

De las éticas convergentes a una estética divergente. Una reflexión acerca del conversar en la educación

From convergent ethics to divergent aesthetics. A reflection about the conversation in education

Dr. (c) Nelson Rodríguez Arratia¹

Recibido: 18/07/2012 · Aceptado: 21 /08/2012

Resumen:

El presente artículo comienza a construirse en una primera instancia, de una ponencia para la presentación del libro "Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad", cuyo editor es el académico e investigador Ricardo Salas Astraín. Este texto es un homenaje a la persona y obra del filósofo argentino Ricardo Maliandi, que desde la ética de la convergencia o de la conflictividad, propone una reflexión de cómo es posible discernir los contextos culturales contemporáneos en la tensión que trae la modernidad y la posmodernidad. Desde la misma reflexión construida por distintos autores, nace irrenunciablemente proponer desde la fenomenología y la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer una reflexión acerca de la pertinencia de la estética en la reflexión ética. Es la misma reflexión la que nos llevará a preguntarnos por el quehacer del educador en la formación de estudiantes. El conversar, como experiencia de diálogo y sobre todo, como una experiencia estética abre la posibilidad de descubrir la pertinencia de ambas en todo hecho educativo.

Palabras Clave: Ética – convergencia – conflictividad – hermenéutica – estética.

Abstract:

The present article begins to build up in a first stage, from a presentation of the book "Convergent Ethics in the crossroads of post modernity", whose editor is the professor and researcher Ricardo Salas Astraín. This text is conceived in honor of the person and work of Argentinean philosopher

¹ El autor es Licenciado en Educación y profesor de Filosofía U.C.S.H.; Lic. en Filosofía en U. de Chile; Lic. en Estética en P.U.C.; Magíster en Literatura P.U.C. y Dr. (c) en Filosofía Mención Teoría del Arte en U. de Chile.

Ricardo Maliandi, who from the ethics of convergence or from conflict, proposes a reflection of how is possible to discern contemporary cultural contexts in the tension that modernity brings and postmodernity. From the same reflection built up by different authors, emerges irretrievably to propose, from Hans-Georg Gadamer's phenomenology and hermeneutics, a reflection about the relevance of the aesthetics in the ethics reflection. Is this reflection, which would make us to ask ourselves about the role of the educator in the students' education. Conversation, as dialogue experience and mostly as an aesthetic experience, opens the possibility of discovering the relevance of both in any educative situation.

Key words: Ethics – convergence – conflict – hermeneutics – aesthetics.

¿Y si fuera un otro, quien se ofrece como poema? Es así como la estética desborda el lenguaje de la ética.

Introducción

El mundo de la vida arroja permanentes interrogantes sobre su sentido, significado u horizonte. En la tensión de paradigmas asentados en una modernidad avasalladora o en una posmodernidad caracterizada por su lógica de desfundamentación de lo que parece ser sólido, el mundo de la vida no se consuela en su silencio. Éste apela, desde el olvido y el silencio, a una posibilidad que se asoma en el mismo deseo de cada hombre. Más allá de las divergencias planteadas en lo social, político y/o intelectual, el hombre descubre en su anhelo y deseos una posibilidad de sentido del habitar.

Es en esta tensión, en la que descubrimos la propuesta del filósofo Ricardo Maliandi y su ética de la convergencia y de la conflictividad. Ante el evidente avance del neoliberalismo y sus consecuencias de exclusión y el crecimiento de miserias sociales, la propuesta de la convergencia, nos invita a promover nuevos órdenes en la fundamentación, el diálogo y la acción para la vida y el habitar de cada hombre. Al margen de lo que conservadores y neo conservadores pretenden, al margen de un catolicismo disfrazado de moral o un laicismo enquistado en discusiones sobre ideas sin historia, en la convergencia se trata de un cuestionamiento a las dimensiones sociales, políticas y económicas de las identidades morales, que refieren a las formas de convivencia consideradas como indignas e indeseables.

Derivado de lo anterior, en la primera parte de este artículo proponemos una reflexión, una construcción o un acercamiento a la ética de la convergencia, como la posibilidad del rescate del otro. El otro es un sujeto que supone la intersubjetividad, pero, de sobremanera, es una apelación a la justicia y a la responsabilidad de cada uno, para romper con la inercia de la alteridad ficcionada en discursos vacíos o superficiales, para asumir una alteridad como el argumento y la vida por vivir. También, es una invitación a preguntarnos sobre la posibilidad de reflexionar acerca del quehacer pedagógico, como instancia de encuentro y no desde la racionalidad moderna del desencuentro y el rostro sin nombre, sin sentido, ni horizonte.

En la segunda parte de este artículo pretendemos elevarnos a la reflexión sobre la estética y el arte, como plenos de méritos en toda reflexividad ética, desde el reconocimiento de la importancia de la fenomenología y la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. El arte, una obra de arte es un modo de sentirnos interpelados por nuestra vida, por lo que nos falta de ella, como sentido y significado. De este modo, la segunda parte nos sugiere una posibilidad para pensar la subjetividad e intersubjetividad, desde la experiencia del conversar. Conversar, como la acción propia de un educador, permite mirar y re-mirar el propio habitar.

Por último, las conclusiones, a modo de colofón, sólo intentan dejar abierta una reflexión, que a mi modesto comprender, nos sugiere plantear y replantear creativamente nuestro quehacer pedagógico, como expresión de nuestra propia vida.

1. La ética desde la conflictividad. Hacia el reconocimiento de otro

El título de la obra ya nos sugiere adentrarnos en una reflexión, que desde supuestos teóricos, nos exige entender la imagen que "la visión posmoderna hace de la modernidad y a su vez, la imagen moderna de la posmodernidad".² Ni una ni otra es posible entenderla por se-

² Salas, R. *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. Ediciones de la UCSH. Santiago, 2010, pág. 9.

parado, ni menos aún con reduccionismos o dualismos, que tienen como consecuencia el distanciamiento del acontecer y de aquello que nos convoca en el mundo de la ética: la vida. En este texto, se trata de destacar el valor de la crítica como la tarea por excelencia de la filosofía. Así lo advierte Cecilia Aguayo, quien nos recuerda al mismo Maliandi:

“En tal sentido resulta pensable al menos como complementación, un paradigma de la convergencia, en el que la aplicación se concibe como búsqueda de armonía o equilibrio entre los principios en conflicto”³.

La tarea de la crítica, tan usada en el quehacer de la filosofía, nos invita desde la obra de Maliandi a mirar y repensar nuestros propios principios teórico-prácticos y mirar con detención nuestros contextos. Esto es, que en el cruce de la modernidad y posmodernidad, no cabe la exclusión, sino la convergencia de una conflictividad que anida en lo más profundo de lo real. ¿Podríamos negar que el mayor gesto de aquel que da la vida, nace desde un grito de abandono y resignación en el monte de los olivos? ¿Podríamos negar que el llamado a la paz y a la solidaridad de los pueblos ha tenido y carga consigo el dolor, el olvido y el hambre de tantos?, ¿cuántos pudieron pensar que detrás de la lógica moderna podría terminar desvaneciéndose aquello que parecía sólido y que a su vez, se desvanecería en la liquidez, donde se abriría paso a los desencuentros y éstos al fortalecimiento de un individuo tan moderno como un sujeto sin rostro, sin nombre?

