escrita de sus propias experiencias e interpretaciones sobre las mismas cuestiones de nuestro interés, nos llevó a dar con nuestra propia postura hermenéutica de forma un tanto

sui géneris. Postura que, además, nos obligó en la actuación investigativa misma a construir nuestro propio método: interpretar y re-interpretar, con escrupuloso rigor, en una espiral que profundizaba cada vez más las nociones, para llevarlas a un segundo nivel de reflexión con el propósito deliberado de construir el sentido último de cada una de las cuestiones que develaban ya –por su propia naturaleza- una específica relación filosófico-educativa, pues era claro que articulaban, en su seno, por un lado nociones puras de filosofía y por el otro una praxis educativa determinada. Éste, de por sí, ya es un hallazgo, sobre todo, si lo consideramos como *un primer método para hacer reflexión filosófica-educativa*.

En este mapa de esfuerzos, Habermas, con su marco de paradigmas según el interés que subyace en cada investigación, y las distintas posturas hermenéuticas aludidas antes en la parte de análisis y reflexión epistemológico-metodológica, cobra sentido. Así mismo, Zubiri, González, Heidegger, Morin, Gadamer, Piaget y Dilthey, cada uno aportando definiciones y posibilidades específicas, pero exigiendo a su vez, el rigor de una búsqueda honesta. El hallazgo, por todo ello, es para nosotros importante y perdurable, pero al mismo tiempo, devela con claridad los límites y alcances de nuestro poder interpretativo, y por tanto, de toda nuestra investigación, así como de nuestras conclusiones finales.

A partir de ello podríamos resumir así nuestro hallazgo epistemológico: nuestro método de reflexión filosófico-educativa, encuentra su marco hermenéutico en la división paradigmática de Habermas, incorpora de Zubiri lo referente a los tres momentos de verdad: la realidad de la verdad, la verdad de la realidad y la realidad verdadera; de Antonio González lo referente a la elección de los esquemas más adecuados para orientar nuestras actuaciones interpretativas; de Heidegger, su concepción de un ser humano naturalmente comprensor del mundo; de Morin, lo que él mismo denomina *self-deception*; de Piaget, lo relativo a que toda construcción del conocimiento –aun la interpretativa- sucede por adaptación y en ello se ven involucrados los propios esquemas de acción del investigador en un doble proceso adaptativo de ida y vuelta que él llama asimilación-acomodación; de Gadamer, lo

referente a la inevitable subjetividad humana de toda interpretación; y de Dilthey lo referente a su técnica interpretativa del círculo hermenéutico.

Así, permitirnos interpretar una o varias veces cualquier texto o contexto, hacerlo de forma humanamente natural, pero al mismo tiempo con sospecha y por tanto con un gran rigor y una fuerte autocrítica, sintetiza nuestro hallazgo epistemológico fundamental. Reconocemos sus limitaciones, pero asumimos para el futuro su virtud y su fertilidad en la construcción del sentido que puede tener toda reflexión filosófico-educativa.

Por lo demás, los hallazgos propiamente técnicos y de logística, aunque nos parecen importantes, ciertamente son menores y de carácter muy personal. Nos entusiasman por la pasión que exigen, pero no dan –creemos- para darle lugar en las conclusiones generales.

CONCLUSIONES RESPECTO DE NUESTRO PROCESO EXISTENCIAL.

Debemos decir a propósito de este último apartado que, aunque la tarea central de la tesis fue construir el sentido existencial de la relación educativa universitaria, en un marco además epistemológico-metodológico consistente, tales tareas no pueden, ni deben, bajo ninguna circunstancia, separarse de lo que significó en las acciones mismas, el proceso propiamente personal. Hacerlo sería una traición a nuestra *tesis* fundamental. No hay relación educativa universitaria que no sea una relación existencial; el doctorado y esta tesis, constituyen, por tanto, una actuación personal de cuatro años, que si bien es social-educativa, no escapa en ningún momento de ser ésta la presentidad visible de un proceso existencial hondo de construcción de nosotros mismos, no sólo como alumnos de un posgrado, sino fundamentalmente, como seres humanos en proceso personal de humanización. Lo asumimos así ahora en esta tesis, porque así lo asumimos siempre en la vida. Estos cuatro años, pusimos en juego no únicamente nuestra capacidad intelectual, sino

que, en cada actuación educativa, pusimos en juego nuestra propia existencia como seres humanos.

