

De la mismidad a la alteridad en lo educativo

César Lanz*

Resumen

Hacer una lectura de la acción educativa desde la perspectiva cartesiana equivale a pensar la educación inevitablemente desde la razón poderosa, descontextualizada, aparentemente libre de todo tiempo y lugar. La filosofía de la subjetividad cartesiana, supone que el sujeto se relaciona con el mundo en un sentido unívoco y con otros sujetos como sus oponentes o diferentes. Desde esta perspectiva, el yo es el punto de partida y de llegada del conocimiento por lo que no hay lugar a la alteridad sino a la mismidad. Pero sucede que la pretensión cartesiana encuentra una oposición privilegiada en la filosofía de Nietzsche. El anticogito nietzscheano no es lo inverso del Cogito cartesiano sino la destrucción misma de toda conciencia aislada, encerrada en sí misma. En lugar de la mismidad, en este trabajo se propone la dialéctica de la otredad como categoría rectora que permite construir una pedagogía hermenéutica donde el yo se sustituye por el sí, es decir, por un sujeto que se orienta a la mediación, hacia la relación ética configurada desde la alteridad.

Palabras clave: educación, filosofía, hermenéutica, alteridad.

* Sociólogo, Doctor en Educación, Docente investigador de la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Lanzce__41@yahoo.com. Teléfono 0416-9905158.

From Sameness to Otherness in Education

Abstract

To interpret educational action from the Cartesian viewpoint inevitably equals thinking about education from the viewpoint of reason that is powerful, de-contextualized and seemingly free from all time and place. The philosophy of Cartesian subjectivity supposes that the subject relates to the world in a one-to-one way and to other subjects, as their opponents or different from them. From this perspective, the self is both starting point and destination for knowledge; there is no place for otherness, only sameness. However, the Cartesian pretension finds an exceptional opposition in the philosophy of Nietzsche. The Nietzschean anticogito is not the inverse of the Cartesian cogito, but the destruction of all isolated, inward-looking consciousness. Instead of sameness or the self, this paper proposes the dialectic of otherness as a governing category that makes it possible to construct a hermeneutic pedagogy where I is replaced by the other, that is, an individual who is focused on mediation, on ethical relationships configured from otherness.

Key words: education, philosophy, hermeneutics, otherness.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad contrastar dos concepciones sobre la educación: la primera se desprende de la visión cartesiana, racionalista, científicista mientras que la segunda se acerca a una postura interpretativa, comprensiva, hermenéutica.

Como se sabe, el estudio de lo educativo, como un campo importante de la investigación en las ciencias sociales, ha estado arropado en su dinámica por una constante disputa: la explicación científica de los hechos y la comprensión hermenéutica de las ciencias del espíritu. La explicación procede mediante el análisis y búsqueda de leyes, causas y consecuencias de los fenómenos. Dicho saber intenta, la objetividad, la distancia sujeto-objeto, la causalidad lineal, la neutralidad, la predicción y el control de los sujetos, la uniformidad y la homogeneidad negando el tiempo, la tradición y la diferencia. Partiendo de estos supuestos, la concepción científicista procura una educación teleológicamente predecible.

Esto es así ya que el conocimiento educativo que se extrae de una realidad puede ser aplicado indistintamente en todos los tiempos y luga-

res, pues es un conocimiento universal que garantiza el éxito en el cumplimiento de los objetivos trazados. Por su parte, la comprensión hermenéutica intenta fundar el conocimiento sobre lo educativo siguiendo un proceso descriptivo que es resultado de un conjunto de fuerzas emotivas con las que se interpreta y penetra lo conocido. Precisamente porque incluye la interpretación se produce la comprensión y con ello la transformación de la persona.

Desde este punto de vista, la práctica educativa no es un mero hacer ni una acción técnico-instrumental sino que tiene unos sentidos y unas significaciones para el sujeto. El conocimiento que emerge de la acción educativa está profundamente influido por la variable contextual, emerge de él, posee una carga de valor y es construida personal y colectivamente. Estos son algunos de los aspectos que trataremos de desarrollar en las páginas siguientes.