La convergencia o la conflictividad, continúa Aguayo, es el decisivo avance para una fundamentación de la ética, que la obra de R. Maliandi ha sembrado. Tarea no menor, pues el discipulado de Maliandi a la ética del discurso de Karl Otto Apel⁴, nos pone en un escenario en que los temas, al mismo tiempo de ser los contextuales, los propios del mundo de la vida, obedecen además a disciplinas como la

³ Aguayo, C. y Salas Francisca. *La ética convergente de cara a la acción profesional: análisis y desafíos para una ética aplicada*. En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. 2010. Santiago: ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pág. 29.

⁴ Maliandi, R. *Convergencia de principios sincrónicos. Una conversación con Karl Otto Apel*. Revista de Filosofía de Santa Fe, vol. (16) pág. 22.

filosofía del lenguaje, los discursos morales teológicos o metafísicos y las propias prácticas humanas. Además, la discusión seguida en este texto y homenaje al filósofo argentino, es la de poner en diálogo la fundamentación de una ética, con el discurso de una teoría de la acción que no quiere desapegarse del mundo de la vida.

La convergencia y la conflictividad es el tema que profundiza este libro, que no solo rinde homenaje al filósofo Ricardo Maliandi, sino que, además, y, al mismo tiempo, se abre para olvidarse incluso de ser un homenaje, para significar una y otra vez el compromiso ético de cada uno de los lectores. Quizás una de las riquezas por las que un libro se vuelve universal es, precisamente, que deja de serlo, para desaparecer en las interpretaciones de sus lectores y, en este caso, en el esquivo diálogo de nuestra época. Sea dicho de paso, que cuando escasea el diálogo y se imponen las directrices obligadas, escasea el porvenir, pues el actuar público requiere de sus fortalezas en valores y hábitos de los mismos, no de imperativos disciplinares o normas sin diálogo⁵. De este modo, el despliegue temático y de ideas del texto presupone de cada uno la voluntad de abrirnos con claridad al diálogo, a la argumentación y a la conciencia de mirar el mundo de la vida, como el mundo de nuestras acciones. El texto no se olvida que un buen tema en la ética de la convergencia es la diacrónica relación entre individuo y universalidad.

Sin embargo, creo que existen más razones por las que considerar este texto. Más allá del hecho de ser profesor de esta universidad que lleva el nombre del Cardenal Raúl Silva Henríquez, cabe al respecto una pregunta: ¿Por qué considerar este texto y homenaje, una contribución a esta universidad católica marcada por el nombre de un gran hombre y pastor? Esta pregunta será eje en esta presentación.

Reiteremos que éste es un texto generoso. No termina en sí mismo, ni en sus conceptos u homenajes. Es una reflexión que se abre a la discusión, al encuentro, al diálogo. En el contexto de las demandas civiles, que hoy abren el debate para un nuevo orden social, un nuevo concepto de ser ciudadano y, por ende, un nuevo modo de partici-

⁵ Ídem, pág. 30.

pación, la temática aquí planteada, la conflictividad y la convergencia, son elementos a reflexionar sobre todo para aquellos que ejercemos el educar.

En el texto existe unidad de los autores en describir o construir un acercamiento al contexto socio-cultural contemporáneo. Palabras como globalización, racionalidad tecno-científica o desarrollo del mercado, cuyas manifestaciones fenomenológicas presentan casi un carácter masivo como: vacío, soledad, ansiedad, miedo, pérdida del otro, control, avasallamiento, eficiencia, evidencia o competencia aparecen conspicuas, para decir neoliberalismo. Z. Bauman lo llama liquidez. Podríamos llamarla así en todas sus formas, sea la moderna por la acepción económica o la posmoderna por el uso metafórico de ser un estado líquido, sin que éste sea una suplantación del simulacro⁶. Al respecto, nos recuerda C. Aguayo a Weber, autor citado en más de uno de sus artículos: “El racionalismo económico es una idea histórica, que incluye un sinfín de contradicciones y nos es necesario investigar qué espíritu engendró aquella forma concreta de nuestra civilización capitalista”⁷. Otro autor, P. Salvat, nos recuerda al mismo R. Maliandi, que en estas circunstancias es necesaria una reflexión desde la ética, pues “se están violando las más elementales normas de justicia social”⁸.

El académico Iván Canales, también profundiza con mucho vigor sobre nuestra contemporaneidad globalizada. Vivir en la aldea global implica conflictos y exclusión; en la aldea global hay mucha riqueza conviviendo al lado de la miseria, como la marginación social y un nuevo tipo de marginación que tiene que ver con la falta de participación ciudadana en las decisiones en el mundo de la vida. Para Occidente sigue siendo una incógnita pensar hoy un vínculo social de carácter global que considere las asimetrías de la pluralidad de las culturas y sociedades que conviven en el planeta. Para otros, tampoco se trata

⁶ Baumann, Z. *Modernidad líquida*. FCE. México. 2003, pág.10.

⁷ Aguayo. Op. Cit., pág.16.

⁸ Salvat, P. *De los derechos humanos, la cultura política, pública y la promoción de una nueva gramática ciudadana*. En R. Salas (editor) *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. 2010. Santiago: Rediciones Universidad Católica Silva Henríquez. pág. 320.

de salir al mundo para hacernos prójimo de quien lo necesita; algo así como el buen samaritano, que desde la sensibilidad por el dolor humano, se dispone para ir en ayuda. Valga aquí una consideración kantiana: sin sentimiento moral, sin amor al prójimo ni a mí mismo, no hay conciencia moral. Este es el caso del buen samaritano; contra todo lo social y culturalmente esperable, es el único que actúa como prójimo de quien está tendido medio muerto. Aquí la convergencia se muestra evidente como un *ethos* y éste es el otro, el caído y moribundo⁹. La acción, ajena a todo heroísmo, se juega en buscar la posibilidad de acercarnos al diálogo desde estas perspectivas, aquí es donde aparece el buen samaritano: salir de la propia condición, para jugarse en la radical dimensión dialogal, solidaria y comprometida de la ética. Resuenan aquí, las palabras de nuestro pastor Silva Henríquez en su testamento Espiritual: "La miseria no es humana ni es cristiana. Suplico humildemente que se hagan todos los esfuerzos posibles, e imposibles, para erradicar la extrema pobreza en Chile"¹⁰. Es claro entender, entonces, que una nación crece en la paz cuando la justicia camina en el servicio de todos los que la integran y en el cuidado de quienes son los más vulnerables de nuestra sociedad.

Se trata entonces de dar justicia a los conceptos, que bien merecen ser profundizados: conflictividad y convergencia aluden a una constatación, pero al mismo tiempo a una apelación. Si se me permite el verbo, ambos conceptos nos perturban éticamente. Es decir, la propuesta ética que aquí se nos propone viene a sacudir éticamente nuestro vivir y nuestro convivir; pues existiría una ética en la medida en que otro apela a mi responsabilidad y que sólo desde el otro posibilita la convergencia. El profesor Iván Canales nos recuerda que la dimensión de la alteridad es la apelación a nuestra responsabilidad, pues es la apelación a nuestro ser. Más allá de los deseos, símbolos o valores compartidos, existe un llamado a la alteridad radical. A propósito, convergamos aquí, que el otro es el distinto de mí y no aquel que siendo distinto convive en la misma mesa o bien en las mismas

⁹ Canales, I. *Notas preliminares para una ética social praxeológica de carácter global*. En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. 2010. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. pág. 60.

