

EDUCACIÓN PARA UN NUEVO HUMANISMO EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

Guillermo Hoyos Vásquez
Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Resumen

Quiero considerar en esta ponencia¹ la posibilidad de hablar hoy de un *nuevo humanismo*, reto todavía más apremiante por encontrarnos ante algunos peligros en tiempos de globalización, cuando esta es determinada y dominada por la economía neoliberal. Por esta razón, es necesario volver a la vieja idea de universidad, a su proyecto fundacional en Occidente, para comprender que es ella misma la fuente del sentido de responsabilidad social, ante todo de la educación misma, y por supuesto de la empresa. Pero si la universidad y la educación en general, urgidas por la economía de mercado, pierden gradualmente la sensibilidad moral que les permitiría percatarse de los males de la sociedad, especialmente de las desigualdades e injusticias causadas por el mismo mercado, no podrán entonces ni siquiera justificarse a sí mismas.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía; ciudadanía, regulación de vida civil.

Abstract

Education for a new humanism in globalization times.

In this paper I want to consider the possibility of talking about a new humanism, an even more compelling challenge given the dangers that we face in times of globalization, which are determined and dominated by the neoliberal economy. For this reason, it is necessary to return to the old idea of university and its project founded in Western philosophy, in order to understand it as the sense of social responsibility, primarily of education and secondarily of the business sector. If the university and education in general, urged by the demands of marked economy, gradually lose the moral sensibility that allows them to become aware of the perils of society, especially of injustice and inequality caused by the market, they will not be able to justify themselves.

Key words: Philosophy teaching; citizenship; humanism.

¹ Ponencia en el Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. 2008, Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

INTRODUCCIÓN

Si se piensa que primero se habló de responsabilidad social empresarial (RSE), en desarrollo de la pregunta por la ética empresarial o por la ética de los negocios y las organizaciones, y sólo muy recientemente se propuso el tema de la responsabilidad social universitaria (RSU), pudiera surgir la sospecha de que esta secuencia corresponde a algo nefasto: la confusión de un problema real, caracterizado como el de las relaciones entre universidad y empresa, con un sentido de educación como empresa. La sospecha bien puede motivarse y justificarse por el desarrollo en los últimos años, especialmente de la educación privada, a la cual tampoco ha sido ajena la educación pública, hacia empresas del conocimiento. Esto ha llevado a que la responsabilidad social universitaria se comprenda muchas veces como un tipo de responsabilidad social empresarial.²

Quiero aquí defender que la pregunta por la responsabilidad social universitaria está mal planteada si se la entiende en analogía con la responsabilidad social empresarial, como si lo ético le adviniera en cierto sentido a la educación desde fuera, como sí le adviene, en cierta forma, a la empresa.

Hay que reconocer que el debate radical acerca de la responsabilidad social de la educación, en especial de la pública, se debe a las presiones sociales que exigen hoy de ella que justifique sus privilegios, ya que hasta ahora sus rendimientos culturales se han revelado como asombrosamente pobres, como lo señala acertadamente Alasdair MacIntyre:

Pues cuando varias críticas externas muy diferentes de la universidad -algunas profundamente hostiles, otras no hostiles, pero todavía profundamente críticas- han propuesto, desde fuera de las universidades, pautas por las que tendrían que valorarse los éxitos de las universidades contemporáneas, y a tenor de las cuales tendrían que distribuírseles de ahora en adelante los recursos y los privilegios, los portavoces oficiales del *status quo* académico han respondido, con raras excepciones, con tartamudeantes ineptitudes³.

Por tanto, la responsabilidad social universitaria es un llamado ante todo a la educación en general para que reconozca su identidad moral en su tradición filosófica y pedagógica. Pero si la educación pierde su sentido de crítica, de utopía, si su vocabulario ya no conoce *ethos*, humanismo, cooperación, ¿de dónde podrá sacar recursos para la responsabilidad social

² Ver recientemente del autor: “Responsabilidad social universitaria: autonomía, acreditación, ‘accountability’”. En: *RS. Responsabilidad Sostenibilidad*, marzo de 2009, Bogotá: Gatos gemelos comunicación, pp. 28-29.

³ Alasdair MacIntyre. *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp, 1992, p. 273.

empresarial en tiempos de crisis? ¿Dónde aprenderá solidaridad para ser sensible a la verdadera problemática de la desigualdad, la pobreza y la injusticia?

Se hace necesario hoy un cambio de orientación de la educación que la retorne a sus inicios en la experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida, que cambie sus propósitos: de la competitividad a la cooperación. Esta nueva orientación debería retomar una lectura no antagonica, sino comprensiva de la “insociable sociabilidad” reconocida por Kant en las raíces mismas de lo humano en su estado natural. El reconocimiento del conflicto nos inspira para buscar su solución en la vida diaria, en la sociedad civil y en el Estado de derecho. Es más humana, más enriquecedora, la cooperación entre diferentes que la competitividad entre individuos. Es la diferencia fehaciente entre la razonabilidad del paradigma comunicacional y la racionalidad del paradigma estratégico instrumental. Antes de desarrollar esta idea con la ayuda del cambio de paradigma propuesto por Jürgen Habermas, de la filosofía de la conciencia a la teoría del actuar comunicacional, debemos señalar la complejidad de lo humano, para prevenir todo reduccionismo en enfoques cientifistas, moralistas o estetizantes de la educación. Intentaremos hacerlo reconstruyendo el sentido de las relaciones entre razón teórica y razón práctica en el pensamiento de Kant. Nos orienta la concepción de filosofía que permite preguntar por lo que es el hombre con base en las tres cuestiones propuestas por él en “El canon de la razón pura”⁴:

- 1) *¿Qué puedo saber?*
- 2) *¿Qué debo hacer?*
- 3) *¿Qué puedo esperar?*

Para aclarar estas tres preguntas acude Ernst Tugendhat⁵ a un pasaje de Kant en la *Lógica*, en el que muestra cómo estas tres cuestiones, que para él eran las fundamentales en la filosofía, a saber la epistemología, la moral y la religión, remiten todas a la pregunta: *¿qué es el hombre?*

Este es el sentido que queremos dar a la educación para un nuevo humanismo: educación de excelencia en ciencia, moral y estética, desde una razón dialogal y comunicativa que busca verdad, corrección y autenticidad en el ámbito de la cultura, la sociedad y la persona. Para mostrar los recursos de que dispone todavía hoy la educación, si le apuesta a un renovado humanismo, comienzo por analizar el sentido de humanismo impugnado por Martin Heidegger en *Carta sobre el humanismo*, de 1946, sugiriendo a partir de dicha crítica en qué sentido puede hoy hablarse de un nuevo humanismo (1); analizo luego dos críticas a las tesis de Heidegger, las de Peter Sloterdijk y Ernesto Grassi (2), para sustentar con la ayuda de recientes planteamientos sobre filosofía de la educación⁶, mi propuesta de

⁴ Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara. 1978, p. 630 (A805).

⁵ Ernst Tugendhat. *Antropología en vez de metafísica*. Barcelona: Gedisa. 2008, p. 19.

⁶ Quiero remitir a los lectores a dos trabajos míos recientes en torno al tema de la filosofía de la educación, de los cuales tomo aquí, en parte textualmente, algunos pasajes: Con Julián Serna y Elio Fabio Gutiérrez,

un nuevo humanismo a partir de la tematización de la moral y la estética (3 y 4), humanismo que bien pudiera articularse en términos de una teoría comprensiva, dialogal y discursiva de la educación (5).

