

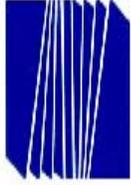
**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA COMO CATALIZADOR  
DEL EQUILIBRIO EN EL MÁS ACÁ**

**Autor:** Gerson FERNÁNDEZ  
**Directora de Tesis:** Francisca FUMERO

Maracay, junio 2023



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



## EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA COMO CATALIZADOR DEL EQUILIBRIO EN EL MÁS ACÁ

**Autor:** Gerson FERNÁNDEZ  
**Directora de Tesis:** Francisca FUMERO

Trabajo de grado presentado ante la Dirección de Estudios de Postgrado de la Escuela de Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador como requisito para optar al título de Doctor en Educación.

**Campo de Investigación:** Educación en valores; y con **línea de Investigación:**  
Análisis del Discurso y Tipología Textual

Maracay, junio 2023

RESOLUCIÓN 2023.464.424

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA" DE MARACAY  
CONSEJO DIRECTIVO N° 464 DE FECHA 10-10-2023

El Consejo Directivo del Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" de Maracay, en uso de la facultad que le confiere el Artículo 49 del Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en concordancia con lo establecido en el Artículo 170 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la UPEL.

CONSIDERANDO

Que en el Consejo Técnico Asesor de Postgrado N° 261 de fecha 04/10/2023, fue nombrado el Jurado Examinador de la Tesis Doctoral presentada por el (la) ciudadano(a) GERSON ULYSSE FERNÁNDEZ, cursante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN (Cohorte 2021-1).

RESUELVE

**ARTÍCULO 1:** Designar el Jurado Examinador de la Tesis Doctoral presentada por el (la) ciudadano(a) GERSON ULYSSE FERNÁNDEZ, cursante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN; la cual se titula: EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA COMO CATALIZADOR DEL EQUILIBRIO EN EL MÁS ACÁ.

**ARTÍCULO 2:** El Jurado Examinador queda integrado de la siguiente manera:

PRINCIPALES

DRA. FRANCISCA FUMERO  
DR. NELSON CASTILLO  
DRA. MARÍA E. GÓMEZ  
DR. JIMMY GONZÁLEZ  
DRA. FÁTIMA BAPTISTA

SUPLENTES

DR. YGOR COLMENARES  
DR. ÁNGEL CARRASQUEL  
DRA. ZAIDA GONZÁLEZ  
DRA. MARÍA RAMONI

Dado, firmado y sellado en el salón de sesiones del Consejo Directivo, en Maracay a los diez días del mes de octubre del año 2023.

  
DR. ELADIO GIDEÓN PÉREZ  
Director-Presidente del Consejo Directivo



  
MSC. JOSÉ E. VARELA REGALADO  
Secretario (E) del Consejo Directivo

  
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO "RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA"  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
Línea de Investigación: Análisis del Discurso y Tipología Textual

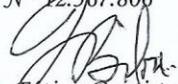
Nosotros, miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral  
Titulada: "Educación de la consciencia humana como catalizador del equilibrio del  
más acá", presentada por el Magister Gerson Ulisse Fernández titular de la  
Cédula de Identidad N° V-83.284.055 para optar al Título de Doctor en  
Educación, estimamos que dicha tesis reúne los requisitos para ser considerada como:

**APROBADA**

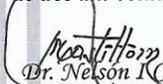
Por configurar un reconocimiento epistemológico de los conceptos de Ciencias de  
la Educación y Educación, propiamente dichas. Representado en un aporte  
filosófico y enciclopédico que abre caminos hacia la contemplación ética, moral y la  
consciencia en el quehacer educativo

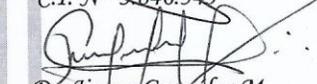
En Maracay, a los 21 días del mes de Noviembre de dos mil veintitrés

