

Compasión y solidaridad política desde la educación

Javier R. Suárez González

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 9 diciembre, 2008
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Enrique Lamas. *Sin título*, 1986. Óleo sobre lienzo.

JAVIER R. SUÁREZ GONZÁLEZ

LICENCIADO EN FILOSOFÍA, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE. ASISTENTE DE LA UNIDAD DE PROCESOS CURRICULARES DE LA DIRECCIÓN DE CALIDAD Y PROYECTOS ACADÉMICOS, UNIVERSIDAD DEL NORTE. PROFESOR CATEDRÁTICO DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD DEL NORTE.

jrsuarez@uninorte.edu.co

Correspondencia: Universidad del Norte, Km 5 vía a Puerto Colombia, A.A. 1569, Barranquilla (Colombia).

Este artículo propone el análisis de una serie de categorías que, vistas desde la filosofía de la educación, se constituyen en un referente para mirar nuevas alternativas de humanización de la especie humana a la luz de las tareas y acciones de la educación. Se trata de poner en escena los sentimientos morales de la *compasión* y la *solidaridad política* como puntos cardinales para abordar una nueva perspectiva ética de la actividad educadora: se trata de pasar del principio de justicia, como fundamento clave del trabajo moral, hacia el principio del cuidado, como artífice de prácticas educativas más inclusivas y tolerantes.

PALABRAS CLAVE: Compasión, solidaridad política, justicia, inclusión social.

RESUMEN

ABSTRACT

This article presents the analysis, from the philosophy of education, of several categories which become the referent to consider new alternatives for human being humanization through education. The purpose is present the moral sentiment of *pity* and *political solidarity*, as the cardinal points to establish a new ethical perspective of education activities: the goal is going from the justice principle to the care principle in order to achieve more inclusive and tolerant educational practices.

KEY WORDS: Pity, political solidarity, Justice, social inclusion.

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: esto tiene un bueno fundamento. No nos hemos buscado nunca. Con razón se ha dicho: «Dónde está vuestro tesoro, allí está vuestro corazón».

Friedrich Nietzsche (2000)
La Genealogía de la Moral.

En el marco del primer encuentro de estudiantes de Pedagogía Infantil en la Universidad del Norte, que se llevó a cabo en noviembre de 2007, realicé una presentación sobre los conceptos y categorías que hoy definen la ética del docente. Como fruto de esa reflexión, quise proponer para este número de Zona Próxima una meditación en profundidad sobre un tema que toqué tangencialmente con Alberto Roa Varelo en el artículo «La Sociedad Globalizada y el papel de la Educación Superior», en el número 7 de esta misma revista. Me refiero a una salida que podría tener la humanidad proyectada desde la educación, como concepto vigente y transversal del proyecto de la modernidad, frente a la «inhumanización» que hoy caracteriza el presente.

Para ello, en primer lugar, mostraré un escenario de lo que visionariamente Jürgen Habermas presentaba en la Universidad de Magdeburgo (2000) como el recuento de «Nuestro Breve Siglo XX», para entender el entramado de un sistema social y político que en lugar de llevar al ser humano a su plena

humanización, lo ha llevado hacia un «nuevo género de barbarie», como proponían los padres de la Escuela de Francfort.

Sin embargo, a pesar del aparente pesimismo que pueda generar este escenario, propondré, en la perspectiva de un «nuevo anhelo de justicia», el enraizamiento, en los procesos de humanización, propios de la educación, de dos sentimientos morales que, por su naturaleza, merecen una particular atención por cuanto permiten pensar en la idea de una sociedad justa y mejor como un deseo por alcanzar; aunque la sociedad misma en su práctica social se encuentre enferma. Por eso, desde la dimensión de un «discurso regulativo de la acción», se propondrá la *compasión* y la *solidaridad política* como sentimientos morales que permitirán mediar, desde la educación, sobre las patologías propias del espacio social.

