



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Gramigna, Anita

Caminos educativos en el territorio de lo sagrado

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 100-112

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746088008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Caminos educativos en el territorio de lo sagrado

Educational paths on the sacred land

Anita Gramigna

Universidad de Ferrara
anita.gramigna@unife.it

Traducido del italiano por Carlo Rosa

Recibido: 22 de diciembre de 2014 / Aceptado: 4 de junio de 2015

Resumen

En este artículo, que tiene un enfoque cualitativo, se trata de la belleza y de su poderoso papel educativo: la belleza como vía formativa de la ética⁸, y como gracia, o sea, como aquel bienestar que lleva al bien de sí mismo, en la relación con los demás. Vamos a aclarar los términos del discurso: definimos la ética como una profunda reflexión sobre el bien, como una teoría de la moral que guía los comportamientos y traza caminos de significación en y con el mundo, y que, en consecuencia, determina nuestros horizontes existenciales. Pero mientras que la moral se refiere a las costumbres, las épocas y, en síntesis, a los contextos históricos y culturales, la ética sigue principios generales, ya que explora el profundo sentido de lo humano y su destinalidad.

Pensamos que la ética es lo específico del humano porque implica una reflexión que, en la libertad, supera el instinto natural y que, al mismo tiempo, nos permite, con pleno conocimiento, «reflexionar sobre nosotros mismos mientras que reflexionamos». En breve, porque existe una reflexión que libremente y con conocimiento supera el instinto; fenómeno que, a la fecha, parece estar ausente en otros animales.

Deducimos que la libertad y la autoconciencia son elementos ineludibles de la ética como lo son de la educación.

Palabras clave: belleza, ética, conocimiento, educación, hermenéutica.

Abstract

In this article we will speak about beauty and his powerful educational role: beauty as ethics' formative way. And as grace, that is that well-being that leads to the good of the self, in the relation with the others. Let us clarify the terms of the speech: we define ethics as a deep reflection on the good, a moral theory that directs on behaviours and draws paths of meaning in and with the world and, as a consequence, it defines our existential horizons. But, while Moral is relative to uses, to costumes, to ages, in short, to historical and cultural contests, ethics follows general principles, because investigates on the deep meaning of human and his finalities.

We believe that ethics is the specific of human because it implies a reflection that, in freedom, overcomes natural instinct and that, in the meanwhile allows us to knowingly "reflect on ourselves about us reflecting". In short: Because there is a reflection that freely and knowingly overcomes instinct; phenomenon which, by now, seems to be absent in other animals.

We deduct that freedom and self-consciousness are inescapable elements of ethics as they are for education.

Keywords: Beauty, ethics, knowledge, education, hermeneutics.

⁸ Este tema ya lo desarrollamos de manera más amplia en A. Gramigna, M. Righetti, C. Rosa, *Èstetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*, Milano, Unicopli, 2008.

Introducción: la ética en el corazón de la estética

Hoy día resulta difícil orientar nuestra interpretación del mundo, los juicios de valor, las decisiones y los comportamientos a la luz de principios «absolutos», cuando la realidad de referencia cambia a una velocidad nunca antes vista. Cambia la percepción de lo real, la definición del ser humano, de la vida, de la familia, del valor moral, cambia la concepción del amor, de la sexualidad, etc. Cambian los contenidos de los valores morales, especialmente gracias a las novedades introducidas por la ciencia y la tecnología (alimentos modificados genéticamente, velocidad de las comunicaciones, biotecnología, ingeniería genética, equipos de última generación...). Cada vez es más difícil llevar a cabo un proyecto de vida que nos permita realizar plenamente nuestros talentos para construir una «vida bella» y mejorar el mundo que nos rodea. Aquí está, en nuestra opinión, la raíz de la desorientación contemporánea y de tanto sufrimiento. Aquí está la confusión respecto a la naturaleza de nuestra propia persona y del sentido profundo de las cosas. Es aquí que interviene nuestra reflexión sobre las trayectorias educativas de lo sagrado. Volveremos sobre este punto en las conclusiones de nuestro discurso.

A lo largo de nuestras reflexiones, trataremos de demostrar que la ética se encuentra en el corazón de la estética; y es incluso por esta razón que hablaremos de belleza. Sin embargo, nos referiremos en particular a una dimensión muy especial de lo bello: a lo bello de la palabra cuando esta sabe ser seductora no solo porque su elegancia anuncia un sentimiento de gracia, sino también por la verdad que le da sustancia y por la fuerza que irradia (Foucault, 1996).

La cuestión de la verdad aquí se torna crucial, en la medida en que es el instrumento de autotrans-formación, lucha local por la libertad contra las insidias del poder, labor crítica del pensamiento, creatividad. La verdad representa una experiencia extrema en la que el individuo se rebela y, al hacerlo, se cuida a sí mismo, o sea, se

educa mientras ayuda a quienes dirige su palabra, porque las experiencias extremas trans-forman, es decir, educan.

Una palabra, por tanto, que tiende al bien, que lo alimenta, que lo realiza. Una palabra creativa: artística, ya que hace de la existencia una obra de arte. El arte que está detrás de esta práctica autoeducativa y por lo tanto *poiética*, es «el arte de la desobediencia voluntaria, de la indocilidad razonada» (Foucault, 1984: 40). Pero también es el arte del rigor moral, que combina una vida bella con el hablar franco. Una palabra que se convierte en el cuidado personal, para cuidar mejor de los demás, que tiene un evidente papel educativo para el sujeto y para sus interlocutores, y que expresa un poderoso *ethos* político (Foucault, 1994).

Fundamentación teórica y metodológica

El camino de la autotrans-formación se refiere al cuidado de sí, al proceso que constituye nuestra subjetividad en la forma de una obra de arte. Pero para que esto ocurra es necesario que la verdad franca y valiente de la palabra la *parresia*– esté en armonía con nuestra vida. Por esta razón, la ética se encuentra en el corazón de la estética. La *parresia* implica, desde luego, una relación estrecha, ontológica, entre el hablante y lo que él enuncia. Se trata de una relación de autenticidad, de verdad, garantizada por las cualidades morales de quien habla para el bien de quien escucha, incluso a costa de su propia vida, como es el caso de Sócrates evidenciado en su *Apología*.