Si bien los hallazgos intelectuales -sean éstos temáticos o metodológicos- en una tesis doctoral lucen como la cuestión principal del trabajo de investigación, ello se debe –quizá- a la preponderancia que la modernidad otorga a la razón, a la lógica y al conocimiento en sí. Sin embargo, en el corazón mismo de esta tesis, subyace un hecho existencial que contradice tal tendencia. No hay, para nosotros y desde lo realizado como investigación durante estos cuatro años, razón alguna que consideremos nuestra que no haya tenido asiento en alguna pasión; no hay lógica para nosotros que valga, si tal lógica se desentiende de sus propias contradicciones cuando pretende comprender al ser humano y su mundo; y no hay, en resumen, conocimiento alguno para nosotros que valga la pena, si no alberga adentro de sí un sentido profundo para el propio ser humano que lo busca y lo construye.

Por todo ello nos vemos exigidos justo ahora -apenas unas páginas antes de concluir tamaña experiencia de vida- a expresar algunas cuestiones que nos han conmovido profundamente; y a hacerlo, de ahora en adelante –sabrán perdonarnos el atrevimiento- en primera persona.

Conclusiones personales

Antes de entrar al doctorado, había invertido veinte años de mi vida como maestro y funcionario académico, en una universidad a la que además, le debo literalmente, lo poco de salud mental que haya podido capitalizar a través de esos años por haberme relacionado con personas, que no menciono ahora para no cometer olvidos imperdonables, pero que han tenido una estatura humana para mí, todavía hoy, inalcanzable. Así, en esas relaciones educativas entrañables, pero también en aquellas en que miles y miles de alumnos se han visto involucrados educativo-existencialmente conmigo, he aprendido, lentamente, pero siempre en una dirección inequívoca, que ser maestro o alumno universitario, para mí, no es una

mera cuestión de estar en la lista de asistencia de una materia, sea encabezándola como responsable, o junto con otros compañeros en calidad de estudiante; sino que ahí mismo, y a pesar del ropaje que me envuelva, va siempre lo que me queda de vida como apuesta fundamental por aquello en lo que creo, aun cuando a veces mienta para sobrevivir las limitaciones -también humanas- de los otros y las mías propias. Así, reconozco hoy, con absoluta claridad, los momentos, los procesos y las personas que intervinieron en lo que hoy soy; no gracias a mi únicamente, ni a lo que haya hecho en la intimidad más profunda, sino gracias a lo que hicimos juntos, social y educativamente en las aulas del doctorado quienes ahí establecimos libremente las relaciones educativo-existenciales que tuvieron lugar.

Por tanto, hoy, ni duda cabe, no soy identitariamente hablando, el mismo que hace cuatro años, y aunque sigo siendo yo, lo soy de forma existencialmente actualizada. No creo pues más en la conciencia como referente de la libertad; habrá tareas que hacer al respecto, pero la conmoción fue, en su momento, brutal. No creo ya ni siquiera en la conciencia como el lugar donde se cocinan las decisiones que constituyen la identidad personal. No creo más en ningún absoluto universal, ni ética ni epistemológicamente, y ello constituye hoy por hoy un vacío fenomenal que solo Edgar Morin puede mitigar con su “Evangelio de la perdición”. No tengo más la noción de la Historia como un cuento de hechos consumados, sino que es hoy –y lo será ya para el resto de mi vida- sólo una lectura presente del pasado en mi cabeza y en mi corazón, siempre en relación con lo que vaya constituyendo mi nueva circunstancia de vida. No podré nunca más mirar el mar de la misma forma porque ha irrumpido en mí la cultura como un gigante descomunal que todo se come, y por tanto, aquella inocencia naturista y maravillosa que yo tenía antes de entrar al doctorado ha quedado rota; habré de recogerme en los atardeceres para intentar volver a ver el mundo como una creación en sí misma, pero la ilusión de una “otredad” natural, muy a pesar mío, murió. Esta última cuestión, es para mí, de suma importancia, porque en mí mismo ha movido de lugar el origen primigenio que yo creía que tenía la poesía, pues no es más la naturaleza el manantial de donde nace, sino que tal lugar lo ha secuestrado la cultura. No podré ya nunca más, tampoco,