Por eso, en el climax de esta reflexión, la solidaridad política permitirá proyectar los valores fundamentales de una ética de la educación, que reconozca, en el marco de una ética cívica, la formación del carácter de los seres humanos, no como un asunto de pericia y experticia técnica y social, sino como la puesta en escena de unos «mínimos» universales, que serán viables dentro de una ética del cuidado.

El estudiante Oliver Rincón del Departamento de Comunicación Social, realizó un estudio sobre

la «Dialéctica de la Ilustración» (Horkheimer y Adorno, 1998) y su particular efecto sobre los procesos de socialización, dentro de una crítica sobre la cultura de masas y sus particulares imaginarios de oferta y consumo cultural.

Apoyado en la reflexión que hizo Oliver para la clase de Filosofía y Comunicación, propondré que la Educación es una oportunidad para que la humanidad aprenda a vacunarse contra el virus de la trivialización y la simplicidad de la vida que ofrece el actual sistema. En este sentido, se debe permitir asumir la complejidad de las cosas, ver los matices, reconocer las sutilezas y desechar las pretensiones inútiles de quienes creen que todo puede ser reducido a la mínima expresión. La educación debe fomentar el escepticismo hacia las fórmulas mágicas y convertirse en una instancia crítica que permita mantener viva la esperanza de que «hacer más humanos a los seres humanos»; esto es posible.

En este sentido, como afirma Gaviria (Gaviria, Mockus, Abad y Ospina, 2000), la educación es un escenario para propiciar la confrontación entre personas de los más diversos orígenes sociales, ante una sociedad que sistemáticamente genera desigualdades y pocas posibilidades de realización y participación. En una sociedad que es segregada y por tanto segregadora, es tarea imperiosa de la educación

generar una provocación para que exista una interacción social caracterizada por la diversificación. Sólo así, la educación propondrá sentidos y direcciones a la sensibilidad y construirá para nuestro país una tradición democrática.

Por lo anterior, la relación entre teoría y praxis propuesta a la educación desde una óptica crítica, va más allá del crudo empleo racional de técnicas de enseñanza salvaguardadas por la ciencia empírica. La educación no puede comprender la relación teoría - praxis como un servicio a lo técnico; su opción es más bien la de entender tal relación a partir del interés propio que debería movilizar a las ciencias sociales en general: el interés práctico - emancipatorio.

De esta forma, el problema ético no se circunscribe al problema de la fundamentación moral, sino a la explicación de la miseria contemporánea (Horkheimer, 1999:114-116). En la perspectiva de la teoría crítica de la sociedad, Horkheimer en ningún momento niega la importancia de la cuestión kantiana sobre «¿qué debo hacer?», pero considera que este asunto no debe ser contestado únicamente desde el discurso universalista de una filosofía moral. Por tanto, se apela a que desde la educación se construya un imperativo de tipo existencial que permita abrir las puertas hacia la formulación de una moral racional. Teniendo en cuenta esta urgencia, los núcleos de la reflexión moral, deben

ser la tendencia a la felicidad y con ello el interés por superar la injusticia social.

Cuando hay injusticia y condiciones de inhumanización, siempre habrá posibilidades para experiencias de dolor y miseria que, generalmente, serán vividas por la mayoría de los hombres. Por lo anterior, se explica por qué en la educación se ubica la aspiración humana de llegar a una situación racional definida por el concepto de «vida buena», donde el hombre en su integridad pueda ser realmente feliz.

Esta aspiración se define como un sentimiento moral que no es un imperativo racional, sino por el contrario, un compromiso existencial de hacerse cargo del sufrimiento. La educación se apropia de este sentimiento moral que brota de una experiencia de sufrimiento que lo constituye en un acercamiento solidario hacia el otro, y que no desea resignarse con su suerte, sino que pugna por ser feliz. De ese modo, este sentimiento resulta ser evidente y por eso nadie debería atreverse a preguntar por su justificación o fundamentación, pues tal sentimiento está dado como una necesidad vital (Horkheimer, 1999:135-136).