El yo y la pretensión de la mismidad en lo educativo

En su “Meditación Segunda”, Descartes se pregunta: “¿Qué soy; entonces? Una cosa que piensa. Y ¿Qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, que entiende, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que imagina también y que siente” (Descartes, 1987: 57). ¿Acaso busca Descartes fundamentar el conocimiento sobre bases sólidas al punto de fijar criterios universales para que no se dude de su veracidad? La pretensión cartesiana haría superflua su propia epistemología sino fuera acompañada de la búsqueda de auto justificación. En esencia lo que Descartes busca es un método donde el hombre sea el punto de partida de toda vía de conocer. Ese punto de partida lo encuentra en el yo implícito y autoconsciente.

Descartes plantea la cuestión de la identidad del sujeto, pero en un sentido totalmente opuesto a la narrativa de una persona concreta. No puede tratarse más que de la identidad en cierto sentido puntual, ahistórica, del “yo” en la diversidad de sus operaciones; esta identidad es la de un “mismo” que escapa a la alternativa de la permanencia y del cambio en el tiempo, puesto que el cogito es instantáneo (Ricoeur, 1996: 21).

Por eso en Descartes brilla una concepción sujeto-céntrica de la verdad, siendo el yo un punto arquimédico que no se discute sino que se admite como principio de seguridad. De ahí su afirmación: “conocí que yo

era una sustancia cuya completa esencia o naturaleza consiste sólo en pensar, y que para existir no tiene necesidad de ningún lugar ni depende de ninguna cosa material” (Descartes, 1987: 72). Con estas palabras la puerta al fundacionismo queda abierta y la filosofía moderna en lo sucesivo hará gravitar sobre el yo, es decir, sobre el sujeto entendido como punto de partida de todo fundamento de conocimiento.

En ese sentido, Descartes promete encontrar en sí mismo el gran misterio del mundo: “un día tomé la resolución de estudiar en mí mismo y de emplear todas las fuerzas de mi espíritu en elegir el camino que debía seguir” (Descartes, 1987: 51). Este imperativo de encontrar en sí mismo la claridad y seguridad es un paso firme de rompimiento absoluto con el mundo externo negando la relación con toda cosa material, incluyendo su propio cuerpo. De allí proviene su rechazo a la alteridad para llegar al fundamento, **al cogito** metódicamente. El yo termina siendo entonces punto de partida y de llegada negando la alteridad, es decir, la praxis. El fundamento último de todo conocimiento verdadero es el “yo”, una cosa que piensa y cuyo camino al saber está metódicamente determinado.

En Descartes, el sujeto es “yo” y la primacía inmediata del “yo”, de la subjetividad se impone por encima de la intersubjetividad. El sujeto convertido en yo, es trascendental, absoluto, sin contradicción. El yo es primera persona que no admite alteridad; los demás deben ser semejantes. La imposición del yo como verdad primera hace del sujeto la conciencia originaria de todo devenir. “Conciencia concebida como cristalización de una subjetualidad, a la vez pura, inobjetivable y absolutamente apriorística, desde la cual se constituye –como fuente originaria– toda objetividad del conocimiento, de la verdad, de la historia, con validez universal” (Téllez, 1997: 61).

En el individualismo de Descartes se manifiesta la necesidad no sólo de albergar los argumentos que deberán ser aceptados como seguros sino también quiénes serán sus oponentes; sus opositores resultarán aquellos que no piensan como él. Ellos serán los depositarios de los atributos negativos. El otro es un opositor, alguien con el cual debemos medir fuerzas. La solución: el yo y el otro deben ser lo mismo. El otro debe pensar como yo.

El autor de *Ser y Tiempo*, Heidegger ve que Descartes fortalece la concepción logocéntrica del pensamiento moderno que excluye cualquier tipo de razonamiento que no esté sostenido en los juicios lógicos del yo. El punto focal del asunto se encuentra, según Heidegger, en la dis-

tinción cartesiana de *res cogitans* y *res extensa*, es decir, en la dicotomía entre mente y cuerpo, entre sujeto y objeto de conocimiento. “Con la *res extensa* y *res cogitans* no sólo quiere plantear Descartes el problema “del yo y el mundo”, sino que pretende dar una solución radical del mismo: es lo que resulta claro de sus *Meditaciones*” (Heidegger, 1999: 113). Desde la seguridad del yo Descartes busca el fundamento suficiente de la subjetividad trascendental. Es el sujeto soberano que se erige como el inicio y fin de toda experiencia subjetiva en torno a la cual se constituye toda conciencia siempre idéntica a sí misma. El sujeto deviene fundamento apriorístico de todo conocimiento, se declara, sin complejo, absolutamente libre de examen.