1.- La educación está en lo seco

En *Carta sobre el humanismo*, Heidegger responde a jóvenes filósofos franceses que le preguntan sobre la vigencia del humanismo después del holocausto y de la segunda guerra mundial. Para hacerlo somete a crítica a los tres humanismos entonces vigentes, a saber, el cristianismo, el marxismo y el existencialismo. De los tres, afirma que no alcanzan a caracterizar lo humano del hombre, por cuanto parten de presupuestos ontológicos falsos. Es necesario, primero, poder pensar al ser humano en su esencia misma y no en alguno de sus rasgos. Heidegger piensa que esto sólo es posible volviendo a los orígenes mismos de la filosofía en Grecia, en los cuales ya se encuentra una desviación en el pensar que termina por ser la causa del ocultamiento del ser del hombre. Una larga cita del texto que comentamos nos permitirá acercarnos al diagnóstico:

Para que aprendamos a experimentar puramente la citada esencia del pensar, lo que equivale a llevarla a cabo, nos tenemos que liberar de la interpretación técnica del pensar. Los inicios de esa interpretación se remontan a Platón y Aristóteles. En ellos, el pensar mismo vale como una *téchne*, esto es, como el procedimiento de la reflexión al servicio del hacer y fabricar. Pero aquí, la reflexión ya está vista desde la perspectiva de la *praxis* y la *poiesis*. Por eso, tomado en sí mismo, el pensar no es «práctico». La caracterización del pensar como *theoría* y la determinación del conocer como procedimiento «teórico» suceden ya dentro de la interpretación «técnica» del pensar. Es un intento de reacción que trata de salvar todavía cierta autonomía del pensar respecto al actuar y el hacer. Desde entonces, la «filosofía» se encuentra en la permanente necesidad de justificar su existencia frente a las «ciencias». Y cree que la mejor manera de lograrlo es elevarse a sí misma al rango de ciencia. Pero este esfuerzo equivale al abandono de la esencia del pensar. La filosofía se siente atenazada por el temor a perder su prestigio y valor si no es una ciencia. En efecto, esto se considera una deficiencia y supone el carácter no científico del asunto. En la interpretación técnica del pensar se abandona el ser como elemento del pensar. Desde la Sofística y Platón es la «lógica» la que empieza a sancionar dicha interpretación. Se juzga al pensar según una medida que le es inadecuada. Este juzgamiento se asemeja al procedimiento que intenta aquilatar la esencia y virtud del pez en vista del tiempo y modo en que es capaz de vivir en lo seco de la tierra. Hace tiempo, hace demasiado tiempo, que el pensar

Borradores para una filosofía de la educación, Siglo del Hombre, Bogotá, 2007; y “Presentación”, *Filosofía de la educación*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, EIAF, volumen 29, Trotta, Madrid, 2008. También a mi introducción al volumen 29 de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (Hoyos, 2008).

está en lo seco. ¿Se puede pues llamar «irracionalismo» al empeño por reconducir el pensar a su elemento?⁷.

El pensar está en lo seco y, naturalmente, también la educación, como la actividad que se ocupa del pensar. Esto se advierte hoy en la manera como se trata la educación como racionalidad estratégica. Así como la filosofía por la nostalgia de poder competir con las ciencias empírico-analíticas olvida el ocuparse del pensar en su elemento, pretendiendo ella misma ser ciencia rigurosa, de la misma forma la educación se ha convertido en técnica teórica, en tecnología educativa, cuya calidad se mide cuantitativamente por competencias, créditos e indicadores de rendimiento, es decir, por resultados. Se habla de estudios científicos y del campo científico de la educación. La investigación se define en función de ciencia, tecnología e innovación para la productividad y la competitividad. Lo que hasta ayer se llamaba funcionalidad se designa hoy con el eufemismo de la pertinencia. La educación se ha positivizado, está en lo seco, porque se ha distraído en otros temas y se ha olvidado de la cosa misma, la condición humana.

Si se quiere volver a hablar de humanismo es necesario, así parezca irracional, retornar la educación a su elemento, es decir, al de la reflexión, al de la comprensión, el pluralismo y el diálogo, sin lo cual no es posible llegar a conocimientos objetivos confiables. El elemento de la educación es la interacción humana, la comunicación intersubjetiva.

El principio de comprensión para el autor de *Carta sobre el humanismo* es la diferencia ontológica, que consiste en que el ser humano, cuya esencia es el existir (*Dasein*), se comprenda en su finitud, en su contingencia en el horizonte del ser, al tiempo que comprende en ese mismo horizonte el modo de ser de los entes, es decir, de todo lo que de alguna manera es realidad a diferencia del existir humano. La diferencia ontológica nos permite distinguir radicalmente el modo de ser de las cosas como entes que se nos dan en el mundo en cuanto diferentes del modo de ser del ser humano, cuya esencia es existir abierto a la comprensión del ser como horizonte en el que se da el mundo, los objetos reales y nosotros mismos, que nos autocomprendemos en nuestro comprender. Así la realidad del ser humano se constituye en su existir, que no consiste en su objetividad, sino ante todo en su apertura al ser, al comprender y al conocer.

Desde la diferencia ontológica, con base en la cual podemos desarrollar la crítica al positivismo científico, defiende Heidegger su concepción del hombre como habitante de la casa del ser, el lenguaje, en el que se nos da la verdad del ser, la realidad de los entes y la competencia lingüística del *Dasein*. Se trata de un paradigma humanista en relación con el actuar en el mundo de la vida, basado en el darse el ser al hombre en su modo de ser como

⁷ Martin Heidegger. "Carta sobre el humanismo". En: Sartre, J.P. *El existencialismo es un humanismo*. Y Heidegger, M. *Carta sobre el humanismo*, Ediciones del 80, Buenos Aires, 1981, pp. 66-67.

existir, en un horizonte en el que Heidegger puede caracterizarlo de acuerdo con su idea de la diferencia ontológica, con base en la crítica a otros paradigmas humanistas:

El hombre no es el déspota del ente. El hombre es el guardián del ser. Con este 'menos' no pierde nada el hombre, sino que gana –porque arriba a la verdad del ser–. Gana la esencial pobreza del pastor, cuya dignidad estriba en ser llamado por el mismo ser a la custodia de su verdad. Este llamado viene como el disparo del que arranca el lanzamiento del existir. El hombre es en su esencia –que es propia de la historia del ser– aquel ente cuyo ser, en cuanto ec-sistencia, consiste en habitar en la proximidad del ser. El hombre es el vecino del ser⁸.

Naturalmente que el hombre es el vecino del ser, pero para constatarlo se comprende antes en la vecindad del otro o de la otra. En la tradición fenomenológica el problema de la intersubjetividad ha sido propuesto de diversas maneras. Es probablemente Edmund Husserl quien lo plantea de la manera más radical al dejar constancia de la necesidad de comprender cómo se constituye el otro en nuestro mundo de la vida, constitución sin la cual fracasa la fenomenología en su propósito de dar razón de las cosas mismas. Pero antes de recorrer este camino conviene analizar dos respuestas a *Carta sobre el humanismo* desde dos perspectivas muy diferentes, en las cuales se presentan dos elementos que deben ser tenidos en cuenta en una educación para un nuevo humanismo: la ciencia y la estética.

2.- Dos respuestas a *Carta sobre el humanismo*: ciencia y tecnología, humanidades y artes para el desarrollo del ser humano

Hasta ahora hemos visto que la manera de retornar la educación a su elemento pasa por el rescate de la pregunta filosófica por el sentido del existir en el mundo, así no hayamos mostrado todavía cómo dicho existir compromete un sentido fuerte de intersubjetividad y de moral, precisamente como defensa de todo intento de objetivar al ser humano en proyectos de ciencia, tecnología e innovación (CTeI), que parecen ignorar la sociedad, presente de forma explícita como punto de partida en la tradición de ciencia, tecnología y sociedad (CTS).

Esto se explica todavía mejor si consideramos la alternativa ofrecida por Peter Sloterdijk, al contestar a la *Carta sobre el humanismo* más de medio siglo después, en 1999. En sus *Normas para el parque humano. Respuesta a la Carta sobre el Humanismo de Martin Heidegger* hace suyo el veredicto heideggeriano del fin del humanismo, buscando radicalizar el fracaso de los valores de la Ilustración y de todo intento de reconstruirlos en cualquier tipo de paradigma que no fuere el de las ciencias y la tecnología. Sloterdijk sabe diferenciar entre los aciertos de Heidegger, al desacreditar los diversos tipos de humanismo, todos ellos domesticadores, moralizantes y perversos desde el punto de vista de la educación humana, y lo anacrónico de sus ontológicos juegos pastoriles, así de todas

⁸ *Ibíd.*, p. 96.

formas logren articular la pregunta de la época: “¿Qué amansará al hombre humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos por autodomesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente?”⁹. La respuesta a estas preguntas sí debería cuestionar radicalmente la idea de educación de la especie humana con base en moralismos tradicionales, de los cuales solo queda el descrédito de la ciencia y la tecnología como cosificación del hombre, negando toda posibilidad de reivindicar ciertos recursos cognitivos como triunfo del espíritu humano y como ayuda para el hombre en su forma de habitar y cultivar la tierra.