Esta palabra que Platón compara con la sublime armonía de la música dórica –bellísima, poderosa, valiente–, esta palabra que dice la verdad, que irradia una luz estética y que transforma nuestra vida en una obra de arte, es «... *aquella capaz de evocar como corresponde las voces y los acentos de un hombre valiente...* (que) *enfrenta con disciplina y ánimo fuerte su destino;... y la armonía y el ritmo tienen que ajustarse a las palabras;... las palabras de una vida semejante*» (Platón, 1981, III, 399c; 398d.; 400a).



Sin embargo, porque es radical, esa palabra nos puede introducir en los espacios oscuros del dolor, ya que nos expone al riesgo del rechazo, de la negación, de la condena. Y esto es propiamente lo específico de la *parresia*: el hablar franco que expresa en su verdad y valentía una belleza radical, sin compromisos, y que inevitablemente contempla el riesgo del daño e incluso la muerte. Y los ejemplos, de Eurípides en adelante, no faltan (cfr. Foucault, 1985). En este contraste entre la gracia luminosa de la *parresia*, o sea del hablar sincero –un hablar que es coherente con la conducta de la vida– y el peligro en el que se puede precipitar, está el horror de la tragedia. El contraste, más que el éxito doloroso, es el signo estético de lo trágico. Porque lo bello invita al abandono confiado, mientras que el miedo nos clava en la atenta vigilia, en alerta temerosa.

Ahora, dado que el escenario epistemológico de nuestros estudios se refiere a la hermenéutica, quisiéramos concentrarnos en la *parresia* de Sócrates, recurriendo a esa fuente inagotable de reflexiones que es la obra de Foucault y la de Bateson. Se trata de dos autores –declaradamente ateos– que son, para nosotros, –declaradamente cristianos– fundamentales puntos de referencia en nuestras reflexiones sobre la epistemología de la educación. ¿Por qué esta elección? Pensamos que existen «terrenos de frontera», lugares donde el cruce entre caminos diferentes genera rutas de intercambio. Y esta es la naturaleza de lo sagrado; aquella asonancia entre diferencias y lontananzas en las cuales se encuentra lo infinito. Creemos que nuestros autores habitan en estos «terrenos de frontera».

En cuanto a Foucault, nos referiremos a su *Hermenéutica del sujeto* (2001)⁹ y al volumen: *El gobierno de uno mismo y de los otros* (2008). Siguiéndolo trataremos de llegar a la propuesta concreta de una epistemología de la educación,

especialmente en relación con lo sagrado. El esfuerzo tiene como objetivo preparar herramientas de orientación en torno a este gran tema, para probar la capacidad de indagar entre los pliegues de las retóricas sociales, de los ocultamientos, de las misticificaciones. La propuesta consiste en una pedagogía des-estructurante (Derrida, 1990) del orden de cualquier discurso (cfr. Foucault, 1971), que muestra el fin de una constante y crítica diafanización epistemológica. ¿Para qué? Para tener una idea clara en torno a una cuestión crucial en la aventura humana, y para reaccionar al ocultamiento hedonista que nuestro tiempo hace de esta experiencia radical. Por tanto, la epistemología pedagógica concreta, se encuentra en la construcción de saberes que nos ayudan a leer el «texto» de nuestra existencia, para enfrentar el nodo crucial de lo sagrado desde una perspectiva estética y, por lo tanto, sin renunciar a la belleza y a la gracia que deriva de ella.

En cuanto a Gregory Bateson (1991), quien habla del conocimiento como la capacidad de identificar «la estructura que conecta» el «sujeto-en-su-medioambiente» con el escenario general. Él se refiere a la estética de la relación que lee, en el tejido de la existencia, la «sagrada unidad del todo» y que presupone el mismo respeto reverente hacia todas las culturas y formas de conocimiento, incluidas las que son consideradas distantes o incluso opuestas... La estética no es solo la rama de la filosofía que trata de construir una teoría de la sensibilidad, y por lo tanto de la belleza; es también y sobre todo el estudio de los procesos por los que la belleza se reconoce y es creada. Así que, por implicación, el investigador subraya su pregnancia cognoscitiva y epistemológica (Bateson, 1976).

La experiencia estética es goce y conocimiento a la vez, pero también es trascendencia, nos sugiere Gregory Bateson, como buen ateo, porque nos ilumina con la percepción de nuestra pertenencia relacional con el todo, cuya unidad sagrada explica la historia evolutiva del planeta. De ahí el carácter coral del arte, de ahí la sensación de infinito y de universal que evoca. De ahí, su significado íntimamente ético y «constringente» (Morin, 2005).

⁹ Foucault había ya introducido este tema en *Technologies of self. A Seminar with Michel Foucault*, coord. por L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton, University of Massachusetts Press, Amherst, 1988.

En el ejercicio de esta sensibilidad relacional «nos» sentimos en la red compleja y arcana de antiguas y actuales pertenencias. Nuestras raíces biológicas, sociales y culturales vibran con esta sensación moral de pertenencia y de responsabilidad, de compromiso.

Por último, además, en nuestra hipótesis la estética es una clave de lectura de la hermenéutica educativa; y lo sagrado, un paisaje para recorrer, con plenitud y humildad.

Análisis: el sentido de la belleza

La constitución del sí mismo en la estética, para Foucault, se refiere a la problematización de la cuestión de la verdad, que tiene sus orígenes en el pensamiento griego y que aún marca los procesos de subjetivación, así como nuestra forma de interpretar la realidad. La estética foucaultiana, de hecho, es una cuestión exquisitamente epistemológica, en la medida en que se refiere a las estrategias que establecen lo que es correcto en una afirmación, así como la capacidad de llegar a la verdad, para juzgar el valor y vivir la coherencia en la práctica de la vida. Así, la verdad se convierte en uno de esos «brotes o matrices de experiencia», cuyo análisis nos lleva a comprender el mecanismo de la formación de los saberes, de la normatividad de los comportamientos y de la constitución del sujeto. Se trata de «tres ejes» (Foucault, 2009: 48) de ineludible contenido pedagógico, aunque, como hemos dicho en repetidas ocasiones, las intenciones de Foucault eran muy diferentes.