separar la vista de la acción humana misma para mirar el torpe discurso que no lleva agua ni trae, porque no es ya para mi la vida una pura aplicación práctica de aquello que pienso, sino que eso que pienso hoy se hace presente en mi mismo como pensamiento, precisamente, en tanto praxis fundamental al estar vivo. No podré nunca más jugar a que las brillantes ideas de los grandes autores me protegen de la ignorancia, porque aprendí, a la intemperie de mi propia estupidez recogida, analizada y reflexionada filosóficamente, que no hay búsqueda legítima en la casa ajena, sino que soy yo y mi propio kaleidoscopio la única hermenéutica que me es posible ejercer, y que tal vicisitud no es tragedia sino un verdadero don que hay que saber apreciar y cuidar sin pretensiones ridículas; se murió por tanto mi devoción por Chardín, Heidegger, Kierkegaard, Buber, Bergson, y otros tantos mantos teóricos sagrados; queda, eso sí, la responsabilidad de pensar por mí mismo y de encontrar mi propia voz en medio del inmenso océano de los hechos y las bibliotecas. No hay más pureza de razón en adelante, sino el peso de mi propio sudor en azarosa búsqueda, esfuerzo éste, riguroso y denodado de cavar entre las piedras del conocimiento primigenio para entresacar de entre ellas con las uñas que me restan, si es posible, aquello que me permita construir los nuevos significados en la propia construcción de mi mismo; significados éstos que no serán al fin, por más que yo quisiera, sino nuevos pretextos para la sospecha.

Debo pues concluir que, sin el menor rastro de duda, al cursar los seminarios temáticos del doctorado y desarrollar esta investigación -como cualquier alumno-aprendí; pero tales aprendizajes no constituyen un nuevo saber que haya yo incorporado a mi memoria como si fuera éste una naranja más que se echa al costal donde habitan otras muchas tonterías en mi espalda, sino que soy yo mismo quien se actualizó conservando, al mismo tiempo que cambiando, la organización de mis propios esquemas fundamentales. No soy otro, existencialmente hablando, porque haya yo pasado cuatro años estudiando, recuperando, analizando y reflexionando un montón de hechos y conceptos, sino que todo esto que hice se explica como actuación, precisamente, debido a que durante cuatro años no he abandonado un segundo la construcción de *mi mismo* como persona en busca de un nuevo horizonte

personal. Ser yo mismo, es al fin la metáfora cursi de un lugar común; pero haber *optado* en cada momento del doctorado por apropiarme de aquello que me posibilitaba como ser humano, precisamente en la dirección que yo quería posibilitarme, es cosa distinta.

Por todo ello pues, esta navidad del 2003, miro atrás, y aunque sé que he terminado mi tesis, también sé, con una convicción profunda y desmesurada, que nada ha acabado en definitiva, sino que sigo siendo yo mi propio río inconcluso con la mirada siempre puesta en el mar. Nací en él una madrugada hace 53 años y en el habré de morirme un atardecer, pero mientras tanto, un fluir de estrellas seguirá pasando por mis manos todos los días. Así será –estoy seguro- mientras siga creyendo que somos lo que somos porque lo elegimos.

Navidad de 2003

BIBLIOGRAFIA

ANTROPOLOGIA Y ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA

- Attali, Jacques (2000), Fraternidades, Paidós, Barcelona, España
- Bock, Philip K (1985), Introducción a la moderna antropología cultural, FCE, México
- Carrada, Giovanni (2000), La prehistoria del hombre, Editex, Florencia, Italia
- Coreth, Emerich (1991), ¿Qué es el hombre?, Herder, Barcelona, España
- Eliade, Mircea (1986), El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis, FCE, México
- Ferry, Luc & Vincent, Jean-Didier (2001), ¿Qué es el hombre ?, Taurus, España
- Geertz, Clifford (1995), La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona
- Geertz, Clifford (1996), Los usos de la diversidad, Paidós, Barcelona, España
- Levinas, Emmanuel (2001), Humanismo del otro hombre, Siglo XXI, México
- Masiá Clavel, Juan (1997), El animal vulnerable, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España
- Radhakrishnan, S. & Raju, P.T. (1993), El concepto del hombre, FCE, México
- Rousseau, Jacobo (1998), El contrato social, Porrúa, México
- Rubert de Ventós, Xavier (1971), Moral y nueva cultura, Alianza editorial, Madrid, España
- Sahún Lucas, Juan de (1996), Las dimensiones del hombre, Ediciones Sígueme, Salamanca, España
- Scheler, Max (1997), El puesto del hombre en el cosmos, Losada, Buenos Aires, Argentina
- Scheler, Max (S/A), El saber y la cultura, Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, Argentina
- Schumacher, E. F. (1981), Guía para los perplejos, Debate, Madrid, España