Tal propuesta se sitúa, en la mirada que ofrecía Oliver, dentro del contexto de la subordinación que viven los hombres en la sociedad capitalista, con el único fin de transformar las relaciones que condicionan la infelicidad de los mismos. La idea

del «sentimiento moral kantiano» y sus pretensiones universalistas de fundamentación se relegan a un segundo plano, para darle paso a una interpretación histórico - comprensiva que encuentra, tanto en la «experiencia dolorosa de la humanidad» como en los sentimientos de *compasión* y *solidaridad política*, sus principales fuentes de explicación. Estas expresiones del sentimiento moral, permiten que la educación conciba al ser humano como un fin dentro de una sociedad que está en camino de buscar su racionalidad. Por tal razón, la *compasión* se comprende como experiencia compartida de la miseria y la *solidaridad política* como actitud cuya finalidad última es la felicidad total de los hombres.

A continuación se explicará porque estos sentimientos se constituyen en nuevos imperativos morales para cualquier acto o proceso que pretenda llamarse «educación». En primer lugar, la *compasión* es un sentimiento que le permite al hombre reconocer en el otro su dignidad de ser *fin*, aunque realmente carezca de ella, pues gracias a esto se abren posibilidades hacia la reconciliación del individuo con la humanidad. El otro es digno de *compasión*, no porque sea un objeto doliente, sino porque es una persona herida, ultrajada y frustrada en su dignidad. Gracias al sentimiento de *compasión* se le reconoce su dignidad de ser *fin* y no se le utiliza como un *medio* que debe encuadrar dentro de una mentalidad de progreso incesante

que busca la consecución de las más altas cotas de bienestar general. Por consiguiente, la compasión, entendida como primer vector de operaciones de la educación, se instaura en la mediación sensible o naturalizada entre *lo particular del sentimiento y lo universal de la dignidad humana*.

Es así como la compasión, entendida como «sentimiento» vinculado a los intereses de los individuos concretos, aproxima a la sociedad al objetivo de su autoconstitución racional y enuncia un modelo ético intersubjetivo, propio de los escenarios educativos, cuyo tipo de relación es aún asimétrica, dadas las condiciones de desigualdad y de participación actuales. Un concepto ético como el de la compasión, es inevitable de ser introducido, dadas las pretensiones de universalidad del punto de vista kantiano (todos los seres humanos son un fin en sí mismo), asumiendo que el otro sea concebido como si ya gozara de su dignidad.

Precisamente en la tradición judeocristiana se encuentra un ejemplo que ayuda a ilustrar el modo de proceder que debe adoptar la educación desde la visión de la compasión. En un texto del evangelista Lucas (Biblia de Jerusalén, 1998: 1513-1514)¹, la pregunta por el prójimo se convierte en la pregunta por la universalidad de la dignidad

¹ Para efectos de esta reflexión, mirar en detalle: Lc. 10. 30-37.

humana. La «proximidad» es sinónimo de «aproximación» para Jesús, quien cambia la pregunta del maestro de la ley: «¿quién es mi prójimo?» por esta otra: «¿de quién debo hacerme prójimo?». En este sentido, la constitución del sujeto moral se produce en una relación intersubjetiva, en una aproximación al otro, de modo que la universalidad ya no puede entenderse como una emanación de conmiseración del «yo», sino que es una respuesta a la necesidad del «otro», cuyo grito es ahora lo definitorio de la universalidad. La respuesta a ese grito es la negación de la negación; es decir, que la universalidad ya no es una categoría positiva, utópica o ideal, sino que es la respuesta práctica a la presencia de la miseria, ante la cual no puede estar ajena el acto educativo. No hay sujetos morales más que como respuesta a esa demanda, donde el prójimo no es ya el necesitado, sino quien se aproxima a la víctima y desde allí reconoce su dignidad de sujeto (Mate, 1991: 146-147).