Pero Sloterdijk parece querer ir más allá. Si la educación humanista no ha dado sus frutos, en la línea de la evaluación por resultados propia del paradigma cientifista, no debería tener sentido apostarle a reformas y revoluciones educativas en el horizonte de una renovación de la modernidad y de la búsqueda continuada de su completud ni siquiera en clave comunicacional. Por ello, *Las normas* se inspiran más bien en la caracterización de *el parque humano*, en los términos sugeridos ya por Nietzsche: el problema podría solucionarse en clave de crianza y selección. Y esta posibilidad lleva a Sloterdijk a ofrecer una alternativa científica a la educación humanista, que sigue empeñada en apostarle a la moral, ahora ya no en el diálogo del alma consigo misma, sino en clave discursiva. El remedio, parece sugerirlo el autor de las *Normas para el parque humano*, consiste en que en el presente contamos con la maravilla de la tecnología genética. “Podemos crear una antropotécnica que sí logre la domesticación, o sea, los propósitos fallidos del humanismo literario. Se trataría de reemplazar la literatura por la tecnología. Sustituir la ética por la genética”¹⁰.

Estaríamos apostándole a un nuevo progresismo ahora más que antes, basado en una confianza unilateral en la modernización y el progreso de la ciencia y la tecnología en todos los ámbitos, pero sobre todo en los que se puede dar razón del ser humano explicando científicamente lo que significan sus pretensiones humanas en cuanto libre y responsable: determinismo, ingeniería genética y neurociencias.

La salida de la alternativa entre un humanismo rancio y un modernismo antihumanista la ofrece la crítica a la que somete Ernesto Grassi el cuestionamiento de Heidegger a una sola forma de humanismo, el de la herencia idealista, ignorando la originalidad del humanismo latino y del renacimiento. Una recuperación de esta otra tradición humanista pretende ante todo reivindicar el sentido de la retórica, como casa del lenguaje análogo al de las ciencias, a la que le reprochan en el pensamiento científico “que con su impacto sobre los afectos de

⁹ Peter Sloterdijk. *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el Humanismo de Martin Heidegger*. Madrid: Siruela, 2001, p. 52.

¹⁰ Juliana González. *Genoma humano y dignidad humana*. Barcelona: Anthropos/UNAM, 2005, p. 205.

los lectores u oyentes impide el rigor del pensamiento racional y deductivo”; igualmente pretende dicho humanismo volver al sentido de experiencia despreciado como “sentido común” por quienes defienden que sólo “el rigor del proceso racional es capaz de garantizar la verdad de la filosofía”¹¹. En este sentido puede criticar Grassi el que Hegel reproche “a la filosofía latina –en la cual se apoya el Humanismo– el ser una ‘filosofía popular’ y no ‘especulativa’”. Y precisamente este es el error que le endilga Hegel a Cicerón, quien para Grassi y también para Wolfgang Janke, entre muchos otros, como lo veremos enseguida, es una de las fuentes más decisivas y recursivas de los humanistas¹².

Se trata, por tanto, de recuperar esta otra tradición del humanismo, antes de criticar todo humanismo, crítica que deja despejado el camino a una modernidad que termina deviniendo modernización y progreso con base exclusivamente en el pensamiento científico y tecnológico. El rescate de un sentido originario de humanismo es el propósito de Grassi en sus ensayos en torno a *Heidegger y el problema del humanismo*¹³, programa ya iniciado en su libro dedicado al mismo Martin Heidegger, su maestro, *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra* (1993). De esta manera se convierte Grassi, de editor que fuera en 1947 de la *Doctrina de la verdad según Platón* y de *Carta sobre el humanismo*, de M. Heidegger, en el crítico más fecundo del humanismo intelectualista, al direccionar la mirada hacia el humanismo latino, originado en Cicerón y los estoicos, el de Dante, Vives, Gracián y Vico, el que cultiva la literatura, la poesía, la estética, el lenguaje, la metáfora como teología y la teología como metáfora.

Retomaremos más adelante este tema de la cultura como componente de la educación para un nuevo humanismo. Ahora solo lo consideramos como crítica al reduccionismo de la ciencia y la tecnología y como apertura a la pregunta por lo que debemos hacer.

3.- El humanismo y el punto de vista ético

En la tradición de la fenomenología de Husserl, y después de haber sido quizá en este punto el discípulo más intuitivo que su maestro, Heidegger, en *Carta sobre el humanismo*, nos muestra lo que es el mundo de la vida desde el punto de vista moral. Allí relata él cómo al poco tiempo de aparecer *Ser y tiempo*, un joven amigo le pregunta: ¿Cuándo escribe usted una ética? De su respuesta nos interesa la relación que establece entre un sentido de humanismo y el desarrollo de la ciencia y la técnica, precisamente en la dirección de un reencantamiento del mundo de la vida.

¹¹ Ernesto Grassi. *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 20.

¹² *Ibíd.*, p. 21.

¹³ Ernesto Grassi. *Heidegger y el problema del humanismo*. Barcelona: Anthropos, 2006.

Para Heidegger, la modernización ha desorientado de tal forma al hombre que no basta su autocomprensión de la diferencia ontológica, sino que se hace necesario un replanteamiento de la ética:

El deseo de una ética se vuelve tanto más apremiante cuanto más aumenta, hasta la desmesura, el desconcierto del hombre, tanto el manifiesto como el que permanece oculto. Hay que dedicarle toda la atención al vínculo ético, ya que el hombre de la técnica, abandonado a la masa, sólo puede procurarle a sus planes y actos una estabilidad suficientemente segura mediante una ordenación acorde con la técnica¹⁴.

Una educación progresista y positivista, en términos tayloristas, requiere de la reflexión ética, de suerte que el hombre no quede reducido a maquinaria, respondiendo a su sentido de ser en el mundo únicamente por lo que puede conocer y con lo que puede competir en ciencia, técnica, tecnología e innovación. Si el pensar y la educación se reducen a ello, en el desencantamiento del mundo de la vida el hombre vive solo y fuera de su elemento, desterrado en el exilio en medio de meros objetos.

Lo más importante del pasaje que venimos leyendo es la manera como caracteriza Heidegger la ética en un contexto del mundo de la vida en el que le es dado al hombre pensar ante todo la verdad del ser. Para ello acude al Fragmento 119 de Heráclito: “El hombre habita, en cuanto es hombre, en la cercanía del dios”. Para explicar estas palabras se vale Heidegger de una historia que narra Aristóteles: “De Heráclito se cuentan unas palabras que habría dicho a unos extranjeros deseosos de ser recibidos por él. Al acercarse lo vieron calentándose cerca de un horno. Se detuvieron sorprendidos, y esto sobre todo porque él les infundió valor –a ellos, los indecisos– haciéndoles entrar con estas palabras: también aquí hay dioses”¹⁵.

De esta forma Heidegger insiste en que en un mundo dominado por la ciencia, la técnica y la tecnología se hace necesaria la pregunta por el sentido de la ética en el mundo de la vida. Veamos, entonces, el intento husserliano de reconstrucción genealógica del *ethos*, es decir, la constitución de la intersubjetividad¹⁶, como fundamento de la pregunta por el deber ser. El Punto de partida es la necesidad no sólo de comprender un sentido de objetividad del mundo, que pueda ser constituido por todos, sino también la exigencia misma de constitución de otros. Es claro que cuando percibo al otro no basta con ver en realidad “sombrosos y capas, que muy bien podrían ocultar meros autómatas, movidos por resortes”, según la clásica objeción cartesiana¹⁷. La fenomenología es consciente del reto al que se

¹⁴ M. Heidegger, *op. cit.*, p. 108.

¹⁵ Citado por M. Heidegger, *op. cit.*, p. 110.