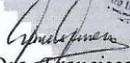
  
Dra. María Eugenia Gómez  
C.I. N° 12.367.806

  
Dra. Fatima Baptista Silva  
C.I. N° 12.339.312



  
Dr. Nelson I. Castillo  
C.I. N° 3.846.543

  
Dr. Jimmy González M  
C.I. N° 9.659.377

  
Dra. Francisca Fumero (Tutora)  
C.I. N° 5.273.829

## DEDICATORIA

*A mi Creador y Padre, en Cristo Jesús, **Yahweh-Elohims**, Quien desde la concepción hasta el día de hoy me cuida, me fortalece. Cuando fueron desconectados a la vida terrestre mis padres biológicos, Él tomó la batuta de mi vida, y, nunca me ha defraudado. Como todo ser humano, por el fenómeno del mal radical en mí, he fallado a veces en mi compromiso de ser testigo fiel de la Luz, pero la Santísima Trinidad me ayuda a levantar, me perdona y me consuela.*

*A **Angelina Guzmán**, que Dios me la bendiga siempre. Por las circunstancias de la vida, mis estudios en el exterior no fueron reconocidos en Venezuela, tuve que presentar examen de sexto grado y cursar el bachillerato completo para poder optar a estudios superiores en Venezuela, ante esa tremenda sorpresa, **Angelina Guzmán** movida por Dios, salió a mi encuentro para apoyarme. Gracias a su apoyo, la piedra se movió. Ahora, **soy Doctor en Educación** por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para la gloria y la honra de mi Padre Celestial.*

*A **todos los que forman parte de mi vida** que con su testimonio me motivan a caminar en la luz y a seguir adelante.*

***Finalmente a ti que lees esto.** Si te sientes atraído por el noble sentimiento del patriotismo y de la elevación del género humano queriendo una Venezuela mejor sin excluir a nadie y que la honestidad y la hermandad sean una dicotomía de concientización humana, tienes en la mano un buen instrumento para ayudarte a encontrar lo que buscas. Además, si tu sueño es vivir en un mundo mejor donde cada cual cumple con sus deberes, esta obra te dará la clave para que tu sueño sea realidad. Acuérdate que la humanidad está poblada de 99% de esclavos y sólo 1% de hombres libres, lo que provoca el desequilibrio en el Más Acá y la posible autodestrucción del género humano. En esta obra se quiere convertir esclavos en hombres libres por la Educación de la consciencia. **Se entiende por esclavos** los que ponen sus deseos y sus pasiones por encima de sus deberes (99% de la humanidad), camino a recorrer sin restricciones y no exige un precio; y **se entiende por hombres libres** los que ponen sus deberes por encima de sus deseos y pasiones (1% de la humanidad), camino que exige sacrificio. Si tu sueño es convertir esclavos en hombres libre, aquí tienes un material de orientación.*

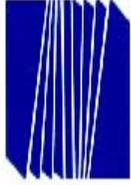
## AGRADECIMIENTOS

*Aunque es innegable que se trata de un logro personal que marca el final de una verdadera lucha, lo cierto es que una tesis es una tarea que no se puede emprender en solitario y que requiere el apoyo de varias persona. Así, al presentar este extenso trabajo, quiero decir que no ha sido fácil lograrlo, fueron necesarias grandes dosis de voluntad, lucha y deseo, pero sobre todo, apoyo de mis seres queridos. Por ello, es menester mostrar mi más profundo agradecimiento a la **Omnisciencia del Dios Altísimo** por acompañarme en toda la trayectoria, y a quienes con su ayuda y comprensión me alentaron para lograr este gran objetivo:*