El sujeto al que piensa el filósofo francés siguiendo la reflexión socrática, entonces, se hace, él mismo, etopoietico, o sea, se educa en un proceso que dura toda la vida, solo cuidando de sí mismo, a través de un saber que produce *ethos*, es decir, *un conocimiento* que dé voz a su ansia radical de libertad y que lo lleve a través de una vida moral. Tal conocimiento da acceso a la verdad. El papel educativo del parresiasta es «principalmente dirigir a los demás en su esfuerzo, en el intento de construir una relación adecuada consigo mismo» (Foucault, 2009: 50). Una relación de verdad, evi-

dentemente, y de valentía: es, de hecho, indispensable hacer de la propia vida una obra de arte, día con día, siempre. Se trata de una armonía ontológica, que funda la verdad. Sin esta estrecha relación no es posible acceder a lo verdadero. El *logos*, sofisticamente separado del *bios*, no es creíble, no produce conocimiento, no llega a la ética. El sofista puede declamar con elegante retórica sobre la naturaleza de la valentía, pero no es digno de su discurso, ni de pronunciarlo, si él mismo no es valiente. «Sócrates es capaz de utilizar un discurso racional, éticamente apreciable, hermoso y muy agradable; pero, a diferencia del sofista, puede usar la *parresia* y hablar libremente porque lo que dice está exactamente en acuerdo con lo que piensa, y lo que piensa está exactamente acorde con lo que hace. Así, Sócrates, que es verdaderamente libre y valiente, puede operar como una figura parresiástica» (Foucault, 1996: 66).

Así que, ¿cuáles son las cualidades que debe poseer un maestro? El maestro debe ser «devoto de las musas», debe expresar una relación armónica entre lo que hace y lo que dice y debe hacerlo con valentía, con riesgo de sus propios intereses privados, hasta de su propia vida. El parresiasta, por lo tanto, es el prototipo del maestro, incluso porque, como hemos visto, es «aquel de quien se tiene necesidad para tener una relación consigo mismo» (Foucault, 2009), que ayuda en el cuidado, en el conocimiento y en la construcción del yo, en una relación de verdad que se expresa en la palabra. Por tanto, la *parresia* es un arte, o mejor aún, una estética que implica un saber técnico y, en nuestra opinión, propiamente pedagógico.

«Por lo que concierne a Sócrates y al filósofo, la relación *bios-logos* es una armonía dórica que funda el papel parresiástico de Sócrates, y que, al mismo tiempo, constituye el criterio visible para su función de *basanos* o piedra de comparación. En cuanto al interlocutor, la relación *bios-logos* arranca cuando este se da cuenta de su vida, y su armonía es verificada por el contacto con Sócrates. Dado que posee, en su relación con la verdad, todas las cualidades que es necesario sacar a la luz en su interlocutor, Sócrates puede verificar



la relación que la existencia del interlocutor tiene con la verdad» (Foucault, 2009).

El concepto de *parresia* se refiere a una pluralidad de registros y solo se puede comprender plenamente en la retroalimentación continua del uno con el otro: la preñez ética lleva a la praxis didáctica como a la tensión propiamente autoeducativa que la anima y que involucra toda la vida del individuo, en todas sus dimensiones con un sentimiento de coherencia, pero también a la relación con los demás y especialmente con la comunidad, la *polis*; por tanto, esta última nos lleva a la dimensión política. Es un juego complejo de interrelaciones cuya armonía hace de la vida una obra de arte. Y aquí se anuncia la estética no solo en sentido platónico de algo bello que conduce al bien, sino también, en mi opinión, en el sentido batesoniano (Bateson, 1976), de una competencia relacional, de un saber que entrena a la mirada y al pensamiento a percibir los profundos nexos entre las cosas, dentro de las cosas en el contexto. Y regresamos al nivel pedagógico de lectura: en la educación es la palabra que desvela lo verdadero, una palabra que, como hemos visto, está en armonía con el comportamiento, que tiene una naturaleza estética, en la medida en que se da en una estrechísima relación epistémica con la historia existencial del individuo. Con su verdad. Sócrates es capaz de evaluar esta coherencia, porque él mismo ofrece un ejemplo claro. Es esto lo que lo define como maestro, ya que puede ser llamado a servir como punto de comparación. Es la piedra dura –basanos– actuando sobre la cual podemos discernir el oro de los metales comunes. Sócrates ha hecho de su vida una obra de arte a riesgo de la misma. Lo hizo persiguiendo el canto sublime de la armonía entre *logos* y *bios* en un juego que hace del aprendizaje una forma de ser estético-existencial. La educación socrática pretende conducir al interlocutor hacia la elección consciente de qué tipo de vida está de acuerdo con la armonía dórica, con el *logos*, con la verdad y la ética. Por lo tanto, se ha dicho, se trata de una armonía ontológica. La estética es la trama de este tejido entre relaciones significantes. De hecho, el

individuo es un artista que trabaja sobre sí mismo, que hace de la técnica del yo un estilo de vida, es decir, una renovada actitud crítica: «no creo que se dé una moral si no se da un cierto número de prácticas del yo. (...) Se puede hacer también de manera tal que las prácticas constituyan el núcleo más importante y activo de la moral, y que el eje de la reflexión se desarrolle en torno a ellas. Las prácticas del yo asumen así la forma de un arte del yo, relativamente independiente de la ley moral» (Foucault, 1984: 671-672). El parresiasta se une a sí mismo ligándose con el enunciado de la verdad (Foucault, 2008). Y es aquí donde emerge la estructura «dramática» de la *parresia*: de hecho, no debemos olvidar que la luminosa belleza, la gracia y la armonía que constituyen la *parresia*, nunca se separan del riesgo de un sufrimiento personal que puede llevar a la muerte. La verdad de las palabras, y por lo tanto el actuar valeroso del parresiasta, es necesario para el bien de la comunidad, no solo para la educación de sus jóvenes, como bien lo aclara Sócrates en la *Apología*, sino también para los gobernantes, a quienes constantemente se les reclama vincularse con la verdad. Así, a la figura del maestro-parresiasta se añade la del orador valiente, del consejero o de líder político. Se trata de lo que Foucault llama la «pragmática» del discurso (ibidem). Su enunciado performativo determina el sentido profundo de los enunciados.