En cuanto conciencia transparente, el sujeto se piensa a sí mismo como protagonista de la historia, de la verdad y por tanto sede originaria del saber. De allí la posición antropocéntrica del pensamiento cartesiano. Su ambición: ver en la racionalidad del hombre el origen de toda verdad. De manera que la filosofía de la subjetividad, expresada en el **cogito** cartesiano, expresa una lógica monológica, en la que el sujeto se relaciona con el mundo en un sentido unívoco y con otros sujetos como sus opuestos o diferentes.

Ahora bien, hacer una lectura de la acción educativa desde la perspectiva cartesiana, según (Mélích, 2001: 47), “equivale a pensar la educación inevitablemente desde la razón poderosa, descontextualizada, aparentemente libre de todo tiempo y de todo espacio”. Sin embargo, la pretensión sujeto-céntrica cartesiana encuentra una oposición privilegiada en Nietzsche. El anti-**cogito** de Nietzsche, no es lo inverso del **cogito** cartesiano sino la destrucción de la fundamentación misma.

De manera similar, Nietzsche (1997), en el *Nacimiento de la Tragedia*, ya anuncia la crisis de la subjetividad autárquica. En ella desenmascara la superficialidad de la autoconciencia. La forma de la subjetividad autoconsciente, definitiva y estable son, para Nietzsche, falsas, son apariencias sublimadas, producidas con función consoladoras. En lugar del “yo pienso” como fundamentación del conocimiento, Nietzsche coloca la escisión, la diferencia, la fragmentación.

En las obras que suceden al *Nacimiento de la Tragedia*, a partir de *Humano, Demasiado Humano* (2001), Nietzsche prosigue y radicaliza el desenmascaramiento de la superficialidad del yo, lo cual va siempre de la mano del desenmascaramiento de la noción de verdad y de la disolución

más amplia de todo fundamento. En su expresión “Dios ha muerto” Nietzsche recoge precisamente su cuestionamiento a todo fundamento último. El relato unificador de la ciencia y todos los demás meta-relatos, según Nietzsche, ya no resultan inteligibles para conferir sentido a nuestra existencia. En un fragmento fundamental de 1887 que resume fielmente su filosofía, Nietzsche, citado por Colom y Mélich (2003), establece que contra el positivismo que permanece en el fenómeno “sólo hay hechos”, yo diría no, justamente no hay hechos sólo interpretaciones. Nosotros no podemos establecer ningún hecho en sí.

Aún más, tal vez sea un contrasentido (Unsinn) querer algo así. Vosotros decís: todo es subjetivo, pero esto es la exposición (Auslegung). El sujeto no es nada dado sino algo añadido, inventado, puesto detrás. ¿Es finalmente necesario situar aún el intérprete detrás de la interpretación? Justamente esto es poesía, hipótesis. En tanto que palabra conocimiento (Erkenntnis) tiene sentido, el mundo es cognoscible, pero es explicable de maneras muy diferentes porque no tiene ningún sentido detrás suyo sino muchos sentidos, perspectivismo.

Esta concepción permite negar que el mundo educativo esté sujeto a una sola interpretación. Para Nietzsche no hay hechos sólo interpretaciones, o, lo que es lo mismo, sólo quedan relatos, narraciones. Esto significa que el hombre reconoce la ausencia de fundamento como constitutiva de su propia condición, lo que en otros términos Nietzsche llama la muerte de Dios. Si no hay Dios es posible interpretar el mundo de distintas maneras.

Así que, con Nietzsche el sujeto cartesiano no se forma sino que se deforma hasta diluirse en la figura del niño. Bajo la figura del niño, Nietzsche quiere rescatar el espacio de libertad negado por la conciencia absoluta del sujeto cartesiano. El niño no es un sujeto que sujeta, no es yo, es la disolución del yo que se traduce en apertura al porvenir, en nacimiento de lo nuevo. El yo nietzscheano no es un sujeto determinado por nuestro saber, por nuestra voluntad ni por nuestro poder. Él es liberación del juego de fuerzas, hybris y desmesura. La relación sujeto-objeto queda disuelta con la figura del niño, pues lo que caracteriza al niño es el juego. En el juego aparece el sentido del devenir como defensa apasionada de la actividad vital. En el juego el sujeto queda sujetado al fluir de la historia. Es un poco la tesis heracliteana de todo fluye nada es permanente. Es el juego de las interpretaciones donde todo fluye, donde irrumpe el logos narrativo en la forma de un texto que se escribe y lee en un contexto de impermanencia.