BIOLOGÍA Y EVOLUCIÓN

- Aréchiga, hugo (1999), ¿Qué es un ser vivo?, UNAM, México
- Bernhard, Rensch (1985), Homo sapiens, Alianza editorial, Madrid, España
- Carrada, Giovanni (2000), La prehistoria del hombre, Editex, Florencia, Italia
- Crick, Francis (2000), La búsqueda científica del alma, Debate, Madrid, España
- Darwin, Charles (1973), El origen de las especies, Bruguera, Barcelona, España
- Darwin, Charles (1999), El origen del hombre, Fontamara, México
- De la fuente, Ramón & Alvarez Leefmans, Francisco Javier (1998), Biología de la mente, El Colegio Nacional y FCE, México
- Ferry, Luc & Vincent, Jean-Didier (2001), ¿Qué es el hombre ?, Taurus, Madrid, España
- Huxley, Julián (1942), El hombre está solo, Sudamericana, Buenos Aires, Argentina
- Huxley, Julián (1981), Hombre y animal, CONACYT, México
- Lasker, G.W. (1986), La evolución humana, FCE, México
- Maturana, Humberto (1997), La Realidad: ¿Objetiva o construida? V.I., Anthopos, UIA, ITESO, México
- Maturana, Humberto (1997), La Realidad: ¿Objetiva o construida? V.II., Anthopos, UIA, ITESO, México

- Pié Contijoch, Montserrat (1995), El mensaje hereditario, Trillas, México
- Ridley, Matt (2000), Genoma, Taurus, Madrid, España
- Soberón, Xavier & Bolívar Zapata, Francisco (1999), Gen y genoma, UNAM, México
- Teilhard de Chardin, Pierre (1965), El fenómeno humano, Taurus, España
- Teilhard de Chardin, Pierre (1965), El porvenir del hombre, Taurus, España
- Teilhard de Chardin, Pierre (1967), La activación de la energía, Taurus, Madrid, España
- Teilhard de Chardin, Pierre (1974), Las direcciones del porvenir, Taurus, Madrid, España
- Thorpe, W.H. (1980), Naturaleza animal y naturaleza humana, Alianza Editorial, Madrid, España

DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS

- Abbagnano, Nicola (1999), Diccionario de filosofía, FCE, México
- Gómez de Silva, Guido (1995), Breve diccionario etimológico de la lengua española, FCE, México
- Macchi, Luyis (1951), Diccionario de la lengua latina, Don Bosco, España
- Moliner, María (1998), Diccionario de uso del español, Cedros, España
- Pequeño Larousse (2000), Larousse, Colombia

EDUCACION

- Abraham, Ada (2000), El enseñante es también una persona, Gedisa, Barcelona, España
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1992), La educación superior y su relación con el sector productivo, ANUIES, México
- Barr, Robert B & Tagg, John (1997), *“De la enseñanza al aprendizaje: un nuevo paradigma para la educación de pregrado”*, en Serie de actualización administrativa, el artículo original fue publicado en la revista CHANGE en Noviembre Diciembre 1995, Volumen 27
- Becher, Tony (2001), Tribus y territorios académicos, Gedisa, Barcelona, España
- Chavez Pelayo, Joaquín (1980), Introyección de roles y efectos de la televisión en el niño, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, Tesis de Ciencias de la Comunicación
- Díaz de Cossío, Roger (2000), *Texto adaptado a partir de una conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Sinaloa el 11 de Octubre de 2000*, Documento inédito, S/F
- Espinosa Proa, Sergio (1997), El misterio de las universidades, Centro de docencia superior, Universidad Autónoma de Zacatecas, México
- Flavell, John H. (1998), La psicología evolutiva de Jean Piaget, Paidós, México
- Gil Antón, Manuel (2002), *“Una reflexión sobre la profesión académica en México”*, en Sinéctica, No 21, Julio-Diciembre 2002, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, Separata pp. 3-10
- Guevara Niebla, Gilberto; Muñoz Izquierdo, Carlos; Arizmendi, Roberto y Romo Alejandra (1992), *“Un diagnóstico global”*, en La catástrofe silenciosa, Gilberto Guevara Niebla (Compilador), FCE, México, pp 29-96