- *En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, una gran sierva del Dios Altísimo, se trata de la **Profesora Dra. Francisca FUMERO**, por su consejo, estímulo y sobre todo su amabilidad para atenderme a tiempo y a destiempo con el fin de aprender a construir un conocimiento por su lectura rigurosa y sus observaciones constructivas: labor difícil, pero cuánto enriquece. Es para mí un honor poder contar con la labor de dirección de quien admiro y respeto profundamente.*
- *Quiero sacar provecho de este espacio para manifestar igualmente mi agradecimiento al **Profesor Dr. Cesar GARCÍA**, quien me acompañó desde la génesis del doctorado como un pedagogo en ausencia de su amo para brindarle al hijo, el apoyo necesario para alcanzar su fin. De este gran personaje, he sido asesorado grandemente para la realización del proyecto para el conversatorio. Gracias a su apoyo y consejo he logrado realizar una de mis más valiosas metas. Ahora, más que nunca, se acredita mi cariño, admiración y respeto.*
- *Un trabajo de grado por más impactante que sea, se necesita el veredicto de los miembros del jurado para su credibilidad. Consciente de ello, queremos dar las gracias a la **Profesora Dra. María Eugenia Gómez**, a la **Profesora Dra. Fátima Baptista Silva**, al **Profesor Dr. Nelson Castillo**, y al **Profesor Dr. Jimmy González** por haber aceptado la invitación de ser miembros del jurado, por su disponibilidad, su franqueza y sus acertados consejos a seguir adelante con nuestras reflexiones.*
- *De mis Profesores del Doctorado, quiero expresar mi profundo agradecimiento especialmente a la **Profesora Dra. Rosemary Blanco** y a la **Profesora Dra. Geraldine Escalona**, además del apoyo intelectual que me han brindado para lograr los objetivos, me han salido también al*

*encuentro con apoyo moral para levantarme la autoestima en situaciones difíciles.*

- *A la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)** donde realicé mi Doctorado en Educación, a los **profesores y demás miembros** de esta Universidad, en especial a **todos mis compañeros del Doctorado en Educación**.*
- *Y a **todos los que de una u otra manera han hecho posible que este trabajo llegase a su conclusión**. Quiero que comprendan que el objetivo logrado también es de ellos y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo se aprovisionó, en todo momento, en su fiel apoyo y más que sobrada paciencia.*
- *Finalmente a mi **hermana Jocelyne (KêKête)**, a mis **sobrinas Kengsia y Kengsie**, a mi **hermano Ricot (Shefferine et Sheffer)**. ¡Sólo Dios sabe cuánto debo a mi hermana y mi hermano!*
- *¡Demos gracias a Dios porque su amor es eterno!*



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO “RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA”  
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA COMO CATALIZADOR  
DEL EQUILIBRIO EN EL MÁS ACÁ

**Autor: Gerson FERNÁNDEZ**

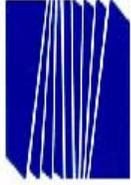
**Directora de Tesis: Francisca FUMERO**

**Año: 2023**

**Resumen**

Lo que se observa en el Más Acá es el crecimiento exponencial de la maldad, la depravación humana en gran escala, la autodestrucción por el suicidio, causa de desmoralizaciones, por la falta de solidaridad, por la ciencia sin consciencia. La observación de todos estos fenómenos y otros que juzgamos inadmisibles, es la presencia de la consciencia moral en nosotros que nos invita a hacer algo para detener la autodestrucción humana, el exterminio de los animales y las plantas, concientizar al hombre para detener la contaminación ambiental y otras obras nocivas que provienen del mal radical en él. Esta concientización es para dar continuidad a la vida y al gozo de pertenecer a la gran familia humana. Pero, lo que no debemos olvidar, es que vivimos en sociedad, lo que implica solidaridad y el conocimiento, a saber que la existencia del otro confirma la mía, y no al estado natural donde su libertad termina ahí donde termina su fuerza física e intelectual. Para restablecer el equilibrio en el Más Acá, la consciencia nos invita a ser solidarios los unos con los otros activando el bien radical que habita en nosotros y neutralizando el mal en nosotros. No hemos propuesto a que se mejore el desarrollo de la inteligencia, porque el problema de la humanidad no es un problema intelectual, sino moral y educativo. Por lo tanto, sólo la educación como proyecto para la deificación humana nos puede ayudar a restablecer el equilibrio mediante la educación de la consciencia. Para lograr esta meta, hemos adoptado la teoría de reconocimiento mutuo de Axel Honneth basada en el amor, el derecho y la solidaridad. Este Paradigma se interesa en las facultades morales del hombre, en la libertad interior, componentes de la consciencia moral para restablecer el equilibrio en el Más Acá y rescatar al hombre de su posible autodestrucción. La metodología empleada es de tipo documental, llevándose a cabo un análisis crítico de las diferentes partes de la investigación. El carácter de esta tesis ha suscitado la aplicación del Método de la Investigación especulativa en análisis cualitativo.