¹⁶ Retomo, en parte textualmente, lo que desarrollo en “La ética fenomenológica y la intersubjetividad”. En: *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu. Fenomenología en América Latina*. Año XLI, N.º 122-123, mayo-diciembre 1999, Bogotá, pp. 127-146.

¹⁷ René Descartes. *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara, 1977, p. 29.

somete la filosofía trascendental, si quiere superar todo solipsismo: se trata de constituir desde el yo trascendental a otros-yo transcendentales, es decir, a otros que se autoconstituyen en sus propios yo. Y esto es lo que no parece ser posible: la paradoja de pretender constituir desde la propia identidad a quien como individuo sólo puede autoconstituirse en la identidad que lo caracteriza, sólo termina por arrojar un resultado positivo: precisamente la infabilidad del individuo, tanto del que pretende constituir a otros, como del que se resiste a ser constituido por otro; pero el proceso no permite llegar al otro como otro. La paradoja, que no tiene solución epistemológica o teórica, debe, por tanto, ser abordada prácticamente desde la ética como filosofía primera.

No es este el lugar para repetir el camino de la V Meditación Cartesiana de Husserl en todas sus etapas. Baste con señalar aquellos puntos en los que la crítica ha señalado las mayores deficiencias en este intento de resolver el problema de la intersubjetividad¹⁸: no parece posible constituir al otro en su propia corporeidad (*Leib*), en su subjetividad a flor de piel, desde mi propia corporeidad, basándome en un modelo de constitución de los objetos del mundo, con base en la percepción, que me permite la presentación de lo no presente, si lo que pretendo presentar por analogía es la subjetividad del otro; la duplicidad presente en la fórmula husserliana “*como si yo estuviera allá en lugar de la corporeidad del otro*”¹⁹ no soluciona lo que se pretende con la analogía, pues no responde a la reciprocidad y menos aún la co-origenariedad de quienes participan en el mismo mundo desde tradiciones propias, que significan identidades históricas, culturales y morales específicas.

Se habla entonces del agotamiento del paradigma de la filosofía trascendental y de la conciencia, y se buscan alternativas. Veamos, pues, si la propuesta de Emmanuel Lévinas, de una “ética como filosofía primera”, aclara de manera más fundamental el problema de la intersubjetividad. En una argumentación, que bien podría llamarse ‘con Husserl contra Husserl’, para aclarar el “sentimiento vital (*Lebensgefühl*)” que se abre en el momento que se toma en serio la íntima relación entre psicología fenomenológica y filosofía trascendental, Lévinas cuestiona el sentido epistemológico de la intencionalidad husserliana, que en último término es la causa de todo objetivismo fenomenológico. La alternativa es una descentración pre-intencional de la conciencia que se abra, en la pasividad y receptividad propia de los sentimientos morales²⁰, a aquella responsabilidad en la que se nos puede dar la cooriginariedad del yo, el otro y el tercero, como el otro del otro.

¹⁸ Ver, entre otros: Alfred Schütz, “Das Problem der transzendentales Intersubjektivität bei Husserl” en: *Philosophische Rundschau*, 5. Jahrg., 1957, pp. 81-106; Klaus Held, “Das Problem der Intersubjektivität und die Idee einer phänomenologischen Transzendentalphilosophie” en: U. Claesges u. K. Held (Hrsg.), *Perspektiven transzendental-phänomenologischer Forschung*, Phaenomenologica 49, M. Nijhoff, Den Haag, 1972, pp. 3-60.

¹⁹ Edmund Husserl. *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, M. Nijhoff, Den Haag, 1963, p. 152.

²⁰ Emmanuel Lévinas, *Humanismo del Otro hombre*, Caparrós, Madrid, 1993, p. 89.

Para Lévinas, lo mismo que para Husserl, “*el Yo está en la encrucijada*”²¹. “Esta encrucijada permite flexiones diferentes de la idea de sujeto: al lado del nominativo ontológico –*ego*–, único caso reconocido por las “filosofías del sujeto”, la reflexión levinasiana nos adentra en el acusativo –*moi*– y dativo –*para-el-otro*– éticos. Es precisamente el postergamiento del *ego* el que, haciendo posible la emergencia de una subjetividad cuyo caso no es el nominativo, abre un nuevo horizonte discursivo donde la ética se atribuye el privilegio del que tradicionalmente gozó la ontología. Constitutivo del corazón de la meditación levinasiana, el salto de la ontología a la ética discurre paralelo al antagonismo entre dos concepciones de la subjetividad, la egológica y la ética”²².

Se trata, pues, de una reducción ética que alcance a la conciencia no-intencional, a la conciencia prerreflexiva y también pre-práctica, “la que no es acto, sino pura pasividad”²³; “mala conciencia”, llama Lévinas a la conciencia que no es intencional, es timidez, no es culpabilidad, pero sí está acusada, sólo en cuanto es “responsable de su presencia misma” en ese sentido fundamental de responsabilidad de quien no se atreve a identificarse con un yo frente al rostro ajeno: el de la segunda persona y el de la tercera persona. La responsabilidad basada en la intencionalidad de la conciencia y articulada en la teleología de la historia²⁴ era, para Husserl, la de un yo protagónico; se busca ahora un sentido de responsabilidad que responda a un sentimiento de temor por el otro, “como si yo estuviera consagrado al otro hombre antes de estarlo a mí mismo”. “Responsabilidad antes de mi libertad [...] en un pasado inmemorial [...] más antiguo que toda conciencia de... Responsabilidad por el prójimo, por el otro hombre, por el extraño, a la cual nada me obliga en el orden riguroso de la ontología –ni la cosa, ni cualquier cosa, ni la causalidad, ni el número y la causalidad”²⁵. Estamos efectivamente en el principio, allí donde ciertamente nos faltan los nombres y los pronombres, dado que el problema de la intersubjetividad se resiste a una solución teórica, cognitiva, ontológica, para abriremos un horizonte práctico, precisamente el de la ética como filosofía primera: el de la relación ética fundamental como reconocimiento por parte de y del otro. “... es la irrupción del rostro la que, en un primer momento, desarticula la identidad ontológica del yo para luego reconstruirla en un sentido ético”²⁶. O como lo enfatiza el mismo Lévinas en otro pasaje: “... cuando intento describir el rostro por la responsabilidad a la que llama en mí, y a la que llama yo, y al mismo tiempo

²¹ Emmanuel Lévinas, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Sígueme, Salamanca, 1987, p. 191.

²² J. Alberto Sucasas Peón, “La subjetivación. Hipóstasis y gozo” en: *Revista Anthropos*, N.º 176, Emmanuel Lévinas. *Un compromiso con la Otredad. Pensamiento ético de la intersubjetividad*. Barcelona, enero-febrero de 1998, p. 38.

²³ Emmanuel Lévinas, “Éthique comme philosophie première”, *op.cit.*, p. 85.

²⁴ Ver mi libro *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtssteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*. *Phaenomenologica* 67, M. Nijhoff, Den Haag. 1976.

²⁵ Emmanuel Lévinas, “Éthique comme philosophie première”, *op. cit.*, pp. 97-98.

²⁶ Juan Alberto Sucasas, “Emmanuel Lévinas: una ética judía”. En: M. Beltrán, J. M. Mardones, Reyes Mate (eds.), *Judaísmo y límites de la modernidad*, Barcelona, Riepiedra, 1998, p. 138.

oigo en esa llamada el grito del mendigo y del perseguido, y en la mendicidad una orden –a la vez autoridad y miseria-, ¿cito la Biblia?; ¿hago fenomenología?”²⁷.

La ética como filosofía primera libera por tanto al sujeto de la obsesiva presencia del ser como posición, como lo que ‘hay’ (Lévinas). La respuesta ya no es, como en Husserl, meramente metodológica ante una actitud natural dogmática, posesiva, afirmativa. Se trata ahora de una ‘*epojé* ética’: “la única salida del sinsentido del ‘hay’ se encuentra en el descubrimiento del otro en su alteridad misma, en la subordinación del yo a la demanda del prójimo, es decir, en el movimiento mismo de la ética. Salir de sí es ocuparse del otro”²⁸.