¹⁰ www.cardensilva.cl/pdf/82_testamento.pdf

redes, sean éstas sociales, tecnológicas, políticas o intelectuales. La alteridad radical tiene que ver con una apelación a nuestro sentido de justicia. Así lo considera el académico Alain Loute, quien propone al amor como una exigencia radical en la alteridad; citando a Paul Ricoeur dice: "*L'amour presse la justice d'élargir le cercle de la reconnaissance mutuelle*".¹¹

Mirar desde el otro implica adentrarse en los discursos, en los procedimientos pragmáticos que el habla recorre como acción. Esto lo podemos inferir del artículo del académico e investigador Ricardo Salas, quien nos propone repensar la mirada a los discursos de la acción, más allá de alguna teoría del lenguaje o hermenéutica, a su enraizamiento con la experiencia humana, que se abre a la historicidad de una acción¹². Es decir, entre los distintos modos de comprender la pragmática, ya no desde estructuraciones únicas o comunes de las funciones del lenguaje, sino desde una tensión más vital y decisiva entre los dispositivos formales y los modos propios de significación de la situación, que no son puramente formales, como lo quisiera sostener un procedimentalismo. Se trata de la convergencia de mirar desde el dolor del otro y poner en el discurso la misma perspectiva. Se trataría de pensar una idea de humanidad más universal, sin dejar de sentir el paso de la historia que como el magma se desplaza por las calles, las plazas y las casas de nuestras culturas y ciudades.

El texto aquí presentado, viene a dar más vida a nuestro caminar universitario y a nuestro sentir la catolicidad. La conflictividad, si bien es *a priori*, se manifiesta en la argumentación que realizamos frente a otro para resolver un determinado problema que nos afecta y/o interesa. Ya supuesto el *a priori* de la conflictividad entre principios éticos o valores, la única forma de que estos principios colisionen con la realidad –y no sólo con una idealidad– es mediante la función argumentativa de la razón, es decir, cuando en base a ciertos principios y escala de valores existentes, confrontamos nuestro discurso –en

¹¹ Se propone en la traducción del artículo de Alain Loute: *El amor presiona a la justicia a ampliar el círculo del reconocimiento mutuo*. En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. 2010. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. pág. 169.

¹² Salas, R. Op. Cit. pág. 287.

pro o en contra de algún principio– con los discursos de otros seres racionales. Esto es lo que verdaderamente ilustra y da sustancia a la reflexión ética respecto al conflicto entre valores o principios éticos. El otro será siempre condición de posibilidad de argumentar y situar todo proyecto ético.

Dicho de otro modo y siguiendo la reflexión de Fabio Álvarez, quien nos abre a la discusión sobre la construcción de un *ethos* desde la convergencia o conflictividad¹³, el sentido de nuestra catolicidad, a la luz de una ética de la convergencia, consiste en mirar la realidad reconociendo la pluralidad de principios y que mediante el diálogo se maximiza la necesaria armonía. Éste es en general el *humus* histórico-cultural de los pensadores aquí reunidos, dentro del cual se está, al margen de lo que conservadores o neoconservadores quisieran, dentro del cuestionamiento de las dimensiones sociales, políticas y económicas de las identidades morales, que refieren a las formas de convivencia consideradas como indignas e indeseables. Este diálogo, entonces, debe darse en condiciones de simetría. Todas las personas afectadas por una situación, deben participar en condiciones de igualdad; para descubrir si la norma es correcta deben respetarse dos principios: la universalización y la aceptación de la validez de la norma, solo para aquellos que encuentren aceptación por parte de todos los afectados.

Discernimiento, diálogo y no moralismos, ni deontologías, ni menos, la vergüenza de acuerdos que fortalecen los poderes de algunos dejando a la deriva a los otros, pues por un lado unos eligen e instalan normas y otros son silenciados ante el poderío de la ley que se impone. Por el otro, la radicalidad de esta ley se refiere a la simple obligación de un estado de cosas. La indistinción creciente entre el hecho (humano) y la ley, da lugar, entonces, a una dramaturgia inédita del mal, pues quedan al margen de ella o al margen del estado de derecho. Hemos de tener la fuerza y el coraje de recoger la invitación de este texto: decir sí, al reconocimiento de un *ethos*, que desde la convergencia y la conflictividad, el otro es un proyecto, no sólo en él mismo, sino para mí. Ahí, la radicalidad de una ética desde la convergencia. La

¹³ Álvarez, F. *Sobre la estructura conflictiva de todo ethos*. En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. 2010. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. pág. 40.

convergencia, no sólo como un estado de consensos, sino de la radicalización de hacerse cargo, incluso, de aquello que no comparto¹⁴.

La convergencia o la conflictividad asumen además, una tensión que dentro de la misma reflexión ética aparece en el común de nuestras conversaciones. Es la relación entre aquello que percibo desde mi subjetividad y aquello que me viene como principio o valor universal. Entre el desarrollo de la autonomía del pensamiento y la universalidad, se encuentra al parecer una tensión irreconciliable. Pareciere advertirse en lo anterior una tensión entre lo universal y situacional. Nada más ajeno al pensar de Maliandi, el mismo filósofo nos lo aclara:

“Esta no debería, empero, comprenderse sencillamente en el sentido de algo así como un antagonismo empírico-contingente entre principio y situación, sino más bien como una legalidad más profunda determinante de la estructura escindida del ethos o, si se me permite la expresión, como un conflicto apriórico entre principios. La exigencia de respeto a lo situacional, o a la diferencia, o a la pluralidad, o individualidad o como se quiera denominar y definir a este principio, no podrá de todos modos refutarse mediante la objeción de que también reclama para sí validez universal. Pues la universalización de un principio no debe confundirse con el “principio de universalización”. Lo primero es una conexión lógica; lo segundo, una exigencia ética. Cada principio tiene que ser, como tal, universalizable, y ese es el caso también del principio de lo situacional, pero éste no exige universalización como criterio moral sino, al contrario, el respeto ante la diferencia. No es contradictorio afirmar que el principio de individualidad es válido universalmente. Pues “la universalización de un principio no coincide con el principio de universalización”¹⁵.

De este modo, creo que la ética convergente propuesta, tiene que ver tanto con la fundamentación, como también con la aplicación, o sea, también con el discernimiento reflexivo antes de cualquiera apelación normativa o legal.

¹⁴ Salas, R. Op. Cit. pág. 46.

¹⁵ Maliandi, R. Op. Cit. pág. 10.

En este punto considero necesario hacernos una pregunta: ¿es la ética de la conflictividad una posibilidad de articular un discurso desde la subjetividad?; como educadores, ¿cómo es posible una educación para la vida desde un discurso ético?; ¿tiene aquí la estética una posibilidad de vincularse con la ética prescindiendo de la cuestión de la conflictividad? Al respecto, considero importante la entrada tanto de la fenomenología como la hermenéutica en esta reflexión. Para aclarar de antemano, no se trata de esbozar aquí una reflexión desde M. Foucault y la vida como obra de arte, sino más bien, de cómo la estética y el arte mismo, son necesarios como una palabra privilegiada para educar y profundizar la propia vida desde la ética.

El profesor A. Moratalla menciona la profunda relación entre la fenomenología y hermenéutica, con la ética y estética. Nos advierte que la fenomenología comienza cuando interrumpimos nuestro vivir para significarlo, y la hermenéutica, cuando no contentos con el mundo histórico detenemos la pertenencia, para significarla¹⁶. Es aquí, entonces, donde reconocemos la importancia de la estética en la reflexividad del habitar; siguiendo las palabras de Goethe: el símbolo, como una obra de arte, nos dice siempre: ¡Has de cambiar tu vida!