En el ámbito político, el juego educativo de dos alcanza a toda la *polis*. Sócrates nos muestra cómo la *parresia* política, que concierne el nexo ontológico *logos-verdad-nomos*, constituye un todo único con la *parresia* ética, que se refiere a la relación, también ella fundacional, *logos-verdad-bios*. Pero, Sócrates funde en una sola forma de hablar bien, en la armonía con el *nomos* y con el *bios*, el estatuto político de la verdad. Él no es un político, es un educador tanto para los jóvenes, a quienes entrena con su mayéutica, cuanto para los ancianos de la Asamblea, a quienes incita, como un tábano, exhortándolos a la verdad.

Sin embargo, si bien es cierto que por sus acciones no merecía ser condenado, acepta sufrir el veredicto del tribunal, ya que no puede dejar de

cumplir con la ley, porque es esto lo que siempre ha enseñado a los jóvenes. El hablar franco se une, en una conmovedora y heroica armonía, con la verdad de toda una vida y, en consecuencia, con el cumplimiento del *nomos*: *logos-bios-nomos* se funden y se confunden en un espacio de verdad. Y de belleza. El nexo que une el conocimiento con la *parresia* es filosófico, como lo subraya el mismo Foucault, ya que actúa en el sentido epistémico, o sea, implica un actuar hacia la verdad que pone bajo control y afina los procesos y los fundamentos, tanto de su búsqueda como de sus resultados –su formalización–, que, en parte, coinciden. En efecto, la actividad parresiástica es el hablar franco que une a la elegancia del discurso con su profunda adhesión a la verdad. El conocimiento del yo nos introduce en ulteriores conocimientos, hasta el conocimiento de lo verdadero. Pero, continúa el filósofo francés, es también un nexo político porque asume una postura valiente contra las leyes, los personajes y las instituciones políticas, por el bien de la ciudad. Y es sobre todo un vínculo estético porque obliga a vivir la armonía entre la verdad, la palabra y la vida propia.

En los tres sentidos, se trata, en nuestra opinión, de una práctica exquisitamente educativa que funda tanto la relación cuanto la subjetividad moral: «es una manera de ligarse libremente a sí mismo en la forma de un acto valiente. (...) Es la ética-de-decir-la-verdad en su acto arriesgado y libre» (ibidem). En esta unión que determina al individuo, el filósofo francés identifica lo «dramático» del discurso. Sócrates se presenta como parresiasta –el que dice la verdad– fuera de cualquier *tecné*. Su gracia al hablar, la armonía sublime que sabe evocar, pertenece a la coherencia lógica, personal y política de su discurso, más que a los artificios de la retórica. Su estética es toda epistemológica y conduce a una ontología que, para nosotros, es una fascinante paradoja de la hermenéutica foucaultiana. El filósofo francés revela el mecanismo –el orden del discurso– que está a la base de los procesos de constitución del sujeto frente a la problemática de la verdad. Pero el mecanismo, en el fondo, es un producto histórico de la



SURTIDOR
Acrílico sobre lienzo (1993)
0,81 x 1m

relación poder-saber, a través del cual, en aquel contexto determinado, el sujeto se constituye. El enfoque de su analítica es «el eje de la constitución de los modos de ser del sujeto» (ídem), el estudio de las técnicas de la relación con sí mismo, una pragmática del sujeto. El propósito está en una búsqueda metodológicamente basada en el presente. Podríamos decir que Foucault utiliza la hermenéutica que identifica los vínculos ontológicos de aquel mecanismo en aquel momento histórico.

Resultados: el valor trans-formativo de la gracia

El análisis del contrato que el sujeto establece con sí mismo en el acto ontológico y estético del decir la verdad –que Foucault maneja de manera meticulosa e inteligente– puede representar un esquema de acción «genealógico» para explorar con método la tragedia del bien que llega al triun-



fo del sufrimiento: la gracia que se enfrenta con el horror. La obligación moral de la verdad implica su práctica constante hasta al punto de incidir en la naturaleza del individuo, en su construcción como sujeto asumiendo el riesgo de su bien individual. Es justo la tragedia de decir la verdad que funda la *parresia*, que se insinúa en su mecanismo epistémico, y constituye al individuo, y funda su moral. Su eticidad se refiere a lo específico del ser humano en cuanto se ubica en la libertad que es más que la libertad de expresión prevista por la instancia de la democracia: es profesión existencial de libertad.

Aquí, el sujeto permanece fiel a sí mismo en cuanto reivindica su libertad más allá de cualquier alea. Si no quiere venir a menos en su dignidad como ser humano, que reside en esta ansiedad de libertad radical, debe querer exponerse más allá del límite extremo del riesgo. Y aquí llegamos al corazón de lo trágico. Porque, si lo específico del hombre está en aquella libertad extrema que conduce al sufrimiento y que puede conducir a su propia muerte, no hay vía de escape, o se muere como ser humano o se muere como persona. O se renuncia a la eticidad propia, y por lo tanto a la gracia de una bella vida, o se acepta por completo el sufrimiento como experiencia ineludible de la aventura humana, también como prueba irrenunciable del yo: *basanos*, piedra de comparación hacia sí mismo. La verdad, de hecho, se manifiesta no solo por lo que se dice, sino también a través de lo que se es.

Ahora bien, creemos que la reflexión sobre estos temas puede ser muy interesante desde el punto de vista educativo, no solo en el plano de una teoría pedagógica más estricta, vigilada y crítica, sino también en la dimensión de un ejercicio sobre el yo, de una autohermenéutica que nos lleve a explorar en los pliegues de nuestra experiencia existencial con un sentimiento de verdad. Pero, este ejercicio tiene sentido en la medida en que se expande al análisis de los discursos que rigen, en el contexto social y científico, las retóricas sobre la ética, sobre el dolor, sobre la formación. En una comparación constante de los niveles de lo indi-

vidual a lo social que nos permita experimentar el hablar franco en sus múltiples instancias. Pero estas cuestiones nos introducen a un nodo existencial que desarma por su radicalidad: el sentido del dolor, su razón de ser, su destino más allá de la injusticia.