Dado que propusimos desde un inicio reconstruir para la educación humanista el sentido de experiencia y de mundo de la vida de la fenomenología husserliana, no lejano de esta caracterización del sentido común y de la filosofía popular, conviene resaltar cómo Husserl encuentra negado este sentido de humanismo en el desarrollo de las ciencias en vísperas de la segunda guerra mundial, negación que imposibilita la presencia de esta forma de hacer filosofía en una educación ajena a la cultura de las humanidades. Esta es la tesis en sus últimos escritos en torno a la crisis de la filosofía como causa principal de la crisis de las ciencias y de la humanidad europea. Husserl tematiza esta problemática expresamente en su libro *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. El diagnóstico fundamental en esta crítica es que “el positivismo decapita, por así decirlo, la filosofía”²⁹. El significado que tiene la positivización para la educación, la cultura y la sociedad en general está expresado de manera nostálgica en 1935 en la introducción a *La crisis*, cuando Husserl se refiere al contraste entre la época de la Ilustración y la cultura de ese momento: lo que entonces era obvio se ha perdido hoy, a saber,

la urgencia ardiente de formación, el esfuerzo por la reforma filosófica del sistema educativo y de la totalidad de formas de vida social y política, ese esfuerzo que hace tan admirable y digna de respeto aquella época tan difamada de la Ilustración. Un testimonio imperecedero de este espíritu de la Ilustración lo poseemos en el majestuoso Himno de Schiller y Beethoven ‘A la alegría’, de la Novena Sinfonía. Hoy sólo podemos comprender este himno con sentimientos de nostalgia y tristeza. No puede pensarse mayor contraste que éste con nuestra generación actual³⁰.

Esta actitud crítica frente a la positivización de las ciencias y su influjo en la cultura y en el sistema educativo permite a Husserl proponer un sentido de formación que lleve a una

²⁷ Emmanuel Lévinas, *Autrement que savoir*, Osiris, París, 1988, p. 74.

²⁸ Stéphane Mosès, “La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Lévinas”. En: M. Beltrán y otros, *op. cit.*, pp. 75-76.

²⁹ Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1962, p. 7. (Traducción al español: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*). Barcelona: Crítica, 1995).

³⁰ Edmund Husserl, *Die Krisis*, *op. cit.*, p. 8.

*Renovación del hombre y de la cultura*³¹ en el proyecto de conversión ética y de configuración de una cultura ética universal de la humanidad de la mano de la fenomenología. Husserl se refiere a la primera guerra mundial, que ha puesto al descubierto la indescriptible miseria, no solo moral y religiosa, sino filosófica de la humanidad. Esta evaluación totalmente negativa de la guerra lo lleva a comprender en toda su radicalidad lo que significa una degradación de los auténticos valores culturales: "Todo, ciencia, arte y cuanto siempre ha podido ser considerado como bien espiritual absoluto, se convierte en objeto de apologética nacionalista, de mercado y de mercancía nacionalista, de instrumento de poder"³². Los efectos ideológicos de esta transmutación de valores son patentes: "La fraseología y la argumentación política, nacionalista y social tienen tanto y más poder que la argumentación de la más humanitaria de las sabidurías"³³. A esta crítica corresponde por otro lado el optimismo de Husserl al percibir el entusiasmo de los jóvenes por la educación, quienes al regresar de la guerra llenan las clases de filosofía, profundamente desconfiados de la "retórica bélica" y de la manipulación propagandística de "ideales filosóficos, religiosos y nacionales", ahora en búsqueda de un trabajo académico autónomo, crítico frente a lo tradicional, inspirado por ideales fuertemente fundamentados en un saber auténtico³⁴.

Con esta observación, como signo de los tiempos, pensaba comenzar Husserl los artículos sobre *Renovación* para una revista japonesa del mismo nombre, en los que propone la educación como recurso de renovación cultural, dado que no todo está perdido, si todavía fuere posible una educación con base en la experiencia de una nación, de una época y de sus participantes. Pero prefiere comenzar sus consideraciones desde la otra cara de la moneda, destacando el sentido trágico de la situación y su relación directa con la sensibilidad moral y con el tema de la renovación cultural:

Renovación es el clamor general en nuestro atribulado presente, y lo es en todo el ámbito de la cultura europea. La guerra que desde 1914 la ha asolado y desde 1918 se ha limitado a preferir, en lugar de los medios militares de coacción, esos otros 'más finos' de las torturas espirituales y de las penurias económicas moralmente degradantes, ha puesto al descubierto la íntima falta de verdad, el sinsentido de esta cultura. Justo este descubrimiento significa que la auténtica fuerza impulsora de la cultura europea se ha agotado³⁵.

Sin embargo, lo que caracteriza la reflexión husserliana sobre las crisis de la cultura de Occidente es más bien la confianza, la esperanza normativa, si se quiere, el optimismo, que pretende poder captar en las fuentes de la experiencia filosófica la capacidad de toma de conciencia, de crítica y de responsabilidad de un sujeto que se abre a la teleología de la

³¹ Me apoyo en este pasaje en mi Introducción a los *Cinco ensayos* de Husserl (1923-1924), publicados en español como *Renovación del hombre y de la cultura*, de la cual cito, en parte textualmente, también algunos textos de Husserl.

³² Edmund Husserl, *Aufsätze und Vorträge (1922-1937)*, *Husserliana Band XXVII*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, 1989, p. 122.

³³ *Ibid.*, p. 117.

³⁴ *Ibid.*, p. 94.

³⁵ *Ibid.*, p. 3.

intencionalidad, “como si” –en el sentido de la teleología kantiana– de ella dependiera el futuro de la historia, como lo sugiere el mismo Husserl en lo que parece ser un alegato con Oswald Spengler: “¿O es que acaso hemos de aguardar a ver si esta cultura sana por sí sola en el juego azaroso entre las fuerzas creadoras y destructoras de valores? ¿Asistiremos acaso a ‘la decadencia de Occidente’ (*Untergang des Abendlandes*) como a un *fatum* que pasa sobre nuestras cabezas? El *fatum* sólo *existe* si pasivamente lo contemplamos [...], si pasivamente pudiéramos contemplarlo. Pero ni siquiera quienes nos lo pregonan pueden así hacer”³⁶.

Lo que libera a la facticidad de ser fatalidad es el sentido de la intencionalidad en la fenomenología: es a la vez responsabilidad, como lo sugiere Husserl:

*Así, la evidencia es un modo universal de la intencionalidad referido a la vida de conciencia en su conjunto; gracias a ella la conciencia tiene una estructura teleológica universal, una inclinación a la “razón” y aun una tendencia continua hacia ella; tiende, en efecto, a comprobar la corrección (y luego a adquirirla habitualmente) y a suprimir las incorrecciones (con lo que dejan de tenerse por haberes adquiridos)*³⁷.

Esta inclinación a la razón implica teóricamente la responsabilidad en la búsqueda continua de lo verdadero con base en las opiniones de la vida cotidiana y de los “mejores argumentos” en los procesos cognitivos. Es lo que hoy llamamos honestidad intelectual. En los asuntos prácticos la responsabilidad es el compromiso con lo correcto, lo veraz y lo auténtico en nuestras relaciones con los demás. Gracias a ella se constituye confianza en el ámbito de lo público. Por ello, para la “renovación ética-política de la humanidad” se hace necesario “un arte de la educación universal de la humanidad, que esté sustentado por los más altos ideales éticos, claramente fijados; un arte en forma de una poderosa organización literaria para ilustrar a la humanidad y educarla conduciéndola de veracidad en veracidad”³⁸.

Si la crisis, tanto de las ciencias como de la cultura en general, está provocada en última instancia por un olvido de la persona, es decir, por la negación de lo humano en ella, es necesario cambiar el signo de una educación enmarcada en el paradigma de la precisión, la eficiencia y la positivización, por el de una formación de la persona en marcos culturales y humanistas, desde los cuales sea capaz de integrar las ciencia y la tecnología, según proyectos de ciencia, tecnología y sociedad (CTS). En efecto, el sentido de la *praecisio mundi*, el principio mismo de la positivización, por más útil y eficiente que sea para la investigación en las ciencias empírico-analíticas, tiene sus costos, que en un momento dado pueden llegar a ser irreversibles. Porque lo positivo de la precisión exige en nombre del método que se inmole en aras de la claridad absoluta lo dudoso, lo confuso, lo numinoso, todo aquello que constituye la

³⁶ *Ibid.*, p. 4.