- Lafarga Corona, Juan (1998), "*Valores que promueven el modelo educativo del sistema UIA/ITESO*", en Reflexiones para un modelo... educativo universitario ignaciano, Alberto Vázquez (Coordinador), Hilda Elena Hernández (Editora), Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México, pp. 203-213
- Mancillas Bazán, Cecilia (1999), "*La congruencia: el rostro del Mí Mismo*", en La promoción del desarrollo humano en un continente en crisis, José de Jesús de Anda Muñoz, Ann Lovering Dorr, Salvador Moreno López (Compiladores), Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Ags, pp. 151-159
- Mardones, José María (1999), Desafíos para recrear la escuela, PPC, Madrid, España
- Montessori, María (1998), Formación del hombre, Diana, México
- Morin, Edgar (1999), Con la cabeza bien puesta, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina
- Morin, Edgar (1999), Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Francia
- "*Motivos principales de nuestra decisión sobre el Instituto Patria*", Notas tomadas por el P. Jorge Manzano S.J. durante las deliberaciones. Documento Inédito, S/F.
- Núñez Gutiérrez, Roberto (1999), "*Acerca de lo que falta en la estructura curricular del ITESO*", en Foro para la innovación educativa, Carlos Luna Cortés (Coordinador), DGA, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México
- Osorio Guzmán, Alma (1998), "*Etnografía universitaria de vida académica*", en Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje, Patricia Ducoing (Coordinadora), UNAM, CMIE, CEU, ENEPI, México
- Panel del Valle, Jorge & Taborga Torrico, Huácar (1993), Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México, ANUIES, México
- Pestalozzi, Juan Enrique (1996), Cartas sobre la educación de los niños, Porrúa, México
- Pestalozzi, Juan Enrique (1996), Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Porrúa, México
- Pestalozzi, Juan Enrique (1996), Libros de educación elemental (prólogos), Porrúa, México
- Piaget, Jean (2000), Biología y conocimiento, Siglo XXI, México
- Polk Lillard, Paula (1977), Un enfoque moderno al método: Montessori, Diana, México
- Rousseau, Juan Jacobo (1997), Emilio o de la educación, Porrúa, México
- Stanford, Gene & Roark, Albert E. (1981), Interacción humana en la educación, México
- Stanford, Gene & Roark, Albert E. (1981), Interacción humana en la educación, México
- Villasante, Tomás R. y Reguillo, Rossana (2002), "*Segunda conversación: La construcción social del conocimiento y los cambios de los paradigmas científicos*", en 3 Conversaciones académicas Hábitat y creatividad social, Cátedra Unesco-Iteso, Tercer Seminario Internacional / Memorias, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México
- Wertsch, James V. (1995), Vygotsky y la formación social de la mente, Paidós, Barcelona, España