De lo anterior, ya no sólo hablamos o nos referimos a una ética desde la subjetividad, sino planteamos radicalmente la necesaria intersubjetividad que tiene toda ética. A. Moratalla citando a Ricoeur dirá: "... hace falta un sujeto, más aún un sujeto hablante que recoja la cosa del texto, la haga suya, se la apropie y compense el momento de la distanciaci3n, correlativo de la textualizaci3n de la experiencia"¹⁷. El sujeto, el hombre se abandona al texto, es el texto, que como otra voz le habla, pero ya no sólo le habla a la subjetividad, sino a la experiencia, a su habitar, es decir, a su más íntimo ser-en-el-mundo.

Si de lo anterior, miramos o pensamos el quehacer educativo o pedag3gico, no establecería muchas distancias a lo que Weber nos señalaba con la figura del experto en las organizaciones burocráticas

¹⁶ Moratalla, A. *La ética narrativa en Paul Ricoeur*. En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad*. 2010. Santiago: ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, pág. 239.

¹⁷ Ídem. pág. 242.

representada por los profesionales que ejercen su oficio en contextos institucionales; C. Aguayo, nos recuerda que estos representarían la legitimidad de la dominación racional, que acompaña la racionalidad económica del mundo y, por tanto, el fortalecimiento del sistema económico capitalista. Los criterios de eficiencia y eficacia, por lo general, ponen el sentido de nuestro trabajo o nuestra misión en la presión del deber estricto, sin amor, y sin entusiasmo¹⁸.

Los modos de cómo la modernidad se abre paso en la educación, tienen que ver fundamentalmente con el cómo los enfoques administrativos, curriculares y disciplinares fortalecen o debilitan la calidad de quienes conviven en una escuela. Si nos hacemos la pregunta: ¿son más ciudadanos nuestros jóvenes?; ¿qué prácticas son las que hoy los mantienen ajenos al mundo que les pertenece?; ¿qué tipo de relaciones humanas se cultivan en una escuela, para fortalecer la autonomía, la libertad y la solidaridad en los niños y jóvenes que en ella conviven?; o más radicalmente aún: ¿cómo viven o conviven?

Sin pretender hacer majadería leamos lo siguiente, como un modo de contextualizar lo que venimos diciendo:

“La comunidad escolar debe preguntarse entonces: ¿son los estudiantes el verdadero objeto de nuestra atención profesional? (o sólo el rendimiento escolar para el SIMCE y la PSU); ¿creen los estudiantes que en la escuela hay justicia y equidad en sus procedimientos y acciones disciplinarias?; ante los desafíos pedagógicos ¿se sienten competentes y capaces?; la escuela ¿pone desafíos fáciles de cumplir o no pone simplemente desafíos?; ¿se sienten, los estudiantes, orgullosos de ser parte de sus colegios? Nosotros, los adultos, no debemos perder el horizonte respecto a que el fin de la educación es primariamente ético y político. Sólo un par de datos: le preguntamos a más de 2500 estudiantes (el año 2007 y el año 2010 respectivamente) de diversos liceos si su palabra valía y era tomada en cuenta en el colegio y sólo un 8,6% respondió afirmativamente; además, sólo el 30% cree que su colegio se

¹⁸ Aguayo, C. Op. Cit. pág.16.

preocupa de que aprendan conocimientos pertinentes y valores ciudadanos. Es decir, estamos lejos, muy lejos."¹⁹

Para profundizar esta imagen propongo otra y, esta vez, desde el cine. Se trata de la imagen final de la película de François Truffaut, "Cuatrocientos golpes"; un niño juega un partido de fútbol en una escuela construida en los márgenes de la ciudad. Era un partido en el que los equipos no se diferenciaban; todos vestían la misma camiseta; hablaban el mismo idioma; compartían los mismos objetivos. Derrotar al contrario, gritar, correr, luchar, derribar, no jugar, ni convivir. Hasta que la pelota sale al lateral, se provoca el primer quiebre del juego... hay indecisión de tomar el balón y continuar el juego desde un lado; un niño lo hace, pero en vez de continuar en el partido arranca, huye de la escuela saltando las alambradas. Corre sin vacilar pese a la persecución enrabada del educador (en la película, un árbitro y/o guardián). El niño no se detiene, el paisaje parece jugar a seguirlo, pero él no sigue al paisaje... corre sin dejar de correr, no deja espacio para la pregunta por su vida, no cuestiona su vivir. Sólo arranca. Y se detiene, se detiene sólo cuando se descubre como niño o sujeto libre, con la humedad en los pies y en las manos anunciando la vastedad del mar como único horizonte. Quizás, como la única experiencia de la intersubjetividad que le habla a su propia condición de ser sujeto.

Cuando advertimos estas políticas creemos firmemente que la experiencia estética nos abre a un modo de ser, que inaugura en la experiencia educativa un gesto relevante: reinventar los espacios, recrear los tiempos vividos y por vivir; acercarnos los unos con los otros y en las distancias de las fronteras, permitirnos conversar, para narrar la vida. Pues, sólo quien conversa la vida puede, comprensivamente, decir que vive. ¿Podrá esto ser estudiado por estudiantes secundarios o universitarios atentos a las cátedras de pedagogía? ¿Cómo aprenden maestros y estudiantes el cuidado del otro, la responsabilidad por el cosmos, la contemplación de la propia historia, como la propia obra de arte? Sin duda, a estas reflexiones les queda mucha tarea por delante.

¹⁹ <http://www.elmostrador.cl/opinion.violencia-escolar-simce-y-pobreza.25/04/2011>

En el tiempo de un *ethos* que se jacta de crecer en la rigurosidad de las acreditaciones, certificaciones o la neurotización de las escuelas, se necesitan educadores que comprendan y eduquen en ese mundo de la vida, que es la propia narración. Pues, en el lenguaje, en la conversación es donde cada uno de los estudiantes abre el horizonte de su existencia, a una comprensión de sentidos vitales.

De lo anterior, se hace necesaria una experiencia en la que el educador desde la fenomenología o la hermenéutica, se esfuerce en una pedagogía que privilegie el habitar, desde el propio acto de educar. Creo, en este sentido, fortalecer el acto de conversar, como el acto de la estética que posibilita el sentido del vivir de cada sujeto. Aquí es donde se abre el sentido del epígrafe del artículo; descubrir que el otro es un lenguaje, que desborda el sentido, que lo abre para recuperarlo y construirnos en el umbral de la intersubjetividad, que como el oleaje, es un infinito silencio que reclama palabra. Así, entonces, es como incluso la ética, entendida sólo como una cuestión de normas y prescripciones, se ve desbordada por la estética, pues mirar al otro, mirarme como una obra de arte es abrirnos a la vastedad de cada existir.

Lo que a continuación intentaré explicar son dos dimensiones: cómo el gesto educativo que por esencia abre la posibilidad de la ética es la conversación y cómo, a partir de categorías estéticas como símbolo, juego y fiesta, es posible pensar una ética desde la estética. Sin embargo, el lenguaje de la estética, se propone como una aproximación a la constitución de cada sujeto por lo que le falta de sí, por lo que desea, es decir, por lo que de símbolo tiene cada realidad humana.