**Descriptor:** Más Acá, Consciencia Moral, Educación, Reconocimiento mutuo



**RÉPUBLIQUE BOLIVARIENNE DU VENEZUELA  
UNIVERSITÉ PÉDAGOGIQUE EXPÉRIMENTALE LIBERTADOR  
INSTITUT PÉDAGOGIQUE « RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA »  
COORDINATION GÉNÉRALE DES ÉTUDES POSTUNIVERSITAIRES  
DOCTORAT EN ÉDUCATION**



**L'ÉDUCATION DE LA CONSCIENCE HUMAINE COMME CATALYSEUR  
DE L'ÉQUILIBRE DANS CE BAS MONDE**

**Auteur : Gerson FERNANDEZ**

**Directrice de thèse : Francisca FUMERO**

**Année : 2023**

**Résumé**

Ce que l'on observe dans ce bas monde, c'est la croissance exponentielle du mal, la dépravation humaine sur une grande échelle, l'autodestruction par le suicide, cause de démoralisations, par le manque de solidarité, et par la science sans conscience. L'observation de tous ces phénomènes et d'autres que nous jugeons inadmissibles, c'est la présence de la conscience morale en nous qui nous invite à faire quelque chose pour stopper l'autodestruction humaine, l'extermination des animaux et des plantes, sensibiliser l'homme à stopper la pollution de l'environnement et d'autres œuvres nuisibles qui viennent du mal radical en lui. Cette prise de conscience a pour but de donner une continuité à la vie et à la joie d'appartenir à la grande famille humaine. Mais ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que nous vivons en société, ce qui implique la solidarité et la connaissance, à savoir que l'existence de l'autre confirme la mienne, et non à l'état de nature où sa liberté termine là où termine sa force physique et intellectuelle. Pour rétablir l'équilibre dans ce Bas Monde, la conscience nous invite à être solidaires les uns des autres en activant le bien radical qui habite en nous et neutralisant le mal en nous. Nous n'avons pas proposé d'améliorer le développement de l'intelligence, car le problème de l'humanité n'est pas un problème intellectuel, mais un problème moral et éducatif. Par conséquent, seule l'éducation en tant que projet de déification de l'être humain peut nous aider à rétablir l'équilibre par l'éducation de la conscience. Pour atteindre ce but, nous avons adopté la théorie de la reconnaissance mutuelle d'Axel Honneth, basée sur l'amour, le droit et la solidarité. Ce Paradigme s'intéresse aux facultés morales de l'homme, à la liberté intérieure, composantes de la conscience morale pour rétablir l'équilibre dans ce Bas Monde afin de sauver l'homme d'une éventuelle autodestruction. La méthodologie utilisée est de type documentaire, avec une analyse critique des différentes parties de la recherche. A cet effet, la nature de cette thèse a conduit à l'application de la méthode de recherche spéculative dans l'analyse qualitative.