FILOSOFIA

- Abbagnano, Nicola (1993), Introducción al existencialismo, FCE, México
- Aranguren, Luis A. (2000), El reto de ser persona, Estudios y ensayos, Madrid, España
- Aristóteles (1999), Ética nicomaquea, Porrúa, México
- Aristóteles (1999), La política, ALBA, México
- Aristóteles (1999), Metafísica, Porrúa, México
- Bergson, Henry (1990), Las dos fuentes de la moral y de la religión, Porrúa, México
- Bergson, Henry (1996), Introducción a la metafísica, Porrúa, México
- Bilbeny, Norbert (1997), La revolución de la ética, Anagrama, México
- Briggs, John & Peat, David (1999), Las siete leyes del caos, Grijalbo, Barcelona, España
- Buber, Martín (1981), ¿Qué es el hombre?, FCE, México
- Buber, Martín (1993), Eclipse de Dios, FCE, México
- Buber, Martín (1994), Yo y tú, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina
- Díaz, Carlos (2002), ¿Qué es el personalismo comunitario?, Colección persona, Salamanca, España
- Domínguez, X.M. (2002), La revolución personalista y comunitaria de Mounier, Fundación Emmanuel Mounier, Madrid, España
- Eco, Humberto & Martín, Carlo María (1999), ¿En qué creen los que no creen?, Taurus, México
- Eco, Humberto (1998), Cinco escritos morales, Lumen, España
- Ellacuría, Ignacio (S/F), Ética fundamental, Documento inédito
- Fronzizi, Risieri (2001), ¿Qué son los valores?, FCE, México
- González, Antonio (1997), Estructuras de la praxis, Trotta, Madrid, España
- Heidegger, Martín (1990), Identidad y diferencia, Anthropos, Barcelona, España
- Heidegger, Martín (1997), El ser y el tiempo, FCE, México
- Heidegger, Martín (1999), El concepto del tiempo, Trotta, Madrid, España
- Hume, David (1998), Tratado de la naturaleza humana, Porrúa, México
- Husserl, Edmund (1997), Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, FCE, México
- Jaspers, Kart (1996), La filosofía, FCE, México
- Kierkegaard, Sören (1991), Temor y temblor, Losada, Buenos Aires, Argentina
- Kierkegaard, Sören (1998), El concepto de la angustia, Espasa-Calpe Mexicana, México
- Kierkegaard, Sören (1999), Migajas filosóficas, Trotta, Madrid, España
- Lévinas, Emmanuel (2000), De la existencia al existente, Arena, Madrid, España
- Lipovetsky, Gilles (1998), El crepúsculo del deber, Anagrama, Barcelona, España
- Lipovetsky, Gilles (1998), El imperio de lo efímero, Anagrama, Barcelona, España
- Lipovetsky, Gilles (1998), La era del vacío, Anagrama, Barcelona, España
- Montesquieu (1998), Del espíritu de las leyes, Porrúa, México
- Morin, Edgar (1993), Tierra Patria, Kairós, Barcelona, España
- Morin, Edgar (1997), Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona, España
- Morin, Edgar (1998), El método; las ideas, Cátedra, Madrid, España
- Morin, Edgar (2000), El paradigma perdido, Kairós, Barcelona España

- Morin, Edgar (2001), El método; la naturaleza de la naturaleza, Cátedra, Madrid, España
- Morin, Edgar (2002), El método; la vida de la vida, Cátedra, Madrid, España
- Morin, Edgar (2003), El método; la humanidad de la humanidad, Cátedra, Madrid, España
- Mounier, Emmanuel (1972), Manifiesto al servicio del personalismo, Taurus, Madrid, España
- Nietzsche, Friedrich (1983), El crepúsculo de los ídolos, Editores mexicanos unidos, México
- Nietzsche, Friedrich (1998), Ecce homo, Edivisión, España
- Nietzsche, Friedrich (1998), La voluntad de poderío, EDAF, España
- Platón (2000), Diálogos, Porrúa, México
- Popper, Kart R. (1996), El universo abierto, Tecnos, Madrid, España
- Portilla, Jorge (1997), Fenomenología del relato, FCE, México
- Rubert de Ventós, Xavier (1999), De la identidad a la independencia: la nueva transición, Anagrama, Barcelona, España
- San Agustín (1998), La ciudad de Dios, Porrúa, México
- Sartre, Jean Paul (S/A), El existencialismo es un humanismo, Ediciones Quinto sol, México
- Sastre, Jean-Paul (1998), El ser y la nada, Losada, Buenos Aires, Argentina
- Tecla Jiménez, Alfredo (1989), La teoría del conocimiento y el problema de los universales en la edad media, Ediciones taller abierto, México
- Zubiri, Xavier (1982), Siete ensayos de antropología filosófica, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
- Zubiri, Xavier (1994), Naturaleza, Historia y Dios, Alianza Editorial, Madrid, España
- Zubiri, Xavier (1997), El hombre y la verdad, Alianza editorial, Madrid, España
- Zubiri, Xavier (1997), Inteligencia sentiente, Alianza editorial, Madrid, España
- Zubiri, Xavier (1998), El hombre y Dios, Alianza editorial, Madrid, España
- Zubiri, Xavier (1998), Sobre el hombre, Alianza editorial, Madrid, España