En segundo lugar, la solidaridad política, el otro vector de operaciones de la educación, está relacionada con una de las ideas iluminadoras y fundantes de la teoría crítica de la sociedad: el anhelo universal por la felicidad y su realización para la humanidad. Este anhelo se argumenta dentro de un estado natural de cosas que no requiere fundamentación, pues existe una peculiar fuerza normativa que va más allá de lo simplemente

factual y que exige la pregunta por una identidad racional de la sociedad. En este sentido, por ejemplo, en la medida en que la factualidad del egoísmo, condición inhumanizante del presente, no sea minimizada desde la educación, se podrá llegar a una concepción de la felicidad del más alto orden y la potencialidad del sufrimiento se reducirá, pero en la práctica no será el ser humano más humano; es decir, más libre, autónomo y por lo tanto digno.

Aquí aparece el aporte de la crítica de la economía política como vía para comprender que la felicidad futura no se puede entender como proyección del presente ni concebir al margen de la experiencia presente de la humanidad. El problema que lleva consigo las exigencias del orden burgués y su consecuente «miseria» sale a flote a través de la conciencia de la injusticia del presente, y la educación frente a ello no puede acallar y ser cómplice sin más de tal miseria.

Por eso, tal como se sugirió en el apartado anterior, los impulsos de la acción humana, canalizados desde los protagonistas de la educación, deben buscarse en aquella parte que tiene «interés» en la superación de la injusticia social. Con la aparición del interés, la filosofía moral que emana de la educación es política e histórica; política, en cuanto hay un interés por eliminar la injusticia social, e histórica porque sus contenidos tienen que ver con la praxis humana y el desarrollo

de la humanidad, temas que le son propios a la educación desde sus mismos orígenes.

Este interés es comunicado por un sujeto que, por un lado, desea expresar su desacuerdo frente al *statu quo* que legitima las injusticias presentes y, por otro lado, busca la unificación de los intereses particulares y generales, cuya realización sólo es posible si son superadas las condiciones de la sociedad actual. Por eso, las exigencias modernas de libertad, igualdad y solidaridad, en lugar de ser abandonadas, deben ser efectivamente realizadas, en el marco de una ética de mínimos y de tolerancia efectivamente activa.

De ahí que el objetivo final de esta propuesta, en el marco de una ética de solidaridad política a la luz de la educación, sea tratar de saldar las quiebras entre razón y sentimiento, individualismo y comunitarismo, particularidad y universalidad. Esto ha demandado una propuesta ético-política que por su definición es tan sugerente como complicada; pero que, más allá de sus resultados, ninguna filosofía contemporánea preocupada por la vulnerabilidad de los individuos en la multiplicidad de procesos de exclusión social, podrá ignorar.

Si se ignora la posibilidad anterior, será prácticamente imposible construir una sociedad auténticamente democrática, pues de acuerdo a la lógica de la Dialéctica de la Ilustración (recuérdese a Oliver), sólo se contaría con individuos técnica y socialmente

diestros, pero sin posibilidades reales de humanización. Por eso, pensar la racionalidad desde la educación, dejando a un lado los parámetros de la racionalidad instrumental, implica pensar en una sociedad que se construya y sustente desde valores como la autonomía, entendida como ejercicio de la libertad negativa y la libertad positiva, y la solidaridad, basada en el entendimiento con los otros miembros de la sociedad y la garantía de los derechos fundamentales, particularmente para los más débiles (Cortina y Martínez, 2001).

Así la educación procuraría canalizar el interés de las personas por autorrealizarse, lo cual llevaría a que los sentimientos morales que se justificaron previamente, se realizarían desde una educación moral encaminada a:

- Ayudar a la formación del carácter individual, pero en una dinámica de autodeterminación.
- Buscar caminos para la felicidad, pero enmarcados dentro de una prudente ponderación de lo que conviene a la persona en el conjunto de su vida, siempre y cuando genere mejores oportunidades para la convivencia. En este sentido, la felicidad tiene una considerable relación con el deber.
- Construir un «ethos comunitarista», por cuanto ayuda a configurar

la propia identidad. Se trata de enraizar al sujeto en el *humus* de las tradiciones de su comunidad particular.