El dolor que acompaña el acto parresiástico tiene su razón en los resultados a los que llega, a través de la palabra bella que, a decir verdad, desata procesos de transformación virtuosos, en nosotros y en el mundo que habitamos. Es un sufrimiento revolucionario, como el de Cristo, que abre el camino a un cambio constante y radical. Es esta la conversión: un proceso de *trans-formación* constante y verdadero.

El intento de aplicar la categoría parresiástica a Cristo es muy difícil: en su caso no se trata de decir la verdad o serle fiel en el comportamiento, *Él es la verdad*, junto al *camino* y la *vida*. Señor de la vida, por tanto, y camino a seguir hacia la verdad: el horizonte en que se mueve su presencia en esta tierra no es el de la *polis essino* el de una *ciudad celeste* agustiniana en virtud de la cual la *terrena* solo representa una fase preparatoria. Sin embargo, ser cristiano implica, por un lado, el respeto de las leyes civiles del Estado y, por el otro, una práctica existencial vuelta ya hacia el otro mundo, el *octavo día*, que se coloca por encima de los límites temporales humanamente imaginables.

Es evidente que el propósito de los dos grandes personajes es diferente en estrecha relación con la pertenencia a cultura y civilizaciones profundamente diferentes: por una parte destacan la filosofía y la ciencia, y por otra la religión monoteísta que permea por sí misma la vida de los individuos y del pueblo. Sin embargo, en lo que más nos importa –la ética y la formación– hay elementos que se retroalimentan: los discípulos de Sócrates, como los de Cristo, son libres, no son catequizados, homologados, subordinados a lógicas de poder. A unos y otros se les propone una «conversión», la necesidad de un cambio radical de vida para afirmar lo mejor de su propia humanidad: ser portadores de paz y promotores de justicia. Existe un riesgo que todo el mundo debe

ser capaz de interiorizar para superar el miedo: honrar la verdad puede costar la vida, y el maestro *terrenal*, igual que el *celestial*, convierte en férrea, con la propia elección coherente, la necesidad de un sacrificio para que la humanidad sea, «salvada», aunque de manera diversa.

Estamos hablando de símbolos, en la sugerión, ciertamente no solo nuestra, de su eficacia transformadora. La Buena Nueva fue, y lo es todavía para quienes creen, un anuncio intercultural y multirracial, por el cual ya no contaban los privilegios de ninguna clase: nadie era «elegido» por nacimiento, por censo o por derecho de sangre. Cada quien debía conquistarse *peligrosamente*, entre la fe, esperanza y caridad, el derecho a ser plenamente hijo de Dios, según aquel doble principio de *gracia* y *verdad* del que Jesucristo se había hecho el signo revelador, como se evidencia en el *Prólogo del Evangelio* de san Juan.

Tal vez hoy, para intentar superar la angustia de la injusticia, sería mejor volver a Sócrates invirtiendo el dilema: *¿para qué sirve la muerte violenta e injusta de uno solo si todos permanecen indiferentes?* Hay que creer, más allá de la inmediata evidencia pesimista, que restan aún huellas indelebles de amor, como descubrimos en estas palabras en memoria de Sócrates: «(...) un hombre, podemos decirlo, de aquellos que entonces conocimos como el mejor, y sin duda el más sabio y el más justo» (Platón, s/f). Si es esto lo que nos está permitido leer en el *Fedón* de Platón a 2500 años de distancia, podemos cultivar alguna razonable esperanza.

La destinalidad, en esto, trasciende la injusticia atroz de la sentencia, llega a escenarios de belleza y lleva a la gracia... pero... ¿y el dolor sin palabra? ¿El dolor silencioso y desadorno de la enfermedad, de la vejez, de la muerte de los que amamos? Este dolor debe de ser interpretado; necesitamos de una herramienta de orientación, necesitamos conocer los alfabetos, la gramática, estudiar su semántica profunda. El escape, la negación y el ocultamiento no sirven, porque el conocimiento es una propia razón de ser, una razón que cruza los signos, pero que no se satisfa-

ce con terapias y dietéticas, ya que necesita claves de interpretación más existenciales, necesita de un conocimiento que supere la técnica –aunque esta es indispensable en la estética-. El conocimiento estético produce ética porque es intensamente relacional. Este conocimiento «nos instruye en los tonos afectivos del sufrimiento, en los criterios morales conforme a los cuales se vive el sufrimiento, a los imaginarios sociales, las creencias y las metafísicas que orientan a los hombres en el mundo del dolor» (Natolli, 1986). El carácter trágico del sufrimiento está en la separación que dibuja alrededor de quien sufre, aún más, que lo convierte en un extraño a sí mismo. El conocimiento estético implica relaciones de solidaridad, es etopoietico porque es reliante (Morin, 2005). Y es propia la «*reliance*» (relación de alianza y solidaridad), que derrota lo trágico que acompaña a la aventura humana. Ofrece herramientas para decodificar, en los nodos existenciales que marcan la aventura humana, una experiencia extrema y para construir en la autonomía el propio camino a través del dolor, porque responde a la necesidad de sentido, el deseo de ulterioridad, a la nostalgia de lo absoluto.

La *parresia* filosófica que nos muestra Sócrates tiene una función que cruza la dialógica educativa –el campo de la dirección de la conciencia y del gobierno del sí– para arribar a la política –el campo del gobierno de los otros– que la retórica desdeña, en cuanto arte adulatorio del convencimiento que no se cuida en decir la verdad. La naturaleza del discurso filosófico –ampliamos el sentido a todo el ámbito científico– está en la práctica de la *parresia* que soporta la arquitectura –el orden– de los discursos. Pero cuando la arquitectura del discurso es «dramática», esta búsqueda de la belleza, y esta persecución del bien del otro, nos puede llevar mucho más allá de la técnica ciega de la retórica, nos puede llevar a la gracia. Porque el atravesamiento del sí que el dolor impone, anuncia la urgencia de un compromiso, que convierte en acogedora nuestra mirada hacia el otro, para construir un espacio que ambos habíamos. En este sentimiento de unión, que supera



la percepción del yo en el nosotros y del nosotros en el mundo, percibimos un sentido de gracia. Un sentido que se vislumbra en el episodio narrado por el evangelista san Marcos; en aquel gesto de regalo.