Desde esta perspectiva el texto educativo aparece como lo otro, un acontecimiento inesperado donde el yo no es lo mismo sino una obra de arte. Como dice (Gadamer, 1993: 143), "Cuando hablamos de juego (...) nos referimos con él (...) al modo de ser de la propia obra de arte." La obra de arte no es ningún objeto frente al cual se encuentre un sujeto que lo es para sí mismo. Por el contrario, la obra de arte tiene su verdadero ser en el hecho de que se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta. "El sujeto de la experiencia del arte, lo que permanece y queda constante, no es la subjetividad del que se experimenta sino la obra de arte" (Gadamer, 1993: 145).

Si asumimos el planteamiento anterior, se puede decir que la subjetividad educativa no es una instancia fija, estable, separada del mundo, sino que pertenece a la experiencia humana del mundo y se modifica en el juego de la interpretación. El juego educativo es un movimiento de vaivén que no está fijado a ningún objeto en el cual tuviera un final. El juego educativo no tiene un objetivo en el que desemboque sino que se renueva permanentemente. El movimiento del juego como tal carece en realidad de sustrato. "Es el juego el que se juega o desarrolla; no se retiene aquí ningún sujeto que sea el que juegue. Es juego la pura realización del movimiento" (Gadamer, 1993: 146).

En este orden de ideas, lo que exige el juego educativo es estar abierto a la opinión del otro y ser receptivo a la alteridad, pues no existe el juego en solitario. "Para que haya juego siempre tiene que haber algún "otro" que juegue con el jugador y que responda a la iniciativa del jugador con sus propias contrainiciativas" (Gadamer, 1993: 148). El juego educativo, por tanto, implica reconfiguración de la subjetividad. El sujeto que juega se construye frente al otro, sabe que para jugar hay que estar dispuesto a responder del otro. Si el juego no es sino un permanente renovar, el sujeto educativo retiene la libertad de decidir por esto o por lo otro. Disfruta la libertad de decidir, ello sin embargo, no carece de riesgo. Precisamente la atracción del juego educativo está en asumir riesgos, porque responder del otro incondicionalmente implica correr el riesgo de perderse, de extraviarse, de perder su identidad, es decir, de alterar el propio yo.

Continuando con la idea anterior, encontramos la tesis de "Sí mismo como otro" de Ricoeur. Uno de los componentes más importantes de su propuesta tiene que ver con la posición receptiva de la alteridad del sujeto que se traduce en mediación reflexiva. El yo pienso aislado, encerrado en sí mismo, que se relaciona sólo con su propia conciencia, Ricoeur lo

sustituye por una hermenéutica del “Si mismo como otro”, que se orienta hacia la mediación, hacia la relación con el otro y consigo mismo. Para (Ricoeur, 1996: 31), “Decir sí no es decir yo. El yo se pone o es depuesto. El sí está implicado de modo reflexivo en operaciones cuyo análisis precede el retorno hacia sí mismo”.

La tesis de Ricoeur se dirige a presentar al “yo” cartesiano no como una cosa que piensa sino que se piensa a sí mismo en relación con lo otro: ¿quién soy?; ¿quién habla de que?; ¿quién hace qué?; ¿acerca de qué y de quién se narra?; ¿quién es moralmente responsable de qué? Preguntar por el ¿quién eres tú? implica comprender el mundo en forma narrativa. En la narrativa, expresa (Villavivencio, 2002: 240),

(...) no hay una posición inmediata del sujeto, por el contrario es necesaria una mediación reflexiva y esta reflexión mostrará que la identidad subjetiva se divide en dos figuras diferentes e inseparables. Por una parte la **mismidad**, según la cual el sujeto se mantiene en el tiempo igual a sí mismo y semejante a otros, por la otra, la **ipseidad**, según la cual el sujeto se reconoce como una singularidad sin comparaciones, propia a cada hombre y diferente en cada uno, referida a la manera siempre personal de asumir la relación con el otro.

La mismidad, remite a un yo sustancial permanente y fijo que no cambia nunca, es un yo que trasciende el tiempo y el espacio. En cambio la ipseidad remite a un agente portador de historia, que tiene una biografía y depende de otras voces con las cuales se relaciona. Mientras el ángulo de la mismidad remite al uno, el ángulo de la ipseidad remite al otro, responde del otro, entiende, que no sólo puede constituirse a partir de la pregunta ¿quién? sino que también debe considerar la pregunta por los que sufren. Debe responder de uno pero también del otro. La ipseidad nos expropia de nuestro individualismo y nos obliga a vernos como sujeto agente capaz de asumir un compromiso hacia el cuidado de sí pero también al cuidado del otro, incluso de lo que el otro le haga a un tercero.