³⁷ Edmund Husserl, *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*, UNAM, México, 1962, p. 169 (Traducción al español de Luis Villoro).

³⁸ Edmund Husserl, *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona/México, 2002, p. XII.

riqueza de la tradición del humanismo latino. Lo primero que se censura son, por tanto, los conceptos tradicionales de la metafísica y las imágenes poéticas de lo mítico. La ilustración metódicamente progresiva de la "imagen del mundo", del mundo como representación y, por tanto, como disponibilidad, hace superficiales todos los demás conceptos. El cosmos desacralizado está ante nosotros preciso, explicable en su origen, medible en su extensión, expresable en su estructura matemática en pocas fórmulas.

En su *Postontología*, Wolfgang Janke, a quien nos hemos referido, se pregunta si no habrá además del modo técnico de dominar la naturaleza un habitar poéticamente la tierra, al que le correspondan las dimensiones de lo simbólico, gracias a las cuales podamos proteger y cultivar nuestro mundo de la vida, desencantado y colonizado, como cuando imperios más fuertes toman posesión del territorio abandonado por tribus primitivas. La solución entonces es relacionar gradualmente la *praecisio* con una *praecultio*, término que encontramos ya en Cicerón. Según la tradición latina: “*Cultor* se llama al campesino que cultiva el campo y venera la divinidad como fundadora de su domicilio. Por lo tanto, *praecultio mundi* quiere decir: preservar el mundo y conservarlo para lo advenidero, dándole un viraje al descuido de la tierra propio de la actitud técnica”³⁹.

4.- La cultura para el nuevo humanismo: la dimensión estética

Pero es el mismo Husserl, en las cinco lecciones sobre *Renovación*, el que desconfía del valor de la cultura para un humanismo renovado:

El desarrollo de la *teoría universal de la ciencia* (teoría de la razón y lógica) es un órgano y a la par una etapa del desarrollo de la humanidad hacia su autorrealización superior; y, por otra parte, la teoría de la ciencia es, como la propia ciencia estricta que ella origina, una pieza fundamental de toda cultura superior en un sentido objetivo, en el sentido del universo de valores espirituales objetivos que se construyen como correlatos del desarrollo de la razón en la humanidad. En razón de esta sobresaliente función culturizadora, corresponde a la doctrina de la ciencia y a la propia ciencia universal una posición sobresaliente frente al dominio cultural del arte; de suerte que la atribución al arte por principio de una función análoga a la de la ciencia (como Schiller intentó), es cosa que no puede probarse en absoluto⁴⁰.

Esta crítica de Husserl al autor de *Cartas para la educación estética del hombre* parece ignorar el valor de la dimensión estética para un humanismo renovado, como lo propone él mismo en sus *Cinco lecciones*. Para sustentar que el arte es comunicación, en cuanto constituye relaciones intersubjetivas entre los humanos, acude Jürgen Habermas en su *Discurso filosófico de la modernidad* a las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de

³⁹ Este último pasaje se inspira en Wolfgang Janke, *Postontología*, Universidad Javeriana/OEI, Bogotá, 1988, pp. 52-53 (Traducción e introducción de Guillermo Hoyos).

⁴⁰ Edmund Husserl, *Renovación del hombre y de la cultura*, op. cit., p. 62.

Federico Schiller (1793-1795) dirigidas al Duque Federico Cristián de Schleswig-Holstein-Augustenburgo. En ellas enfatiza Schiller el sentido político de la educación estética, como lo enuncia ya al comenzar la segunda carta:

Pero ¿acaso no debiera yo hacer de la libertad que me concedéis un uso mejor que el de encaminar vuestra atención hacia el campo de las bellas artes? ¿No es por lo menos extemporáneo andar ahora buscando un código del mundo estético, cuando los asuntos del mundo moral ofrecen un interés mucho más próximo y el espíritu filosófico de investigación es requerido tan insistentemente por los acontecimientos a ocuparse en la obra de arte más perfecta que cabe: **el establecimiento de una verdadera libertad política?**⁴¹.

Y termina esta segunda carta:

Si resisto a la tentación (de la investigación teórica-filosófica) y antepongo la belleza a la libertad, creo que puedo hallar disculpa, no sólo en mi afición personal, sino en los principios que justifican esa preferencia. Espero persuadiros de que esa materia no es tan ajena a las necesidades como al gusto del siglo; y aun más: que para resolver en la experiencia el problema político, se precisa tomar el camino de lo estético, porque a la libertad se llega por la belleza⁴².

Esta relación entre estética y libertad, propia de la ilustración, significa para Schiller la posibilidad de resolver el problema de la desarticulación en la modernidad pensada por Kant en sus tres críticas: la teórica, la práctica y la del juicio. La educación estética se convertiría en la clave formadora del hombre moderno, de suerte que este no resulte desgarrado entre la ciencia y la moral, sin mediación alguna. La ciencia que desencanta el mundo y la moral que nos impone leyes más allá del conocimiento con base en la experiencia.

¡Cuán distintos somos los modernos! (de los griegos). También nosotros hemos proyectado en los individuos, agrandada, la imagen de la especie..., mas rota en pedazos, no compuesta en mezclas y combinaciones. Hasta tal punto está fragmentado lo humano, que es menester andar de individuo en individuo preguntando e inquiriendo para reconstruir la totalidad de la especie. Entre nosotros dan ganas de afirmar que las potencias del alma se manifiestan, en la realidad, separadas y divididas como la psicología las separa y divide en la representación; vemos, no ya sujetos aislados, sino clases enteras de hombres que desenvuelven tan solo una parte de sus disposiciones, mientras que las restantes, como órganos atrofiados, apenas se manifiestan por señales borrosas⁴³.

⁴¹ Federico Schiller, *La educación estética del hombre*, Espasa Calpe, Madrid, 1968, p. 13.

⁴² *Ibid.*, p. 15.

⁴³ *Ibid.*, p. 28.

Schiller ve la causa de la fragmentación en la subvaloración de la imaginación, fuente de la estética:

La preponderancia de la facultad analítica tiene que privar forzosamente a la imaginación de su fuerza y de su fuego; y, por otra parte, limitar la esfera de los objetos equivale a empobrecer la fantasía. Así, el pensador abstracto suele tener un corazón *frío*, por la costumbre de analizar las impresiones que conmueven al alma en un todo conjunto; y el profesional, por su parte, suele tener un corazón *estrecho*, porque su imaginación, recluida en el círculo uniforme de la especialidad, no puede extenderse a otras formas representativas⁴⁴.

La solución a la fragmentación en la modernidad la encuentra Schiller en la idea de juego, *Spiel*, término usado en alemán, por ejemplo, para tocar piano (*Klavier spielen*). Para aclarar este sentido de juego recuerdo que con motivo de la primera guerra contra Irak, Ernesto Tugendhat criticó a judíos sionistas que trataron de convencer a los alemanes para que entraran a la guerra, como reparación por el Holocausto: “no entiendo por qué hay personas que creen poder jugar con las conciencias como quien toca piano”. Recientemente Charles Taylor, en su libro sobre secularización⁴⁵, acudió a este término de Schiller para clarificar el sentido de una vida realizada, superando precisamente la fragmentación y desorientación en esta época.

En la carta XV escribe Schiller:

La razón, empero, pronúnciase y dice: lo bello no debe ser mera vida ni mera figura, sino figura viva; es decir, belleza, dictando al hombre la doble ley de la formalidad absoluta y de la realidad absoluta. Por lo cual, plantea la exigencia siguiente: el hombre, con la belleza, no debe hacer *más que jugar*, y el hombre no debe jugar *nada más que con la belleza*. Porque, digámoslo de una vez: sólo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y *sólo es plenamente hombre cuando juega*⁴⁶.