II. La experiencia estética del conversar. La experiencia del otro

Se trata entonces, de pensar una ética que responda a los desafíos enunciados. Una ética que reúna, tanto la crítica, como la fundamentación de una ética que interpela por un vivir digno, una ética que piense desde dónde educar la posibilidad de que cada hombre se vuelva a sí mismo y a los demás. Por lo pronto, por sobre las pertinencias curriculares y por sobre los modelos de calidad, se trata de pensar la educación misma, como un ejercicio de la ética. Pues, entre

la disociación de los saberes y la primacía de políticas educativas (léase certificación o agencias de calidad, gestión, efectividad, eficiencia, evidencias, logros) que no terminan de enmudecer la subjetividad en una comunidad y sobre todo, en una comunidad educativa. El hombre ha de comprenderse desde el mismo hombre. El debilitamiento de su comprensión, de su sentido y de su ser conviene a quienes intentan decirlo, educarlo desde las estructuras de una política administrativa, que desestima la propia intimidad humana. Al respecto, F. Schiller²⁰ anunciaba en sus cartas:

“...siempre será una prueba de defectuosa educación, que el carácter moral no pueda prevalecer sin sacrificar el carácter natural; y muy imperfecta es la constitución política que sólo suprimiendo la multiplicidad consigue establecer la unidad... (se) debe enaltecer en los individuos, no sólo el carácter objetivo y genérico, sino también lo subjetivo y específico del carácter; que para extender el reino invisible de la moralidad no es preciso entenebrece al mundo de la apariencia... El artista político y pedagógico deberá acercarse a su materia (el hombre) muy diferente al artista plástico o al (mecánico)... ha de respetar la personalidad y la característica del material sobre el que trabaja... para la intimidad de su ser”.

Quizás vale recordarnos aquí, que la palabra ética en su raíz *ethos* significa dos cosas: significa la estadía y significa la manera de ser, el modo de vida que corresponde a esta estadía. La ética es entonces el pensamiento, que establece la relación entre el entorno, el espacio, un modo de ser y por supuesto, la acción como principio. Sin embargo, en los contextos descritos, en los que la subjetividad se ve prisionera de políticas administrativas que funcionan como ley, entonces la ética tiende a convertirse y debatirse entre dos fenómenos:

“...por un lado, la instancia del juicio que aprecia y que elige, se encuentra rebajada ante el poderío de la ley que se impone... por el otro, la radicalidad de esta ley se refiere a la simple obligación de un estado de cosas. La indistinción creciente

²⁰ Schiller, F. *La educación estética del hombre*. Colección universal, Madrid, 1920, págs. 21-22.

entre el hecho (humano) y la ley da lugar, entonces, a una dramaturgia inédita del mal... ”²¹.

Ahora bien, ¿desde dónde pensar una educación como ejercicio de la ética?; ¿cómo comprender que la educación como ejercicio ético, es escuchar a un educando decir: “quiero ser un poeta de mi propia vida”?

La intención de las preguntas intenta advertir sobre la pertinencia del arte, de la metáfora en cualquier educación como ejercicio de la ética. La poesía nos introduce en la dimensión creativa y contemplativa de la existencia humana. Nos revela que vivimos (al mismo tiempo) prosaica y poéticamente a la vez. Nos dice el poeta Hölderlin: “poéticamente es como el hombre hace de esta tierra su mundo”. Así, entregados al amor, al deslumbramiento y al éxtasis, el lenguaje, más allá de lo decible se nos revela como la posibilidad de crear, inventar mundos, pues el misterio de cada hombre, de cada fenómeno está más allá de lo decible.

El arte, una poesía o una obra, nos sitúan en la dimensión estética de la existencia y ésta es provocada por ellas. La existencia, no sólo imita lo que la obra le revela, sino por sobre todo, desde la obra, siente el llamado a transformar la vida. He aquí la necesidad del arte, para pensar la posibilidad de una educación como ejercicio ético y estético.

Quizás, antes de seguir, conviene recordar y ayudarnos con un film: *Los coristas* (título original en francés: *Les Choristes*) dirigido por Christopher Barratier y estrenada en 2004. En él Mathieu, un profesor resignado a dejar la composición musical para dedicarse a la docencia, comienza a conquistar por la música las conductas de algunos niños, que en un lenguaje fuera de toda pedagogía, tenían un comportamiento fuera de lo común. Pepinot, entre ellos, se ve conquistado no sólo por la música, sino por la paternidad con la que el maestro se relaciona. Es así, como ante dos directivos de la escuela, Rachin y Chabert, que representan la violencia y la obsesión de gobernar, administrar y educar como si no existieran los otros y que habían hecho

²¹ Ranciere, J. *Sobre políticas estéticas*. Ed. Universitat Autònoma de Barcelona, 2005. pág. 22.

de la escuela un lugar propio de su nombre: El fondo del estanque (*Fond de L'Etang*), el maestro es expulsado y deja la escuela, llevándose consigo a Pepinot, un día sábado, tal como Pepinot soñaba las visitas de un padre que no existía.

Quizás, este tipo de ejemplos o reflexiones sean siempre exagerados o fuera de lo común en nuestros escenarios pedagógicos. Sin embargo, nos hablan con claridad, que la tarea pedagógica no está exenta de ser vivida desde una reflexión tanto ética como estética. Sin ir más lejos, los personajes Rachin y Chabert logran una administración llena de violencia y condicionamientos que hacen representar una política del miedo, maltratando de este modo a quienes no lograban adquirir las conductas enunciadas. Quizás sea el modo moderno de cómo comprender una técnica, una administración que desde la calidad y la gestión oculta lo que un sujeto como humanidad sueña.

Desde este contexto, quiero intentar, no vanamente, una valoración a la contemplación, a la comprensión de la obra de arte, como la experiencia sublime del filosofar, como el modo ético de una educación que pretende transformar el mundo. Valorar la experiencia estética aquí significa redescubrir que el "arte es un correctivo a ese carácter unilateral de la orientación moderna del mundo"²². La tarea de la estética como hermenéutica, no es otra que la de unir las distancias entre la experiencia humana, su historia y su espíritu. Pero, como sostiene Gadamer, la experiencia del arte:

*"es aquella que nos habla de un modo más inmediato y que respira una familiaridad más enigmática, que prende todo nuestro ser, como si no existiese ninguna distancia y todo nuestro encuentro con la obra de arte sería un encuentro con nosotros mismos"*²³.

La hermenéutica tiene en la historia su campo privilegiado de actuación, de tal modo que como advirtiera el filósofo W. Dilthey, nuestro vivir fuese la perenne comprensión de cada una de nuestras vivencias. Por la comprensión, nuestra vida se convierte en el mundo vivido. Por

²² Gadamer, H-G. *Estética y Hermenéutica*, Ed. Tecnos. Madrid. 1998, pág. 9.

²³ Ídem. pág. 55.

otro lado, un aspecto de la hermenéutica en su disposición fundamental de la historicidad humana es (comprenderse) comprendiendo-se, o sea, mediar consigo misma en el todo de su experiencia del mundo. Comprender la historia, es sumergirse en distintas formas de vida, distintos textos y contextos, distintos ritos e instituciones. Pero, ante estas dos advertencias, ¿cuál es el aporte de la obra de arte a la comprensión del mundo o a la comprensión de sí mismo?

La obra de arte, en primer lugar, es una *declaración*. Como declaración, ella siempre retiene lo que dice; como lo brinda, dice todo lo que puede, sin embargo no lo puede todo. En este ejercicio reside el permanente hablar de una obra, como un estar en algo con alguien. Pero, la obra y quien la contempla, no están limitados a su horizonte histórico, en la que autor y perceptor están vinculados simultáneamente:

“Forma parte de la experiencia artística, el que la obra de arte siempre tenga su propio presente, que sólo hasta cierto punto mantiene su origen histórico... pues es expresión de una verdad, que en modo alguno coincide con lo que el autor de la obra propiamente se había figurado”.