Pero es lícito preguntarse a este punto, ¿el dolor educa? Y, en segundo lugar, después de intentar una respuesta a la primera cuestión, ¿tiene sentido ponerse en la perspectiva de una relación estable entre sufrimiento y aprendizaje? Para aclarar sin demora nuestro punto de vista, afirmamos que hay que ser educados, y luego autoformarse, en la aceptación del dolor, porque nuestra condición terrena implica el dolor físico, el envejecimiento, la muerte de los seres queridos y la nuestra, los sentimientos no correspondidos, la decepción y el colapso de tantos sueños, solo para mencionar algunos factores desencadenantes.

Pero no creemos que el sufrimiento sea un valor en sí mismo, al contrario creemos que el hombre debería seguir buscando la felicidad, reconociendo el mismo derecho a los demás. Desde nuestro punto de vista, la aceptación del sufrimiento se expresa en la coparticipación, en aquella ética de la piedad que Schopenhauer veía como forma parcial de liberación de la opresión instintiva e implacable de la voluntad vital: la cercanía con los que sufren educa en la práctica de la caridad y nos lleva a trabajar por la justicia. Por lo demás, ya en el *mos maiorum* romano la *pietas*, como homenaje a los dioses y a las tradiciones de la familia, se caracterizaba por un valor humanizante común. Cristo, a nuestros ojos, se hace cargo de la maldad del mundo y acepta el sacrificio de la cruz, pero su historia no termina en el sepulcro; el signo de su divinidad está en la resurrección que es alegría y promesa de rescate. Para nosotros, que debemos identificar a la muerte como una condición dada, queda abierta la opción si queremos ser meros ciudadanos de este mundo o abrirnos a la posibilidad del *más allá*. Platón, en el *Fedón*, indica la filosofía como «preparación para la muerte», que consiste en dar cada vez menos importancia a los sentidos y a la corporeidad, para recoger más intensamente las ideas que el alma anuncia. En la

edad moderna, Comenio con el ingenio creativo que le distingüía, promovió una «escuela de la vejez» para prepararse a la muerte.

El hecho es que hoy en día, la muerte se haya convertido en un tema incómodo: por un lado, ocultada para no interferir con el *business* de la eterna juventud a bajo costo, que procura vanidades costosísimas en términos de fármacos, tratamientos, cirugía estética; por otro, mostrada espectacularmente como horror, investigada con atención patológica en los detalles más escalofriantes por violencia explícita o implícita. Hace falta, en la infancia, la adolescencia y la juventud una reflexión sobre su sentido y, por otra parte, sobre el valor de la vida que se lanza al viento descuidadamente. Ya no hay plena conciencia de la irreversibilidad y la naturalidad del evento que pone fin a nuestros días.

Discusión y conclusiones

En este punto, sin embargo, con todos los peligros del caso, debemos hacer un último esfuerzo de comparación entre las dos experiencias concluyentes, en el plano ético-educativo, de Sócrates y Jesús, por lo que deberíamos definir una *parresia* de despedida. Nos ayuda en esto la extraordinaria documentación del *Fedón* de Platón, por una parte, que narra el último día de la vida del filósofo ateniense, y por otra de los Evangelios, especialmente el de san Juan, que relatan la última cena. Conscientes de las diferencias radicales, pretendemos esbozar solo algunas sugerencias que pueden ofrecer elementos de reflexión respecto a acontecimientos comunes, como por ejemplo el encontrarse sin culpa y tener que enfrentar na condena a muerte.

Sócrates la acepta, no tanto por una puntiñosa observancia de la ley que lo condena injustamente, sino porque cree que la humanización como conquista social debe de confirmarse claramente en la práctica: sin reglas no podría haber comunidad de hombres, sino solo un estado de animalidad instintiva, feroz. El filósofo bebe tranquilamente la cicuta que provocará su fin, después

de haberse informado con curiosidad respecto a su uso, y no carece de ironía cuando reprocha a quienes, como Apolodoro, está sollozando, mientras que «con palabras de alegre augurio hay que morir» (Platón, s/f: 117a).

Al final, como sabemos, se dirige a Critón diciendo: «le debemos un gallo a Asclepios: entréguenselo y que no se les olvide» (ídem: 118a); un agradecimiento ritual al dios de la medicina, ya que esta ciencia logra que sea menos dolorosa, en el plan físico, la partida. Una despedida simple, porque Sócrates no soporta los excesos retóricos y quiere sustraerse de las oscuras celebraciones de la tragedia, él como hombre común más apto para ser representado como el distraído holgazán de la comedia de Aristófanes, *Las Nubes*. Sin embargo, creemos que ese hombre es consciente de encarnar un alto símbolo de la libertad de búsqueda, libertad crítica y autónoma que no puede ser contratada por ningún poder.

Cristo también tendrá que responder por sí mismo frente al poder, tanto religioso cuanto político; pero la *parresia* de la despedida no está, según nosotros, en el camino de la cruz, con aquella carga de tortura expuesta a la curiosidad de la multitud que desde hace siglos perturba las mentes de los hombres más nobles, sino en la comunión de una cena real y simbólica al mismo tiempo, donde ninguno de los comensales se entera completamente de lo que está sucediendo. Aquí Cristo, en cuanto hombre, ya está más allá de las apariencias y, como Dios, está dejando su propia herencia a sus discípulos aterrorizados, dudosos, perdidos, aunque exhortados para ser «hijos de la luz». Solo después, podrán volver al camino y anunciar la Buena Nueva: pero ¿qué es lo que trasmirán específicamente del mensaje de aquella última cena? Dos elementos fundamentales nos recuerda san Juan: el *nuevo mandamiento* del amor recíproco, lo que hará de los cristianos reconocibles a los ojos de todos; el *odio del mundo* hacia aquellos que no son del mundo, porque han aprendido el amor y se ponen como signo de contradicción.