Visto de esta forma, en la ipseidad la formación responde con una pedagogía narrativa que aspira a que maestros y alumnos hablen de distintas maneras porque saben y comprenden que no hay una verdad única, un único sentido, una sola realidad, pues esos lenguajes están inscritos en una tradición, forman parte de una historia que nos obliga a recordar, a memorizar pero también a inventar.

En ese sentido, maestros y alumnos deben saber que lo que existe son contextos, relaciones, textos que se ubican en contextos específicos

que obligan a leer de distintos modos. Por eso, una educación narrativa es una educación infiel, no tiene compromiso con lo sagrado, nunca pretende dar una interpretación definitiva. Desde la ipseidad, la educación no parte de principios absolutos ni finales definitivos. Todo término se convierte en un principio. Por eso es una educación otra que se opone al orden del discurso, es decir, al ritual.

(...) el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, debe ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciación); los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirige, los límites de su valor coactivo (Foucault, 2002: 41).

Con la ipseidad, la educación dice adiós a los rituales inmóviles, absolutos, definitivos porque la forma narrativa e interrogativa es la forma privilegiada de la enseñanza. Esta no cuenta con ningún núcleo doctrinario, lo que cuenta es el carácter abierto y no finalizado del diálogo, de la narración. Cada diálogo constituye una interminable introducción a un saber que no está prefigurado. Cada acción educativa válida no se produce sino como respuesta a una pregunta que necesita ser constantemente recontextualizada desde la parte al todo y del todo hasta la parte, necesita replantearse y cuestionarse constantemente.

El yo depuesto, alteridad y responsabilidad en lo educativo

Frente a la educación posesiva que domina al otro y lo fabrica negando su diferencia, toda pluralidad y alteridad, hemos estado prefigurando una educación otra que permita la solicitud de iniciativa, la acogida de lo extraño y del discurso narrativo presidido por la reflexividad entre interlocutores. Discurso y voluntad comunicativa que asignan la responsabilidad y la obligación del reconocimiento mutuo por encima de su ego individual. Desde esta perspectiva, la educación

(...) no es inteligible como un “yo mismo” (idem) que otorga sentido al otro desde su propia individualidad acabada y autosuficiente. Por el contrario, ella es consecuencia de la reflexividad, puesto que cada ser humano se realiza como un “sí mismo” (ipse) a través del com-

promiso en obras, proyectos y empeños reales en los que el otro aparece como condición necesaria. No es pues, definible como “identidad” (idem) en primera persona, en cuanto que el ipse adquiere sentido sólo a través de la mediación de los demás pronombres personales: yo, tú, él (Ricoeur, 1999: 11).

A tono con este planteamiento, las figuras del docente y del estudiante se dan cuenta que ya no hay identidad frente al otro, sino que la identidad es la alteridad misma. Por consiguiente, no se puede exigir fabricar un educando u otra persona a imagen y semejanza de algún ideal. El educando ha de ser visto como un otro en permanente formación, un ser en camino cuya identidad es cambiante. El ideal que atraviesa esta propuesta se encuentra en la palabra alteridad, palabra que expone el yo a la exterioridad hasta el punto de convertirlo en rehén del otro.

A través del otro, que es como se forma nuestra identidad, el sujeto-sujetado, el sujeto-objeto pasa a ser escuchado y aquellos de los que se decía pasan a decir por sí mismo.

(...) en este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más. Por eso la pregunta ¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?; ¿Cómo puede haber diálogo, si me admito como hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros yo? (Freire, 2000: 104).

Para que haya diálogo con los otros se necesita tener, según Freire, fe en los otros, lo cual es un desafío al cual hay que responder porque en ésta se encuentra precisamente la raíz de la in-conclusión de los hombres a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Una búsqueda que no se puede dar en forma aislada sino en comunión con los demás hombres. Para Freire, en la praxis educativa los sujetos son seres en relación y ninguno de nuestros actos es externo a ella. Los sujetos son seres que se hacen en la praxis, son seres del quehacer, su hacer es acción y reflexión que no puede darse sino en relación con los otros.