Se puede pensar aquí en el libre juego de las facultades del hombre, es decir, en su espontaneidad. De hecho, la diferencia para Schiller de la expresión artística, con respecto a los juicios universales y necesarios de la ciencia y a los juicios también universales y necesarios de la moral del imperativo categórico, es que las humanidades y las artes son de lo singular y sólo gracias a la facultad de juzgar reflexionante pueden aspirar a cierto sentido de universalidad. La sinfonía coral de Beethoven no es bella en el sentido de necesidad, que lo son los principios de la física, o de obligación de la moral, no lo es en el sentido de universalidad que requiere la objetividad del juicio científico o de la moral kantiana, sino que su belleza invita libremente a quienes sean inspirados por ella, en procesos comprensivos y abiertos a la comunicación. Y esta es la relación entre libertad y

⁴⁴ *Ibid.*, p. 32.

⁴⁵ Charles Taylor, *A Secular Age*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 2007.

⁴⁶ Friedrich Schiller, *op. cit.*, pp. 72-73.

estética y entre sensibilidad moral y sensibilidad estética, que buscamos para una formación que llamamos nuevo humanismo.

Las ideas conclusivas de la última carta, la XXVII de Schiller, dicen:

En medio del terrible reino de las fuerzas ciegas y en medio del sagrado reino de las leyes, edifica el instinto estético, sin que se advierta, un tercer reino, un reino alegre de juego y de apariencia, donde el hombre se despoja de los lazos que por doquiera le tienen sujeto y se liberta de todo cuanto es coacción, tanto en lo físico como en lo moral. Si en el Estado *dinámico* del derecho, el hombre se enfrenta con el hombre, como una fuerza frente a otra fuerza, y limita su actividad; si, en el Estado *ético* del deber, el hombre opone al hombre la majestad de la ley y encadena su voluntad, en cambio en la esfera de las relaciones de la belleza, en el Estado *estético*, el hombre aparece sólo como figura, como objeto de **libre juego**. La ley fundamental de este Estado es: *dar libertad por medio de la libertad*⁴⁷.

Y casi para terminar sus cartas, enfatiza:

Sólo lo bello podemos gozarlo a un tiempo mismo como individuos y como especie, es decir, como *representantes* de la especie. El bien sensible no puede hacer feliz más que a *uno solo*, pues se funda en la apropiación, que implica siempre exclusión; y no le hace feliz más que desde un solo punto de vista, porque la personalidad no toma parte en ese bien. El bien absoluto no puede hacer feliz sino bajo condiciones que no pueden suponerse universalmente, pues la verdad es la recompensa de la abnegación, y para creer en la voluntad pura es preciso tener el corazón puro. Sólo la belleza vierte sobre todo el mundo la felicidad, y todos los seres olvidan sus limitaciones mientras se hallan bajo el encanto de lo bello⁴⁸.

Y es aquí donde de nuevo Heidegger nos permite orientarnos con respecto al valor de la estética para la formación humana. Para Heidegger, el arte es creación. Un examen profundo y directo de la obra de arte, basado en la diferencia ontológica, nos obliga a un análisis de la cosa misma, en términos fenomenológicos. Esto nos lleva a mirar la obra de arte sólo como (mera) cosa:

Las obras de arquitectura y escultura se encuentran en las plazas públicas, en las iglesias y en las casas. En las colecciones y exposiciones se depositan obras de arte de las más diferentes épocas y pueblos. Si las miramos en su intacta realidad, sin prejuizar, entonces se muestra que las obras son tan naturalmente existentes como las cosas. El cuadro cuelga en la pared como un fusil de caza o un sombrero. Una pintura, por ejemplo, la de Van Gogh que representa un par de zapatos de campesino, vaga de una exposición a otra. Las obras son transportadas como el carbón del Ruhr o como los troncos de árbol de la Selva Negra. Los himnos de Hölderlin se empacaban durante la

⁴⁷ *Ibid.*, p. 136.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 137.

guerra en la mochila, como los instrumentos de limpia. Los cuartetos de Beethoven yacen en los anaqueles de las editoriales como las papas en la bodega⁴⁹.

Y esto es sólo el comienzo de la descripción fenomenológica, que sin separarse de la cosa nos descubre la verdad de la obra de arte. Al fijarse Heidegger en los zapatos de la famosa pintura de Van Gogh, continúa, entre otras, describiendo:

La labriega lleva los zapatos en la tierra labrantía. Aquí es donde realmente son lo que son. Lo son tanto más auténticamente, cuando menos al trabajar piense la labriega en ellos, no se diga los contemple, ni siquiera los sienta. Los lleva y anda con ellos... En el cuadro de Van Gogh ni siquiera podemos decir dónde están estos zapatos. En torno a este par de zapatos de labriego no hay nada a lo que pudieran pertenecer o corresponder... Ni siquiera hay adheridos a ellos terrones del terruño o del camino, lo que al menos podía indicar su empleo. Un par de zapatos de labriego y nada más. Y, sin embargo... En la oscura boca del gastado interior bosteza la fatiga de los pasos laboriosos, en la ruda pesantez del zapato está representada la tenacidad de la lenta marcha a través de los largos y monótonos surcos de la tierra labrada, sobre la que sopla un ronco viento. En el cuero está todo lo que tiene de húmedo y graso el suelo. Bajo las suelas se desliza la soledad del camino que va a través de la tarde que cae. En el zapato vibra la tácita llamada de la tierra, su reposado ofrendar el trigo que madura y su enigmático rehusarse en el yermo campo en baldío del invierno. Por este útil cruza el mudo temer por la seguridad del pan, la callada alegría de volver a salir de la miseria, el palpar ante la llegada del hijo y el temblar ante inminencia de la muerte en torno. Propiedad de la tierra es este útil y lo resguarda el mundo de la labriega. De esta resguardada propiedad emerge el útil mismo en su reposar en sí⁵⁰.

El interés que nos llevó a leer estos pasajes de Heidegger era urgir un sentido de fenomenología como volver a las cosas mismas en el mundo de la vida. Lo hemos logrado en parte, pero en una dimensión monológica, en el diálogo del alma consigo misma o en la contemplación del ser, en actitud de observadores y no de participantes. Todo lo anterior nos lleva a concluir que así la fenomenología nos permita ubicarnos en el mundo de la vida, privilegia un desarrollo observacional y contemplativo de nuestra pertenencia. Pero el cambio de paradigma busca algo más: retornar de la actitud del observador a la del participante en el mundo de la vida para comprender intersubjetivamente su complejidad en cuanto tejido de perspectivas en el espacio, su materialidad espacial, y en el tiempo, su temporalidad. No sólo ser y tiempo, sino a la vez, ser y espacio.

5.- Conclusión: educación para un nuevo humanismo en clave comunicacional

Hemos planteado la posibilidad de una educación para un nuevo humanismo en términos de la dialéctica trascendental de Kant: es decir, como reconocimiento, en los límites, de la

⁴⁹ Martin Heidegger. "El origen de la obra de arte". En: *Arte y poesía* (Traducción y prólogo de Samuel Ramos). México: FCE, pp. 39-40.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 59-60.

experiencia mundo vital y del conocimiento científico, dejando abierta la posibilidad del pensar precisamente en dichos límites, como complementariedad necesaria de la moral y de la dimensión estética. Así, ante el triunfo aparente de una racionalidad científica analítica, en el horizonte de la competitividad, se hace necesario reexaminar una educación que podría querer ignorar los recursos del humanismo de Occidente y despreciar todo proyecto de educación en valores. La situación hoy es la de tal avance en el conocimiento científico en áreas como la biogenética, la robótica y las neurociencias, que no parece racional ignorar el influjo que tales saberes adquieren con respecto a la autocomprensión de las personas y a los discursos públicos en torno al sentido mismo de la libertad y de las capacidades de autodeterminación y responsabilidad de las personas. Esta situación lleva a J. Habermas a proponer un “naturalismo débil” a la base de un renovado humanismo en clave intersubjetiva comunicacional, en la que puedan articularse las dimensiones de lo moral, lo ético, lo político e inclusive lo religioso sin devaluar los aportes del conocimiento científico para el progreso cualitativo de la condición humana. En términos del mismo Habermas se trataría de un uso pragmático de la razón práctica en relación con la ciencia y la tecnología.