Y ahora, sin miedo, conscientes que nos enfrentamos a una tarea mucho más grande de lo

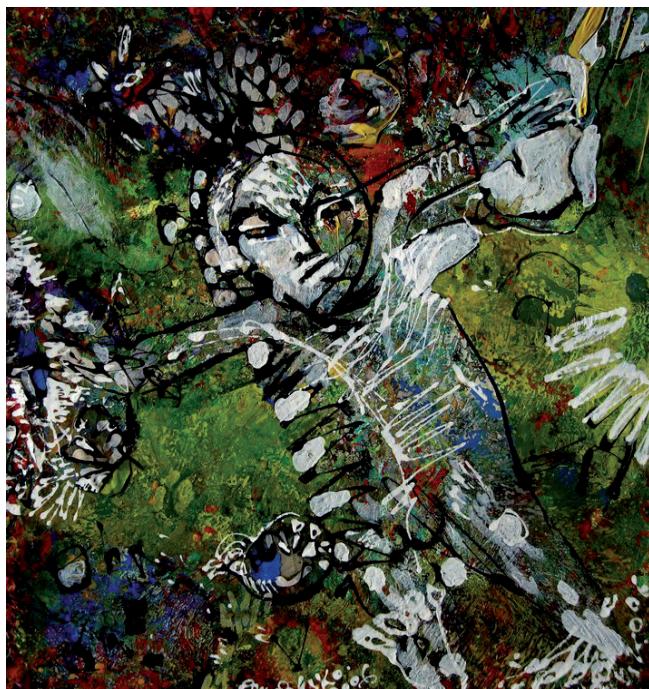
que somos nosotros, tratamos de sacar las conclusiones específicamente educativas de este viaje a lo sagrado.

Si, como nos enseña la moral, el contenido de los valores cambian, un punto de referencia absoluta permanece: el principio de solidaridad, es decir, la actitud cognitiva que mira a la realidad con una sensibilidad relacional en el sentido estético que Bateson le atribuye y que implica el bien de todos los elementos implícitos que intervienen en las relaciones que entrelazamos. Podríamos tratar de elaborar una definición del bien en un equilibrio marca con un sentimiento de amor la relación y que involucra a todos sus polos. Y podríamos definir provisionalmente el amor como «la tensión del cuidado de los demás» que alcanza su ápice en la *parresia* socrática primero y, después, en el ejemplo de Jesús.

El amor es lo máximo de la alianza que yo establezco con autoridad y solemnemente con el otro.

En definitiva, desde un punto de vista estrictamente epistemológico, la unidad de sentido no puede ser el sujeto y, menos aún, su propio beneficio, porque ningún sujeto puede vivir aislado del ambiente natural, social, etc. ya que en ese ambiente respira, come, ama... Así que la unidad ontológica es el sujeto-en-el medioambiente, es decir, en las relaciones. Y es por esta razón que la relación es una estructura ontológica, porque no es posible pensar en el ser humano, en la vida, en la realidad, en el mundo, sin esta categoría. Si la persona existe solamente en la relación, la relación es el principio, el corazón palpitante de la ética; por lo tanto es ético el comportamiento que se preocupa por el bien de todos los polos involucrados en la relación, no solo de lo que ahora se presenta como mi propio bien. La solidaridad es precisamente esto: pensar y perseguir el bien de aquellos que están en relación conmigo. ¿Por qué? Porque me ayuda a vivir mejor. Porque el bien del otro se refleja en mí, de hecho, «define» y «determina», en lo profundo, mi bien, porque yo-existo-en-relación, no existo afuera de dicha relación. Los ejemplos, de la ecología a la econo-





TUPAMARU
Óleo y esmalte sobre cartón (2009)
0,30 x 0,30m

mía, se desperdician. En este sentido, yo hablo de una ética pragmática y absoluta. Se trata, sin embargo, de una ética antiutilitarista y antirelativista porque, tanto el utilitarismo (antes de todo pienso en mí mismo) como el relativismo (lo que es bueno depende de los puntos de vista y del momento) pueden conducir al egoísmo que, ya que contempla – ilusoriamente – la ventaja de un solo elemento de la relación, rompe la alianza que une en la misma relación sus diferentes polos. Es decir, puede conducir a un daño o a la destrucción del otro: un daño que repercute sobre mí porque yo-existo-en-relación-con-el-otro. Relativismo y egoísmo, simplemente, no nos convienen y no convienen a la sociedad porque no son útiles.

Por tanto, la actitud cognitivo-solidaria que debería orientar nuestras didácticas, es una actitud ética porque está metodológicamente orientada a la construcción de un bien que me involucra, pero que, al mismo tiempo, me trasciende. Metodológicamente, porque, si bien los contenidos de la solidaridad pueden cambiar, no cambia

la intencionalidad que busca siempre la manera y las estrategias para «hacer» el bien. Así, esta ética es trascendente, incluso para aquellos que no creen o para aquellos que creen no creer. ¿Es trascendente solo porque trasciende la idea de individuo? No, no solamente. Es trascendente porque me hace caminar en el territorio de lo sagrado. El territorio de lo sagrado es el reino de lo universal, se trata de aquel espacio de significación profunda en el que estoy en algún nivel de comunicación con el infinito. De hecho, la tensión hacia el bien de todos los polos involucrados en la relación me ponen en comunicación con el infinito, porque la relación se desarrolla en un sistema procesual y cambiante interconectado de relaciones que no tienen fin. Este sistema puede tener muchas direcciones abiertas, ya que es dinámico, y por lo tanto, se podría definir como multiverso (el concepto de “universo” evidentemente hoy ya no funciona ni siquiera desde el punto de vista astronómico).

Esta sensibilidad que me permite percibir la estructura que conecta el todo (la «unidad sagrada de las cosas», diría Bateson, quien era ateo o tal vez creía serlo), o sea, que me liga al pasado (la célula primordial cuyos rastros genéticos están presentes en mi ADN y anticipan el futuro de los hijos que vendrán), al medioambiente, a la sociedad... debe ser educada. Y es este el contenido de la formación ética.