En esa relación lo que prevalece es la inclusión, el reconocimiento del otro. De acuerdo con (Montero, 2002: 44)

Ese saber que hay una otredad, de la cual la persona se diferencia, pero a la cual se pertenece, es el origen y base de la distinción entre yo

y los no-yo, los otros (...) es la otredad dentro del nosotros y la otredad dentro del ellos. Es pues un otro que me permite reflexionar sobre mi mismo como lo otro que también soy (...) Otro que aún en su diferencia es necesario para que el yo sea.

El que aprende en relación con otro, no aprende lo que este sabe, sus conocimientos, sino que se aviene a la invitación del otro para que aprenda junto con él. Por esa razón la praxis educativa deviene en aprendizaje mutuo que se construye para la creación de la novedad. Lo contrario es el aprendizaje de la modernidad, que “es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no “sabe”, porque a nada “sabe” en realidad. Un saber sin sabor” (Bárcena y Melich, 2000: 153). El otro aquí no existe porque en realidad es un saber atrapado en la mismidad del yo (uno). En cambio, el saber de sí mismo incluye al otro, ya que necesita internalizar los modos en que los otros lo ven. El otro es lo que nos permite recordar no sólo lo que hemos experimentado personalmente, sino también lo que los otros han vivido. El otro es el que permite pensar la educación como creación de novedad, como natalidad, como acontecimiento ético.

Lo que se quiere poner de manifiesto es que el verdadero aprendiz no es aquel que repite lo que lee o le transmiten, sino quien cultiva una relación de interpretación, de reelaboración de lo que se sabe. No se condena al aprendiz a saber lo conocido sino a vivir la experiencia, la contingencia de lo que se está por conocer, por decir, por venir.

En ese sentido el aprendiz no busca verdades sino interrogantes que hacen del encuentro educativo una oportunidad para recibir lo extraño, lo que está por nacer, la radical novedad. Por eso, acoger al extranjero es “Acoger al otro en la enseñanza (...) es acoger lo que me trasciende y lo que me supera, lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él –de un mundo centrado en mí mismo– para recibirlo” (Bárcena y Melich, 2000: 160). Gadamer había apreciado este asunto del reconocimiento del otro en sí mismo como la condición necesaria de la formación. En efecto, este mantenerse abierto a lo otro, hacia los puntos de vista distintos, comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto de sí. Verse a sí mismo y ver los propios objetos privados con distancia quiere decir verlos con cierta sensibilidad: “el yo y el tú son momentos de la misma vida” (Gadamer, 1993: 255).

Esa sensibilidad para recibir al otro requiere del tacto que, en palabras de este mismo autor, constituye “una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones así como para el comportamiento dentro de ellas cuando no poseemos respecto a ellas ningún saber derivado de principios generales” (Gadamer, 1993: 45).

En otras palabras, decir algo significa que siempre se deja algo sin decir. Cuando hablamos de educación entendemos que quien aprende no tiene delante de sí una evidencia originaria, una idea preconcebida, una memoria coherente y acabada. Quien aprende se sumerge en un horizonte de sentido, siempre abierto al por-venir que pasa por el encuentro entre subjetividades. Así pues, el verdadero aprendizaje brota, de un lado, no de lo que se sabe sino de lo que está por saber-se y, por otro, de la relación intersubjetiva. Una relación que conduce no a la imitación, a la repetición sino a la diferencia.

El aprendizaje no se realiza en la relación de la representación con la acción (como reproducción de lo Mismo), sino en la relación del signo con la respuesta (como encuentro con Otro) (...). No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y que en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo (Deleuze, 1998: 69).

Esto supone cierta sensibilidad, una percepción consciente y estética, un agudo sentir para interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores del otro, esto es, en cierta manera, lo que queremos dar a conocer como tacto. Para ejercer el tacto educativo uno debe ser capaz de deslindarse de esa forma de ver el mundo desde nuestro yo dominante, coherente, acabado “(...) uno debe ser capaz de superar una forma de ver el mundo que parece natural en los seres humanos: la actitud de considerarse a sí mismo el centro de todas las cosas (...) el centro del universo. Soy y formo mi mundo” (...) Pero en realidad no experimento la centralidad del otro hasta que no logro superar la centralidad de mi self en el mundo. El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad” (Van Manen, 1998: 150-151).