- Mantener un equilibrio entre el comunitarismo y el ethos de «la solidaridad universal», que forma en función de principios de tipo universal. Aquí se circunscribe la idea de una «ética de mínimos» y el reconocimiento de los «derechos humanos», que son en última el imperativo de racionalidad para una ética pensada desde la educación.

Quiero detenerme en este punto, para profundizar en esta idea. Toda ética de mínimos se circunscribe dentro de una dinámica *pluralista* (Cortina, 1996) en la cual, los miembros de una comunidad, aunque tengan ideales propios y particulares, en el marco de una ética de máximos, tienen claro que la convivencia sólo es posible si existen valores y normas acordadas que hacen viable la vida en comunidad.

En esta perspectiva, los derechos humanos se constituyen en unos derechos morales, por cuanto concretan, en sus distintas generaciones, los valores de libertad, igualdad y solidaridad que ya se habían enunciado anteriormente, a propósito de la *solidaridad política*. De la idea de libertad, provienen los derechos civiles y políticos, que son inseparables a la idea de ciudadanía y por lo tanto son fundantes, lo cual los

hace ser de la primera generación. De la aspiración por la igualdad surgen los derechos de la segunda generación que se relacionan con derechos económicos, sociales y culturales. Del valor de la solidaridad emanan los derechos de la tercera generación, por cuanto se refieren a derechos que sólo pueden ser respetados en el marco de una solidaridad internacional. Tales derechos son, por ejemplo, el derecho a vivir en paz o a vivir en un medio ambiente sano.

Los procesos educativos son propicios para favorecer el desarrollo de la *tolerancia activa*, lo cual exige tener una actitud abierta hacia los proyectos ajenos, pero a su vez nada comedia con proyectos que vulneren derechos fundamentales en cualquiera de sus generaciones.

Todo lo anterior es viable, en la perspectiva de un *éthos dialógico* (Cortina, 1996) que permita mediar adecuadamente en los conflictos y que considere, en la práctica cotidiana, que los seres humanos sean efectivamente, no potencialmente, sujetos autónomos y por lo tanto dispuestos a considerar los intereses de todos los seres humanos como válidos en el marco de una racionalidad discursiva.

Igualmente quien vive en esta dimensión ética, toma en serio su propia autonomía, por cuanto le importa atender los derechos e intereses de todos, y lo hace desde la solidaridad de quien sabe que nada de lo humano puede resultarle

ajeno. Desde esta postura, es viable defender el reconocimiento y respeto por la «diferencia», ya que reconoce la autonomía de cada ser humano en la dimensión de un «respeto universal», cuya lógica exige el respeto por las particularidades. Tal como afirma Cortina (1996:20), «la forma de hacerlo será a través de diálogos en los que cada quien exprese tales peculiaridades desde la unidad que supone saberse al menos mínimamente entendido y máximamente respetado».

En esta dinámica, la ética del cuidado, clave para el reconocimiento de la diferencia y de la autenticidad en las relaciones humanas, concibe que la educación moral se refiere a la promoción de relaciones de cuidado y a las conexiones que se establecen con éstas. Esta perspectiva es un giro y desplazamiento importante en la reflexión de asuntos morales, debido a que la educación moral no se direcciona única y exclusivamente hacia la autonomía individual y la justicia, sino que escucha una dimensión que articula de forma novedosa la teoría moral: se trata de la voz del cuidado, caracterizada por el cariño y la atención. Es una voz que va más allá de la concepción kolhbergiana y de la tradición kantiana de la voz de la justicia, asociada a principios de deberes y derechos morales; así ningún derecho garantiza de primera mano que la gente establezca lazos y relaciones de autenticidad con otros, distintas a las que exige un adecuado

funcionamiento de la sociedad civil (Annette Baier, 1995:51). Según Lawrence Blum (1994), una teoría moral identificada exclusivamente con la idea de justicia, empobrece la vida social y moral, por cuanto poco dice del vasto mundo de las relaciones de familia, amigos y comunidad que suceden en el mundo.