En síntesis, el principio de solidaridad que da forma a mi reflexión sobre la ética tiene evidentes implicaciones epistemológicas (en los procesos de construcción del conocimiento), hermenéuticas (en las claves de lectura del mundo y en la construcción de los puntos de referencia y de orientación en el mundo), científicas (en el desarrollo de una ciencia que no se quede satisfecha de la deontología, o sea, de la correcta ejecución de los procedimientos, y que abandone el prejuicio ingenuo de su supuesta neutralidad), pedagógicas (para una formación cuyos horizontes epistemológicos y sus contenidos superen las políticas escolares tecnocráticas dictadas por esta ideología de mercado, es decir, para una educación que nos ayude a investigar el significado profundo de las

cosas), didácticas (investigación-acción, aprendizaje colaborativo, el trabajo en grupo, habilidades empáticas,...) estéticas (sensibilidad relacional, mirada que capta las desarmonías y/o la falta de armonía), por mencionar solo los primeros ámbitos que me vienen a la mente...

Estas reflexiones, desde el punto de vista de la didáctica, pretenden aclarar la dimensión crítica de las actuales aproximaciones al conocimiento dentro de la escuela; necesitamos de una aproximación diferente hacia el saber y de una diferente práctica escolar.

La arquitectura de nuestro universo simbólico se construye en gran parte en torno a la separación-contraposición de lo racional y lo sentimental, y en la autopercepción de sí mismo, de su relacionabilidad, de su procesualidad. En ese sentido, propiamente epistemológico, se trata de un saber antisolidario. El *humus* afectivo que está al origen de las motivaciones, de las relaciones, de la vida interior, se escapa de las normas tradicionales de la cultura y de la escuela, escapa a las normas de una intelectualización que se asume como objetiva, incontrovertible, universal. La sociedad, como el individuo, se ve atravesada por esta separación que se va codificando y autolegitimando con la formalización de los procesos educativos y escolares que es característica milenaria de nuestra cultura.

Por esta razón, pienso que es un objetivo educativo crucial ayudar a los estudiantes a elaborar los instrumentos culturales, las conceptualizaciones y narraciones para comprender el sentido unitario de lo que está acaeciendo en el mundo. Para ello, es necesario fundar una Pedagogía que haga de la solidaridad un valor epistémico de segura referencia, que sepa contrastar las inclinaciones tecnocráticas e hiperespecializadas actuales. Las tendencias unidimensionales y unilaterales pretenden fragmentar las visiones cosmogónicas y las visiones de contexto, ofrecen respuestas singulares a problemas plurales, acciones contingentes a cuestiones globales, conocimientos sectoriales y aislados que no pueden ser reconducidos hacia interpretaciones generales. Tienden a elaborar

saberes incompetentes, es decir, insolidarios (cfr. Gramigna, 2003), en cuanto inconexos tanto desde un punto de vista epistemológico en su fundamentación teórica como desde un punto de vista práctico, pues las contingencias que afrontan no tienen en cuenta los procesos que provocan ni la red que las conecta a tales procesos.

Cuando hablo de su «desconexión» epistemológica me refiero a su incongruencia en relación con la capacidad de elaborar claves de lectura que, desde ese punto de vista particular, no pueden reconducibles hasta una visión de conjunto de la realidad presente.

Necesitamos un pensamiento conectivo y saberes «solidales», en grado de leer y enfrentar los problemas globales que incumben al común destino de la humanidad. Un conocimiento que induce a elaborar actos y conocimientos de responsabilidad, porque vincula la acción al contexto, ve las concatenaciones y los resultados de los procesos, afina una estética relacional. Hoy más que nunca tenemos necesidad de descubrir y de asumir el principio de responsabilidad (Jonas, 1995: 40). Tenemos necesidad de un saber que se fundamente en la ética y que produzca juicios morales, en breve, que construya la relación entre conciencia intelectual y conciencia moral.

La crisis de la ética actual, en mi opinión, procede de la dificultad de adaptar la ética tradicional fija, jerárquica y abstracta a la procesualidad cambiante del mundo contemporáneo. Nuestra desorientación se debe a la estabilidad de los valores que hacían referencia a un concepto de hombre, de vida, y de moral, etc., que ha cambiado definitivamente, y que entra en conflicto con el deseo ineludible de contar con puntos de referencia ciertos. Pero deriva también de la omnipresente pedagogía social *mass-medial* determinada por la ideología neoliberal omnívora, estatizante y egoísta que, en gran parte, tiende a romper la alianza-en-la-relación, como lo demuestra la actual crisis económica mundial.

En este sentido, sostendemos que la crisis actual de la ética es una crisis de naturaleza epistemológica, porque viene de nuestra falta de



sabiduría sistémica, es decir, por nuestra incapacidad para percibir la estructura que nos conecta, determina y define en la unidad sagrada con todas las cosas.

Referencias bibliográficas

- Batenson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi.
- Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity. Furter Steps to an Ecology of Mind*, coordinado por R. E. Donaldson, New York, Harpercollins.
- Boyne, R. (1990). *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*, London, Unwin Hyman.
- Escolano Benito, A. & Gramigna A. (eds.) (2003). I fondamenti di una pedagogia solidale nelle questioni sociali. Per una ermenutica della prassi democratica. En: *Formazione e interpretazione*, Milano, Francogel.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- ____ (1984). *Le souci de la vérité*, in Id. *Dits et écrits*, IV, cit., 671-672.
- ____ (1984). *L'Usage Des Plaisirs. Histoire de la sexualité II*, Paris, Gallimard.
- ____ (1985). *Discourse and Truth. The Problematising of Parrhesia*, coord. por J. Pearson, Evanston (III), Northwestern University Press.
- ____ (1994) *L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté*, in *Dits et Ecrits*, IV, Paris Gallimard.
- ____ (1996). *Discorso e verità nella Grecia antica*, Roma, Donzelli.
- ____ (2001). *L'herméneutique du sujet*, Seuil/Gallimard.
- ____ (2008). *Le gouvernement de soie et des autres. Cours au Collège de France 1982-1983*, Seuil/Gallimard.
- Gramigna, A., Righetti M., Rosa C. (2008). *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*, Milano, Unicopli.
- Jonas, H. (1995). El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder.
- Morin, E. (2005). *La méthode. V. L'éthique*, Paris, Editions du Seuil.
- Natoli, S. (2002). *L'esperienza del dolore* (1986), Milano, Feltrinelli.
- Platón. (s/f). *Fedón*.
- Platone. (1970). *Dialoghi*, Torino, Einaudi.
- ____ (1981). *La República*, Milano, Rizzoli.