La alteridad del otro me obliga en cierta forma a escuchar su voz y ello implica el olvido de sí para prestar atención a lo que dice. Por eso, la escuela reclama una deserción de la propia identidad. Sólo deponiendo

nuestro propio yo puedo responder al llamado del otro. Con este reconocimiento del otro se advierte la necesidad de actuar en la formación por el bien del otro. Aparece entonces el yo responsable, la responsabilidad de un yo que no solamente es responsable de lo que ha hecho sino de lo que está por hacer. “La experiencia de asumir esa responsabilidad es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el “yo”. La voz del otro descentra mi universo” (Van Manen, 1998: 152). En lo esencial, lo que se desea poner de manifiesto es que la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno es una relación ética que se traduce en una actitud de responsabilidad.

Es que en el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral técnica del experto en la enseñanza, sino la relación ética. El docente no sólo por las estrategias que utiliza, ni por el saber que profetiza ante los alumnos se hace acreedor de autoridad, sino, además, por el crédito o autoridad moral que ejerce ante ellos. Cualquier actuación del profesor, en la aplicación de estrategias de aprendizaje, aparece necesariamente mediada por la relación ética con sus alumnos. Desde esta perspectiva, el educador no ve al educando como un simple objeto de conocimiento ni como una tasa vacía que se ha de llenar de saberes. Educar es llevar a término la prohibición de reducir lo otro a lo mismo. “Acoger al otro en la enseñanza (...) es acoger lo que me trasciende y lo que me supera; lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él (de mi yo), de un mundo centrado en mí mismo, para recibirlo” (Bárcena y Mélich, 2000: 160). Por ello, la relación educativa entre educador y educando es un acontecimiento que implica, como hemos dicho, responsabilidad.

Del anterior párrafo se puede colegir, que la educación más allá de una actividad técnica o profesional,

(...) no comienza con una pregunta, sino con una respuesta a la demanda del otro hombre (...), una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo, sino que es la fuente de todo pacto y todo contrato (...) La llamada y petición del otro genera una responsabilidad originaria (...) Soy responsable del otro a mi pesar (Escámez y Gil, 2000: 34).

Desde esta perspectiva, es necesario propiciar en la relación educativa espacios para pensar-se, ver-se, expresar-se, narrar-se, juzgar-se, interrogar-se comprender-se y llegar a nuevas formulaciones. El preguntar y responder subvierte la relación ontológica del egoísmo –yo-otro-noso-

tros— todos como uno, para dar paso a una pedagogía de la alteridad donde nadie prohíbe que otros sean. En esto reside una relación pedagógica de igualdad y respeto que incluye la responsabilidad que cada uno tiene del otro. La responsabilidad tiene una característica de enorme interés: la referencia a los otros. Esto significa que la persona carga con su deber: el deber de responder del otro. Por responsabilidad se entiende “no el responder a, sino el responder por otro” (Montero, 2002: 160).

En la pedagogía de la alteridad y la responsabilidad, aparece el doble carácter del sujeto que conoce y es conocido. El doble carácter del sí mismo emerge dando lugar a un yo que se piensa y deja que los otros piensen de él. Así el yo individual se convierte en un yo social que se relaciona consigo mismo y con los otros. Y esta relación ética es la que hay que salvar si se quiere formar y no hacer otra cosa. La docencia exige entonces salir de sí mismo para hacerse responsable del otro (del alumno).

Como dice (Levinas, 2000: 80), “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe”. Aún más, Con la responsabilidad, arribamos así a la estructura fundamental, primera de la subjetividad. “la subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente un para otro. (...) El lazo con el otro no se anuda más ue como responsabilidad (...) esto quiere decir que soy responsable de su misma responsabilidad” (Levinas, 2000: 80-81). Nos encontramos ahora ante una subjetividad ética configurada desde la alteridad. Una alteridad que entiende que la diferencia con el otro es ausencia del yo y acogimiento del otro.

Dicha subjetividad se descubre como alteridad, como subjetividad que recuerda, que no olvida. Desde la subjetividad el ser humano comprende que el pasado no ha concluido, que la historia no tiene fin, que no hay un fin de la historia como lo plantea Fukuyama (1992). Desde la subjetividad, la formación vive del pasado y del presente, comprende que la educación es la lucha contra el olvido, contra el olvido del otro y de lo otro. Por eso, en la formación, el recuerdo es la primera condición de lucha contra el poder, contra el poder que oprime y perpetúa lo mismo en lo otro, la identidad sustancial y definitiva del yo.