Por su parte, la voz del cuidado justifica el problema moral en responsabilidades que se encuentran en conflicto y que van más allá de derechos en conflicto. La resolución de este conflicto requiere de una forma de pensamiento narrativo y contextualizado, que supera la idea de un discurso formal y abstracto. La imparcialidad del discurso moral pasa a un segundo plano, porque las decisiones de carácter moral se suceden en relaciones humanas que tienen en cuenta la contingencia y fragilidad humana, cuya naturaleza tiene en cuenta las situaciones particulares que viven y experimentan los seres humanos. Desde la óptica del cuidado, por ejemplo, señala Mesa: «los ejemplos entre los estudiantes de un colegio son analizados desde sus circunstancias particulares, personalidades y la manera como ellos pueden ser ayudados a mejorar las relaciones de cuidado. En contraste la concepción de justicia los analiza en términos de derechos y deberes que apuntan a una decisión justa» (Mesa, 2005:24).

En síntesis, el punto central de la controversia entre el cuidado y la

justicia, se puede compendiar de la siguiente manera: mientras la voz del cuidado asume que hay personas individuales que viven inmersas en situaciones de conflicto dadas por la red de relaciones y el contexto social, político y económico que los determinan, por su parte, la voz de la justicia busca soluciones sin tener en cuenta necesariamente las particularidades humanas lo cual permite que se apliquen reglas generales a situaciones específicas sin mayores miramientos.

Para comprender el impacto que tiene la nueva voz en la formación moral general y en la educación psicoafectiva en particular, resulta relevante destacar algunas características que explican la ética del cuidado. En primer lugar, existe una realidad básica que parte de la siguiente idea: la individualidad humana se define en un conjunto de relaciones. La concepción liberal de la autonomía es desplazada por la concepción de un ser humano conectado que disfruta de la compañía de otro. En este sentido, afirma Noddings (1984), el cuidado no es una virtud que se cultiva como la honestidad o la responsabilidad, Se trata de un atributo de la relación que existe con otro y eso requiere de un proceso de educación y compromiso (Mesa, 2005:25). El cuidado requiere atención, es decir, «sentir con el otro». Por tanto la Educación, y su ethos más particular, es una síntesis prudente entre el pensar y el sentir, que apela a

los procesos cognitivos de sus actores, pero igualmente a sus emociones, deseos, ilusiones e intuiciones más profundas por *saber cómo se aprende a ser mejores seres humanos*.

Referencias

BAIER, A. (1995)

The Need for more than justice. En Virginia Hel (Ed). *Justice and care*. Westview Press: Boulder, Colorado.

BIBLIA DE JERUSALÉN (1998)

Evangelio según San Lucas. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

BLUM, L. (1994)

Moral perception and particularity. Cambridge: Cambridge University Press.

CORTINA, A. (1996)

Ética de la Empresa: claves para una nueva cultura empresarial. Madrid: Trotta.

CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E. (2001)
Ética. Madrid: Akal.

GAVIRIA, J. et al. (2000)
Una Reflexión sobre Colombia desde la Educación. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

HABERMAS, J. (2003)
Nuestro Breve Siglo. Nota y traducción de José María Pérez Gay. Consultado en octubre 1, 2008, desde http://www.nexos.com.mx/internos/saladelectura/habermas_a.htm

HORKHEIMER, M. y ADORNO Th. (1998)
Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. Madrid: Trotta.

HORKHEIMER, M. (1999)
Materialismo, metafísica y moral. Madrid: Tecnos.

MESA, J. (2005)
La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

NIETZSCHE, F. (2000)
La Genealogía de la Moral. Madrid: Alianza.

NODDING, N. (1984)
Caring: a feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of Californian Press.

MATE, Reyes (1991)
La razón de los vencidos. Barcelona: Antrhop