Pero en el hecho de que la obra declare una verdad, una verdad que trasciende toda temporalidad, se nos advierte que ella nos *habla*, pero no al modo de cómo un documento o registro le habla al investigador o al historiador. La obra de arte “le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo”²⁴. La declaración, el habla de una obra de arte nos deja desnudos, al descubierto, en una soledad enigmática que no cesa en nuestro hablar. No busca la obra, ni la experiencia estética un decir de la obra. Pues la estética, como un importante hecho de la hermenéutica, plantea la tarea de la comprensión, pues a todo lo que nos habla de tradición, le adviene la comprensión que es búsqueda y no la actualización de los pensamientos u opiniones de otros.

De este modo, todo lo conocido queda sobrepasado, pues la actualidad de la obra al convertirse en lenguaje, nos abre al juego de la

²⁴ Ídem. pág. 59.

comprensión y comprender-se lo que la obra le dice a uno. Es entonces “un encuentro consigo mismo... y en tanto el diálogo con la obra, el hombre encierra ese carácter de lo sobrepasado, la experiencia del arte es, en sentido genuino, *experiencia*”²⁵, como la orientación propia del mundo en la propia auto comprensión.

Si recordamos al maestro Mathieu, aparecen algunas consecuencias. La música es aquello que escuchamos y en Pepinot, aquello que debe hacer, que al mismo tiempo es lo que nos habla de lo propio, de nuestra vida. La vida misma se deja hablar por lo que nos toca vivir. Bien digo nos toca, como si de composición se tratara nuestra existencia; la experiencia estética “hace surgir ante nuestros ojos, a la vez que la coseidad perdida, una articulación entre las cosas que se nos había vuelto desconocida, la articulación de un mundo”²⁶. Contra toda educación que ofrezca experiencias atrofiadas, fragmentadas en conocimientos y vida, contra el lenguaje a veces servil de la sociedad de consumo y en contra de la pluralidad de funciones sociales del mundo científico tecnológico, la experiencia estética hace “presente el horizonte del mundo común a todos y que desde el arte puede visualizar como un todo posible y realizable”²⁷.

También podemos advertir que la experiencia de la que nos hablan Mathieu y Pepinot es aquella por la que el mundo, no sólo se vuelve una posibilidad, al modo de cómo se comprende o se vive una utopía, sino todo lo contrario, es la misma posibilidad del cuerpo la que nos habla de cómo el arte nos abre a la experiencia.

Así, podemos decir que la experiencia en el arte es un comprender-se, leer una obra de arte es leer-se. Pues, como lo advierte Vicente Huidobro, la obra de arte entra en el hombre, para después salir y en la salida, el silencio, pues lo que nace viene de abajo, como un árbol:

*“El mundo se me entra por los ojos
se me entra por las manos
se me entra por los pies*

²⁵ Ídem. pág. 60.

²⁶ Jauss, H. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Ed Paidós. Barcelona, 2002. pág. 71.

²⁷ Ídem. pág. 73.

*me entra por la boca y se me sale...
Silencio, la tierra va a dar a luz un árbol...
Mis ojos mastican el universo que me atraviesa como un
túnel... ”²⁸*

La obra de arte es una declaración, donde el hombre se vuelve en un permanente *dejar ser abordado*. La verdad de la obra clama por la verdad, justificando así una lucha amorosa entre la obra y quien la contempla. Así la obra invita a recorrer la historicidad humana, el significado de los acontecimientos, el entramado, los entretejidos de toda experiencia, para dejar al hombre, a la inteligencia actuante tras de sí, tal como ocurre con la mente del autor de una obra. Quizás el mismo Mathieu y Pepinot: queda ocultado en su propia experiencia. Es el develamiento de la verdad, la verdad que del punto de vista hermenéutico es una verdad universal, pues es universalidad abarcante, ya que más allá de una tesis metafísica, lo que se advierte es “la ilimitada amplitud de la mirada a todo su alrededor”²⁹.

Pues, ¿a qué debe la mirada su ilimitado alcance y su infinita universalidad?, más aún, ¿cómo el hombre logra mirar hacia un horizonte, que sin la experiencia anunciada, le parece velado? Desde la construcción del mundo de la vida, todo hombre intenta comprender, no lo que de sentido pueda tener su vida, pues aquello lo da el símbolo, éste, lo que dona es en aquello en lo que pensar. Decimos entonces que es el símbolo el que da que pensar para el mundo de la vida³⁰.

Goethe nos advirtió que *todo es símbolo*. Decir que *todo es símbolo*, es advertir que una cosa señala a otra y ésta es la forma más abarcante del pensamiento hermenéutico. Pues, en el concepto de lo simbólico reside la imposibilidad de dominar con la vista todas las referencias representativas, para la representación del todo en el individuo. Lo universal del ser gusta de ocultarse. Lo universal del ser necesita ser descubierto y la obra de arte es la que conviene a todo ente, pues lo simbólico es lenguaje, que afecta a nuestra intimidad de un modo enigmático, estremeciendo y desmoronando lo habitual. La obra de

²⁸ Huidobro, V. *Altazor*. Ed Cátedra. Madrid. 1989. pág. 82.

²⁹ Gadamer, H-G. *Estética y Hermenéutica*. pág. 62.

³⁰ Ricoeur, P. *El conflicto de las interpretaciones*. FCE. Buenos Aires. 2003.

arte al ser lenguaje y comprensión de sí, no sólo nos dice que “ése eres tú”, sino más bien, “has de cambiar tu vida”.³¹

He aquí la cuestión de la educación como estética - ética. El arte nos devuelve la mirada, al centro de nuestra existencia, como la experiencia que construye nuestro mundo de la vida, en un tiempo y en un espacio que reclaman la comprensión de un horizonte posible. El hombre mismo reclama por más vida. Se descubre desnudo en la moderna condición, sin misterio, sin enigma, sin lenguaje. El arte, entonces, abre la posibilidad a la ética y sobre todo, a educarse desde la comprensión estética. Desde la obra, desde la poesía, el teatro, el cine y la música, desde las artes en general, el hombre se comprende capaz de abrir las puertas que cerró el huracán, sólo, sólo con un suspiro.

Si la relación entre el maestro Mathieu y Pepinot, mediada por la música, es para ambos una experiencia simbólica, por la que ambos decididamente entran a la comprensión de aquello que viven y sin importar que la escuela sea un charco en la periferia de la ciudad, el espacio se les vuelve un lugar habitable, un lugar en que la humanidad tiene cabida. La experiencia de una educación en el arte en la actualidad, radica en la posibilidad de hacer cuerpo las ideas de lo sensible, para dejar que el encuentro hable de aquello que nos falta como sentido, para abrirnos a la experiencia de la trascendencia. El arte así, no tiene un lugar específico, ni siquiera en los cuadros empotrados en alguna escuela. Como política y estética, “el arte en la educación nos abre a la constitución de la vida en común”³².

Podríamos preguntarnos: ¿cómo la experiencia del símbolo en la educación augura la posibilidad de pensarse como una política?, o ¿por qué el arte y la experiencia estética posibilitan una política novedosa en el mundo de la educación? Veíamos en páginas anteriores, que el símbolo mencionado por Goethe, nos dice: ¡Hemos de cambiar nuestras vidas! El *símbolo* deriva de la lengua griega y significa “tablilla de recuerdo”. En un sentido más directo, símbolo es una alegoría o imagen de otro aspecto más profundo de la realidad. La obra de arte

³¹ Gadamer, H-G. *Estética y Hermenéutica*. pág. 62.