Reflexiones finales

Desde la perspectiva hermenéutica, cada persona que vive una experiencia tiene su particular forma de decir y concebir las cosas, por lo

que nunca debe darse por sentado que las palabras circulan de una mente a otra conservando el sentido que les otorgan quienes las pronuncian. Cada intento de comunicación es resultante de un proceso de reelaboración de ideas que incluye ofrecimientos, demandas, aperturas y restricciones, ayudas y exigencias. Se trata de un proceso de la experiencia de alteridad donde se reconoce en sí mismo el ser del otro. Desde esta perspectiva el docente pasa a ser un formador y no un enseñante. Él hace de su oficio un encuentro dialógico con el otro (el alumno) y asume el reto de formar para no seguir considerándose un trasmisor de ideas sino un promotor de lo innovante que aprende explicando y explica reflexionando.

Es que como formador, reconoce que no lo sabe todo. Por consiguiente, el docente más que transmitir conocimientos debe inducir creatividad, improvisación e innovación en el alumno. En este sentido, lo propio de la formación no es repetir ni demostrar saberes, sino mostrar e interpretar la diferencialidad.

De esta manera, el acto formativo es un acto compartido que se realiza en interacción con el otro y consigo mismo. Como vemos, desde la perspectiva hermenéutica, la experiencia educativa no es una experiencia cualquiera. Es una experiencia negativa que induce a replantear constantemente las propias convicciones puesto que el aprendizaje no se produce sin rupturas. Como tal constituye una experiencia que da a pensar y que jamás puede concluir.

Esto supone cierta sensibilidad, una percepción consciente y estética, un agudo sentir para interpretar los pensamientos, los sentimientos y los deseos interiores del otro. Lo que se quiere poner de manifiesto es que, desde la perspectiva hermenéutica, la relación más radical y originaria que se establece en la praxis educativa es una relación ética. Como tal es una relación de responsabilidad y la responsabilidad tiene una característica de enorme interés: la referencia a los otros. Esto significa que el docente carga con su deber: el deber de responder del alumno y de lo que este le haga a un tercero.

Finalmente, en la pedagogía de la alteridad y la responsabilidad, aparece el doble carácter del que conoce y es conocido. El doble carácter del sí mismo que emerge dando lugar a un yo que se piensa y deja que los otros piensen de él. Pasar de la mismidad a la alteridad en lo educativo, de eso se trata. Del yo individual cartesiano al yo social que se relaciona consigo mismo y con los otros. Un yo nietzscheano con el cual se pretende

rescatar, para la educación, la libertad negada por la conciencia fabricada del sujeto cartesiano.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). **La educación como acontecimiento ético**. España: Editorial Paidós.
- Colom, A. y Mélich, J. (2003). **Narratividad y Educación**. Ponencia en XXII Seminario Internacional de Teoría de la Educación: otros lenguajes en educación. España.
- Deleuze, P. (1998). **Diferencia y Repetición**. Madrid: Editorial Jucar.
- Descartes, R. (1987). **Meditaciones Metafísicas**. Madrid: Editorial Alba.
- Escámez, R. y Gil, R. (2000). **Educación en la responsabilidad**. España: Editorial Paidós.
- Freire, P. (2000). **Pedagogía del oprimido**. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets Editores.
- Fukuyama, F. (1992). **El fin de la historia y el último hombre**. Colombia: Editorial Planeta.
- Gadamer, H. (1993). **Verdad y Método**. España: Editorial Sígueme.
- Heidegger, M. (1999). **Ser y Tiempo**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2000). **Ética e Infinito**. Madrid: Editorial La Bolsa de la Medusa.
- Mélich, J. (2001). El ocaso del Sujeto. (La crisis de la Sociedad Moderna: Kleist, Nietzsche, Musil). Revista **Educación & Sociedad**. N° 1.
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de Sí mismo. En: Revista **Utopía y Praxis Latinoamericana**. N° 16. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Nietzsche, F. (1997). **El nacimiento de la Tragedia**. Madrid: Editorial Alianza.
- Nietzsche, F. (2000). **Humano demasiado Humano**. Madrid: Biblioteca Edad.
- Ricoeur, P. (1996). **Sí mismo como Otro**. México: Editorial Siglo XXI.
- Téllez, M. (1997). Del Sujeto como mismidad originaria a las prácticas de producción de Subjetividad. En: Revista **Relea** N° 02. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Van Manen, M. (1998). **El tacto en la enseñanza. El significado de la Sensibilidad Pedagógica**. España: Editorial Paidós.