No está en discusión el hecho de que todas las operaciones del espíritu humano no dependan directamente de sustratos orgánicos. La controversia se refiere ante todo a la manera correcta de plantear la naturalización de lo espiritual. Y esto significa que una comprensión adecuadamente naturalista de la evolución cultural debe tener en cuenta y dar razón tanto de la constitución intersubjetiva del espíritu como del carácter normativo de sus operaciones conforme a reglas observables⁵¹.

Intentemos, por tanto, un diálogo entre el paradigma comunicacional y quienes buscan hoy en un renovado humanismo “la crítica democrática”⁵², “la universidad sin condición”⁵³ y proyectos semejantes, el “cultivo de la humanidad”⁵⁴. El paradigma comunicacional que hemos estado proponiendo para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía nos permite articular como nueva forma de humanismo los distintos saberes en una actividad, que por su naturaleza es comunicación, en la perspectiva de una democracia que realice en lo público la capacidad de comunicación de los humanos, como la competencia ciudadana. Si, por otro lado, asumimos el giro lingüístico y, gracias al cambio de paradigma propuesto por Habermas, comprendemos competencias ciudadanas a partir de la comunicación, podremos caracterizar mejor la constitución de creencias, valores, normas y procedimientos, que son lo que hacen al ciudadano. Se trata de un poder intencional subjetivo, cuyo contexto determinante es la interrelación con otros en la esfera de lo

⁵¹ Jürgen Habermas. *Zwischen Naturalismus und Religion*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2005, p. 7.

⁵² Edward Said. *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona: Debate, 2006.

⁵³ Jacques Derrida. *Universidad sin condición (gracias a las “Humanidades”, lo que ‘podría tener lugar’ mañana)*. Madrid: Trotta, 2003.

⁵⁴ Martha C. Nussbaum. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación superior*. Barcelona: Paidós, 2005.

público. De esta forma una concepción intencional comunicacional de las competencias ayudará también a comprender la función que puede cumplir el proceso educativo en el desarrollo de nuevas voces ciudadanas.

Esta íntima relación en clave comunicacional entre educación para la ciudadanía y su ejercicio democrático, debe marcar la nueva forma de humanismo en el horizonte de una sociedad conformada con base en la justicia como equidad:

Si los maestros se identifican con las disciplinas básicas necesarias para la actividad política democrática, intentarán establecer un conocimiento compartido entre sus alumnos y llevarlos hasta algo parecido a un mismo nivel. La finalidad no es reprimir las diferencias, sino más bien posponerlas, de modo que los niños aprendan primero a ser ciudadanos –y trabajadores, gerentes, comerciantes y profesionales después–. Todos estudian las materias que un ciudadano debe conocer. La escolaridad deja de ser el monopolio de unos cuantos, deja de exigir automáticamente rango y cargo. Dado que no hay accesos privilegiados a la ciudadanía, no hay modo de sacar más de ella, o de alcanzarla más rápidamente, desempeñándose mejor en la escuela⁵⁵.

La propuesta para una teoría discursiva de la educación y de la pedagogía, inspirada en el cambio de paradigma en la teoría del actuar comunicacional de J. Habermas⁵⁶, puede servir para articular todos los temas relacionados con la nueva forma de humanismo que estamos proponiendo: pensar la complementariedad entre conocimiento científico y moral, asumiendo las críticas tanto a un humanismo culturalista tradicional como al positivismo científico, y tomar todo el proceso educativo como formación para la ciudadanía explicitando las estructuras comunicacionales comunes a la educación y a toda política deliberativa.

BIBLIOGRAFÍA

- DERRIDA, Jacques. *Universidad sin condición (gracias a las “Humanidades”, lo que ‘podría tener lugar’ mañana)*. Madrid: Trotta, 2003.
- DESCARTES, René. *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara, 1977.
- GONZÁLEZ, Juliana. *Genoma humano y dignidad humana*. Barcelona: Anthropos/UNAM, 2005.
- GRASSI, Ernesto. *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- _____. *Heidegger y el problema del humanismo*. Barcelona: Anthropos, 2006.

⁵⁵ Michael Walter. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE, 1993.

⁵⁶ Guillermo Hoyos y Germán Vargas. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: CORCAS EDITORES, 1997.

- HABERMAS, Jürgen. *Zwischen Naturalismus und Religion*. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2005, p. 7.
- HEIDEGGER, Martin. “Carta sobre el humanismo”. En: Sastre. *El existencialismo es un humanismo*, y Heidegger, *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80, 1981, pp. 66-67.
- _____. “El origen de la obra de arte”. En: *Arte y poesía* (Traducción y prólogo de Samuel Ramos). México: FCE.
- HELD, Klaus. “Das Problem der Intersubjektivität und die Idee einer phänomenologischen Transzendentalphilosophie”. En: U. Claesges u. K. Held (Hrsg.), *Perspektiven transzendental-phänomenologischer Forschung*, *Phaenomenologica* 49, M. Nijhoff, Den Haag, 1972, pp. 3-60.
- HOYOS, Guillermo. *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*. *Phaenomenologica* 67, M. Nijhoff, Den Haag. 1976.
- _____. “La ética fenomenológica y la intersubjetividad”. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu. Fenomenología en América Latina*. Año XLI, N.º 122-123, mayo-diciembre 1999, Bogotá, pp. 127-146.
- _____ y Germán Vargas. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: CORCAS EDITORES, 1997.
- _____. “Presentación”, *Filosofía de la educación*, e “Introducción”. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, EIAF, volumen 29. Madrid: Trotta, 2008.
- _____. “Responsabilidad social universitaria: autonomía, acreditación, ‘accountability’” en: *RS. Responsabilidad Sostenibilidad*, marzo de 2009, Bogotá: Gatos gemelos comunicación.
- _____, Julián Serna y Elio Fabio Gutiérrez. *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- HUSSERL, Edmund. *Aufsätze und Vorträge (1922-1937)*, *Husserliana Band XXVII*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, 1989.
- _____. *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, M. Nijhoff, Den Haag, 1963.
- _____. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1962, p. 7. (Traducción al español: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica, 1995).
- _____. *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica*, UNAM, México, 1962 (Traducción al español de Luis Villoro).
- _____. *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*. Barcelona/México: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.
- JANKE, Wolfgang. *Postontología*. Bogotá: Universidad Javeriana/OEI, 1988 (Traducción e introducción de Guillermo Hoyos).
- KANT, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara, 1978.

- LÉVINAS, Emmanuel. *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 1987.
- _____. *Autrement que savoir*. París: Osiris, 1988.
- _____, Emmanuel. *Humanismo del Otro hombre*. Madrid: Caparrós, 1993.
- MACÍNTYRE, Alasdair. *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp, 1992.
- MOSÈS, Stéphane. “La idea de justicia en la filosofía de Emmanuel Lévinas”. En: M. BELTRÁN, J. M. Mardones, Reyes Mate (eds.): *Judaísmo y límites de la modernidad*. Barcelona: Riopiedra, 1998.
- NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación superior*. Barcelona: Paidós, 2005.
- SAID, Edward. *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona: Debate, 2006.
- SCHILLER, Federico. *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa Calpe, 1968.
- SCHÜTZ, Alfred. “Das Problem der transzendentales Intersubjektivität bei Husserl”. En: *Philosophische Rundschau*, 5. Jahrg., 1957, pp. 81-106.
- SLOTERDIJK, Peter. *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el Humanismo, de Martin Heidegger*. Madrid: Siruela, 2001.
- SUCASAS Juan Alberto. “Emmanuel Lévinas: una ética judía”. En: M. Beltrán, J. M. Mardones, Reyes Mate (eds.), *Judaísmo y límites de la modernidad*. Barcelona: Riopiedra, 1998.
- _____. “La subjetivación. Hipóstasis y gozo”. *Revista Anthropos*, N.º 176, Emmanuel Lévinas. *Un compromiso con la Otredad. Pensamiento ético de la intersubjetividad*. Barcelona, enero-febrero de 1998, p. 38.
- TAYLOR, Charles. *A Secular Age*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 2007.
- TUGENDHAT, Ernst. *Antropología en vez de metafísica*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- WALTER, Michael. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE, 1993.