³² Ranciere, op. cit., pág. 20.

es algo íntegro y unitario que no siempre percibimos de ese modo y que a través del símbolo buscamos;

“... el símbolo, la experiencia de lo simbólico, quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscando, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital”³³.

El símbolo es un fragmento, una parte de un todo que busca ser completado mediante acciones. Una de las vías para complementar el fragmento que se posee con otro faltante, es a través del arte, en cuanto evoca esa parte faltante, algún aspecto del ser. El encuentro con el arte posibilita que, a través de una expresión concreta, podamos experimentar la unidad o totalidad del mundo y la finitud o limitación del hombre ante la trascendencia.

La significatividad del arte, sólo es posible a través del símbolo o de lo simbólico. Lo simbólico representa el significado: “La obra de arte significa un crecimiento en el ser”³⁴. Y si es una experiencia, un crecimiento en el ser, entonces es una experiencia en el lenguaje, y una experiencia en el lenguaje, como estética y política en la educación, es la experiencia del diálogo y la conversación;

“...la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo y con el otro... la estancia más acogedora de esta casa es la estancia de la poesía, del arte. En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que propone al ser humano. Recordarlo para uno es la cuestión más íntima de cada uno...”³⁵

Podríamos decir, que sólo en la experiencia de lo simbólico, el hombre se libera y crece indemne al ser de la tecnología y de la máquina, “pues

³³ Gadamer, H-G. *La actualidad de lo bello*. Ed. Paidós. Barcelona, 1991. pág. 85.

³⁴ Ídem, pág. 91.

³⁵ Gadamer, H-G. *La herencia europea*. Ed. Península. Barcelona, 2000. pág. 21.

se abre a experiencias de comunicación que resultan decisivas”³⁶. Abrir la vida al símbolo, dejarse encantar, sentirse preso por aquello que nos libera para crear, crear aquello que nos permite vivir y vivir con otros, ¿no es eso también educación? Y qué más cuando los caminos comienzan en la conversación. El símbolo nace en la conversación, en narrarnos, en permitir que la vida, nuestro mundo de la vida se exprese en su semilla, en cada palabra compartida, en cada frontera derribada por la conversación, por la escucha, por la comprensión, por el saber, por lo que queremos ser. Quizás, una conversación que vaya desde un mundo como el del arte, con el que no tenemos nada en común y que desde sus centros y periferias apenas podemos hablar. Pero que, más allá de las interrogantes y problemas, nos haga entrar desde el símbolo, en un espacio tan amplio y complejo, como de íntimo conocimiento. Pareciera ser la conversación un gesto hiperbólicamente tan ético como estético.

Pues, se trata de implicar a otro, de convivir en aquello que de propio nos falta y que de lo propio es escuchado en el otro. El símbolo nos une en la metáfora, en ese movimiento que nos traslada más allá de un cotidiano que nos absorbe en la rutina. Es el mismo tiempo y espacio que desde el *cronos*, se vuelven *epifánicos* y, quizás, *míticos*. Tiene sentido entonces, que nuestra humanidad se construya en nuestra existencia, no dependiendo lo lejos que podamos ver las fronteras de nuestro ser con los otros seres. Sí, se trata de convivencia en el símbolo que nos hace jugar para vivir y vivir para jugar.

De este modo, al ser el símbolo en la conversación, la experiencia del hombre que lo invita a trascender, como una experiencia en la totalidad, como una experiencia que exige la transformación del sujeto mismo, nos provoca la entrada a la realidad del juego. El arte como manifestación del ser humano tiene una raíz en un tipo de conducta menos rígida que la del trabajo, el mundo de la técnica, de la producción y/o de la cuantificación, sino en el juego, que también se vincula a la libertad.

Gadamer dice que el juego es un movimiento que no está vinculado a fin alguno. Una especie de vaivén, pero más que todo, de automovimiento: “El automovimiento es el carácter fundamental de lo

³⁶ Gadamer, H-G. *Educación es educarse*. Ed. Paidós. Barcelona. 2000. págs. 47-48.

viviente en general”³⁷. El juego, como actividad humana, es un movimiento del hombre que se genera en su interior y posteriormente se dirige al ámbito exterior, a los otros. En el juego se establece una autorrepresentación, y una participación del que realiza el juego y los que miran, de los que hablan y de los que escuchan; se produce una referencia a algo, a esa sustancia que puede unirnos. Y aunque no sea conceptual, útil o intencional, expresa la autonomía del movimiento y de la libertad del espíritu.

El juego alcanza su máxima expresión, cuando se vuelve una “transformación en construcción”. Esto quiere decir que lo que había antes, ahora ya no está. Pero quiere decir, también, que lo que hay ahora, lo que en el juego provoca el arte, es lo permanentemente verdadero. El juego se le presenta al sujeto como un llamado que le supera; es el juego de la experiencia ética y estética, como decíamos más arriba: *has de cambiar tu vida*. Pues, es en el juego de la conversación, donde el hombre se abre a los celestes, quizás a una experiencia de absoluto. Podríamos decir que la conversación misma es un arte. En el juego de conversar y encontrarse:

“...nos vemos siempre vinculados al origen, referido siempre éste al no-origen; explora, afirma, suscita, en un contacto que conmueve toda forma adquirida, todo lo que está esencialmente antes, lo que es sin ser todavía. Y, al mismo tiempo, se adelanta a todo lo que ha sido; es la promesa cumplida de antemano, la juventud de lo que siempre comienza y no hace sino comenzar”³⁸.

Por último, y fuertemente unida a las anteriores, se halla la experiencia de la fiesta. Ella se comprende como el concurrir de una comunidad en un ámbito y tiempo específicos, para celebrar algo. Es una acción, para no trabajar, calcular o producir, pues el trabajo “aísla y divide”. En la celebración y en la fiesta nos congregamos: “Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística”³⁹.

³⁷ Gadamer, H-G. *La actualidad de lo bello*. pág. 67.

³⁸ Blanchot, M. *La amistad*. Ed. Trotta. Madrid. 2007 pág. 19.

³⁹ Gadamer, H-G. *La actualidad de lo bello*. pág. 101.

Entre la fiesta y el tiempo se establece un vínculo. Se distinguen varias experiencias del tiempo. La forma normal o práctica es la de “tiempo para algo”, es decir del tiempo que se dispone, que se divide, el tiempo que se posee o no, o que se cree o no se cree tener: “Es por su estructura, un tiempo vacío, algo que hay que tener para llenarlo con algo”⁴⁰. Frente a este tiempo vacío se siente el aburrimiento, el ajetreo y un agotamiento en muchas ocasiones.

También existe otra experiencia del tiempo, el “tiempo propio”, el de la continuidad o experiencia vital que abarca infancia, juventud, madurez, vejez y muerte. Es algo continuo y pleno. El tiempo de la fiesta es algo lleno, que precisamente en tanto dura la fiesta clama nuestro vivir. Es un tiempo orgánico y la obra de arte es algo vital, por eso se vincula con la fiesta. Siguiendo a Kant, podemos afirmar que ese tiempo y la obra de arte expresan una “finalidad sin fin”. En este sentido escribe Gadamer: “Así pues, toda obra de arte posee una suerte de tiempo propio que nos impone, por así decirlo”.⁴¹

La fiesta es una conversación, en la que el maestro habla y escucha, al mismo tiempo, al estudiante. Lo que ahí ocurre pone de manifiesto la vida de cada uno, más allá de lo que el tiempo como labor obliga. Es quizás la experiencia del arte, en cuanto obra de un diálogo. Las experiencias que recorren las palabras de ambos, son la música de profundas esferas, por las que la vida se vuelve mundo y éste un horizonte al que mirar y hacer posible. El diálogo como fiesta, es la experiencia del tiempo, que obliga a mirar lo que ocurre con cada uno de nosotros. La fiesta es un conversar, pues en ese intercambio despiertan los símbolos y el juego, por el que nuestra vida, como finalidad de la educación, se impele en hacerla rotar. Pues, es en el sinfín de palabras vitales, en el intenso fulgor de la trama de significados y sentidos, por lo que descubrimos que nuestra vida tiene un noble y eterno comenzar.