EPISTEMOLOGIA Y METODOLOGIA

- Bruner, Jerome & Haste, Helen (1990), La elaboración del sentido, Paidós, Barcelona, España
- Comte, Augusto (1998), La filosofía positivista, Porrúa, México
- Coulon, Alain (1988), La etnometodología, Cátedra, Madrid, España
- Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (1999), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Síntesis, España
- Durkheim, Émile (1982), Las reglas del método sociológico, Hyspamerica, Buenos Aires, Argentina
- Eco, Humberto (2000), Como se hace una tesis, Gedisa, México
- Fernandez Martorell, Concha ((1994), Estructuralismo, Montesinos, Barcelona, España
- García, Rolando (2000), El conocimiento en construcción, Gedisa, España
- Garza Mercado, Ario (1998), Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, El colegio de México, México
- Habermas, Jürgen (1986), Conocimiento e interés, Taurus, Madrid, España

- Habermas, Jürgen (2000), Teoría y praxis, Tecnos, Madrid, España
- Huges, John & Sharrock, Wes (1999), La filosofía de la investigación social, FCE, México
- Jara H., Oscar (1994), Para sistematizar experiencias, Alforja, México
- Kosík, Karen (1967), Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México
- Kuhn, T. S. (2002), La estructura de las revoluciones científicas, FCE, México
- Locke, John (1999), Ensayo sobre el entendimiento humano, FCE, México
- Martínez Miguélez, Miguel (1997), El paradigma emergente, Trillas, México
- Martínez Miguélez, Miguel (1999), Comportamiento Humano; nuevos métodos de investigación, Trillas, México
- Morin, Edgar (1997), Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona, España
- Rodrigo, María José & Arnay, José (1997), La construcción del conocimiento, Paidós, España
- Rodríguez Gómez, Gregorio & Flores, Javier Gil & García Jiménez, Eduardo (1999), Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, Granada, España
- Salcedo Aquino, Alejandro (2000), Hermenéutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad, Torres asociados, México
- Weber, Max (1997), Ensayos sobre metodología sociológica, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina

PSICOLOGIA

- B. Colman, Benjamín (1983), El niño ante el temor y el miedo, Lasser Press Mexicana, SA, México
- Dewey, John (1988), Naturaleza humana y conducta, FCE, México
- Edwards, Betty (2000), Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, Urano, Barcelona, España
- Frank, Víctor (1982), Psicoanálisis y existencialismo, FCE, México
- Fromm, Erich (1982), ¿Tener o ser?, FCE, México
- Heller, Agnes (1999), Teoría de los sentimientos, Fontamara, Barcelona, España
- Hybels, Saudra & Weber, Richard L. II (1974), La comunicación, Logos, México
- Lacroix, Jean (1967), Psicología del hombre de hoy, Fontanella, Barcelona, España
- Mann, Leon, Elementos de psicología social, Noriega Limusa, México
- Martinez Miguélez, Miguel (1999), La psicología humanista, Trillas, México
- Napier, Rodney W & Gershenfeld, Matti K (1990), Grupos: y experiencia, Trillas, México
- Ornstein, Robert E. (1979), Psicología de la conciencia, Manual moderno, México
- Rogers, Carl & Rosenberg, R.L., (1989), La persona como centro, Herder, Barcelona, España
- Rogers, Carl & Stevens, Barry (1994), Persona a persona, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina
- Rogers, Carl (1980), El poder de la persona, Manual Moderno, México
- Springer, S.P. & Deutsch, G. (1990), Cerebro izquierdo, cerebro derecho, Gedisa, Barcelona, España
- Whittaker, James & Whittaker, Sandra J. (1984), Psicología, Interamericana, México

TEXTOS INSTITUCIONALES

Marco de revisión curricular (2003), Documento institucional, DGA, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México

“Características de la educación de la Compañía de Jesús” en Comisión internacional para el apostolado de la Compañía, (1996), Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México

Coronado Vázquez, José Luis (2002), *“Más que un número de expediente”*, en Cruce, semanario informativo del Iteso, Año III, No 120 del 18 de marzo del 2002, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México

Narro Monroy, Jorge A. (Coordinador) (2000), Agenda institucional de planeación. Escenario en 2006 y planeas trienales 2000-2002, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México

Orientaciones Fundamentales del ITESO (2001), Documento institucional, Iteso, Tlaquepaque, Jalisco, México