La estética, como ejercicio ético, en la educación descubre su finalidad en esto: que entre las objetividades del conocimiento y el saber, la comprensión se construye en la conversación y ésta, casi como una

⁴⁰ Ídem. págs. 10-104.

⁴¹ Ídem. pág. 121.

pura contemplación, va transformando los espacios vividos y el tiempo; el tiempo se vuelve tan a la mano como propio y, como propio, epifánico. En el juego de vivir, un maestro enseña a descubrir que es tan maestro como su discípulo y su discípulo tan maestro y discípulo a la vez; pues la conversación desata la vida, que narra significados. Como si el educar pudiera ser eso que de silencios quedan en nuestro interior, al escuchar esa música que abre la personal existencia.

Más allá, y lo digo con la humildad de quien sólo habla después de hacer clases, estas reflexiones escapan de un proyecto educativo o reforma curricular. Está demás decirlo, sólo son reflexiones de cómo yo creo que el educar debe ser comprendido: como una obra, como experiencia estética y ética y no sólo en su finalidad, sino más acá, en los gestos, en los modos de quienes dicen educar.

A modo de colofón

Sin la intención de usar exageradamente la expresión de Z. Bauman, quien describe el proceso moderno desde la liquidez, la vida del hombre en la constatación de un paradigma desde la convergencia o la conflictividad, la modernidad ha llegado al extremo de experimentar la liquidez en el hombre mismo. Si la acepción usada es la económica, el hombre queda absorbido a la competencia asociada a su quehacer profesional o bien a las funciones que le demanda la subsistencia. El neoliberalismo deja en el abandono la vida del hombre, ya que la liquidez es el mercado mismo.

Lo anterior interpela el mundo de la vida, la vida de cada hombre. Algunas de las premisas que hemos usado, para referirnos a la ética de la convergencia o la conflictividad, permiten advertir el reconocimiento de otro que nos interpela. La convergencia o la conflictividad no sólo se reconocen como el momento en que se advierten dos discursos divergentes o antagónicos, que requieren el consenso o el acuerdo, que muchas veces soslayan al mismo hombre y protegen a quienes son el poder. La ética de la conflictividad se comprende como el momento en el que el otro, como hombre, me interpela a ser y construir sentido. Es comprender que el otro abre o radicalmente derriba los círculos de la tranquilidad y me llama a ser otro proyecto. La inclusión, es un buen concepto en este caso.

Si llevamos la reflexión emprendida al campo de la educación, descubrimos casi con certeza, la urgencia de comprender el hecho educativo, la relación pedagógica y las metas de todo proyecto educativo, como una cuestión que implica adentrarse en la dinámica de la convergencia o de la conflictividad, es decir, reconocer a quien en condición desvalida llega para abrirse horizontes. Ellos tienen que ver con su vida y sentido y no sólo con el desenvolvimiento de sus funciones sociales. La escuela, como todo proceso educativo, se considera como un espacio de subjetivación. Aquí, el tema de la conversación. Y se plantea desde la mirada estética, pues es una conversación que excede los sentidos nobles de toda relación humana y se abre a las distintas experiencias que dejan a cada hombre anhelante de vida, de sentido y de fiesta.

Reconocer la importancia de la estética en la relación educativa y la relación educativa como el centro de toda experiencia ética, nos ubica en el centro, además, de una nueva tensión; más allá del reconocimiento de la subjetividad, es la misma subjetividad la que se ve llamada e interpelada por otra. Es decir, estamos en el reconocimiento de la intersubjetividad desde la estética, como el punto en el que se abre un diálogo que no cesa de accionar la vida misma, de volverla fiesta.

Más allá, entonces, del discurso de conservadores o neoconservadores en el campo de la ética, más allá de las tensiones asociadas a dogmatismos moralizantes o deontologías pseudo religiosas o laicismos de ideas sin historia, más allá de las tensiones políticas que sólo ponen de manifiesto las enormes tensiones de poder sin el reconocimiento de los más vulnerables, de los más débiles o de aquellos que nos hablan para ser más allá del reconocimiento, para ser el umbral de nuestra propia existencia, la estética, como la experiencia del arte del convivir, se muestra como una experiencia en que la vida y su sentido son la posibilidad de construirnos siempre.

Y, ciertamente, el otro es un poema para mí. Pues, nunca se ha dicho que símbolo sea una cosa, ni menos inmovilidad. En esta relación plena de *Eros* es donde se construyen horizontes. Al modo de Vicente Huidobro, la conversación como una experiencia ética y estética: es dejar nacer un árbol.

Bibliografía

Aguayo, Cecilia y Salas, Francisca. "La ética convergente de cara a la acción profesional: análisis y desafíos para una ética aplicada". En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 15-31). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Álvarez, Fabio. "Sobre la estructura conflictiva de todo *ethos*". En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 33-50). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Bauman, Zigmund. *Modernidad Líquida*. Ed. F.C.E. México. 2003.

Blanchot, Maurice. *La amistad*, Ed. Trotta, Madrid. 2007.

Canales, Iván. Notas preliminares para una ética social praxeológica de carácter global. En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 51-84). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*, Ed. Paidós, Barcelona. 1991.

_____. *Estética y Hermenéutica*, Ed. Tecnos, Madrid. 1998.

_____. *La herencia europea*, Ed. Península, Barcelona. 2000.

_____. *Educación es educarse*, Ed. Paidós, Barcelona. 2000.

Huidobro, V. *Altazor*. Ed Cátedra. Madrid. 1989.

Jauss, Hans Robert. *Pequeña apología de la experiencia estética*. Ed Paidós. Barcelona 2002.

Loute, A. "La creación social de las normas en Paul Ricoeur". En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 151-180). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Maliandi, Ricardo. Convergencia de principios sincrónicos. Una controversia con Karl Otto Apel. *Revista de Filosofía de Santa Fe. vol. (16)*, págs. 189-210. En www.scielo.org.ar/pdf/n16a10.pdf Recuperado el 17.07.2012.

Moratalla, Agustín. "La ética narrativa en Paul Ricoeur". En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 229-264). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Rancière, Jacques. *El viraje ético de la estética y la política*, Ed. Palinodia, Chile. 2005.

_____. *Sobre políticas estéticas*, Ed. Universitat Autònoma de Barcelona. 2005.

Ricoeur, Paul. *El conflicto de las interpretaciones*. Ed. F.C.E, Buenos Aires. 2003.

Salas, Ricardo. "La fundamentación pragmática en la encrucijada posmodernista". En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 281-304). Santiago: ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Salvat, Pablo. "De los derechos humanos, la cultura política, pública y la promoción de una nueva gramática ciudadana". En R. Salas (editor), *Éticas convergentes en la encrucijada de la posmodernidad* (págs. 315-332). Santiago: ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. 2010.

Schiller, Frederick. *La educación estética del hombre*, Colección Universal, Madrid. 1920.