**Descripteurs** : Bas Monde, Conscience morale, Education, Reconnaissance mutuelle



**BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA  
LIBERTADOR EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
"RAFAEL ALBERTO ESCOBAR LARA" PEDAGOGICAL INSTITUTE  
GENERAL COORDINATION OF POSTGRADUATE STUDIES  
DOCTORATE IN EDUCATION**



**THE EDUCATION OF HUMAN CONSCIOUSNESS AS A CATALYST  
FOR BALANCE HERE BELOW**

**Author: Gerson FERNANDEZ  
Thesis Director: Francisca FUMERO  
Year: 2023**

**Summary**

What we see Here Below is the exponential growth of evil, human depravity on a massive scale, self-destruction through suicide, demoralization, lack of solidarity and science without conscience. The observation of all these phenomena and others that we deem inadmissible, it is the presence of the moral conscience within us that invites us to do something to stop human self-destruction, the extermination of animals and plants, to sensitize man to stop environmental pollution and other harmful works that come from the radical evil within him. This awareness is designed to give us continuity in life and the joy of belonging to the great human family. But we mustn't forget that we live in society, which implies solidarity and knowledge, in other words, the other person's existence confirms mine, and not in a state of nature where his freedom ends where his physical and intellectual strength ends. To re-establish balance Here Below, conscience invites us to show solidarity with one another by activating the radical good that dwells within us and neutralizing the evil within us. We have not proposed to improve the development of intelligence, because the problem of humanity is not an intellectual problem, but a moral and educational problem. Consequently, only education as a project for the deification on the human being can help us to re-establish balance through the education of consciousness. To achieve this goal, we have adopted Axel Honneth's theory of mutual recognition, based on love, rights and solidarity. This paradigm is concerned with man's moral faculties and inner freedom, the building blocks of moral conscience, in order to re-establish balance in this world and save mankind from possible self-destruction. The methodology used is documentary, with a critical analysis of the different parts of the research. The nature of this thesis led to the application of the speculative research method in the qualitative analysis.

**Descriptors:** Here Below, Moral Awareness, Education, Mutual Recognition.

## ÍNDICE GENERAL

	Pp.
Dedicatoria.....	III
Agradecimiento.....	IV
Resumen.....	VI
Resumé.....	VII
Summary.....	VIII
Índice General.....	IX
Introducción General.....	1
<b>Parte I: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>APROXIMACIÓN METODOLÓGICO y Tipo de Estudio.....</b>	<b>19</b>
Procedimiento.....	19
Naturaleza y Enfoque de la Investigación.....	20
Aproximación, Estrategia y Método de la Investigación.....	20
¿Qué es un método?.....	21
Definición etimológica de “Especulación, Especulativo (a)”.....	21
La especulación: mirar lo que es, lo que se hace.....	23
Método de la Investigación Especulativa.....	25
Relación entre el Problema y el Método.....	26
1. El Eje del interpretar.....	28
1.1. Hermenéutica.....	29
1.2. Análisis conceptual.....	30
2. El eje del argumentar.....	33
2.1. La retórica.....	33
3. El eje del Narrar.....	37
3.1. Práctica literaria.....	38
Paradigma de la Investigación.....	38

¿Qué es un paradigma?.....	39
¿Por qué es importante el reconocimiento mutuo?.....	40
Paradigma del reconocimiento mutuo.....	42
<b>Parte II: EL PROBLEMA.....</b>	<b>48</b>
<b>Capítulo II</b>	
<b>CONTEXTO EMPÍRICO.....</b>	<b>49</b>
Caracterización Del Objeto de la Investigación.....	49
Contextualización.....	53
Objetivo General.....	65
Objetivos Específicos.....	65
Justificación.....	66
<b>Parte III: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo III</b>	
<b>BASE TEÓRICA.....</b>	<b>71</b>
Postulado de Freire para la liberación del Más Acá.....	75
1.- Detener la autodestrucción del Hombre.....	76
2.- Provocar en el otro, el deseo de vivir su existencia.....	79
3.- Restablecer el equilibrio en el Más Acá.....	81
<b>Capítulo IV</b>	
<b>MORAL ESPECULATIVA Y EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA.....</b>	<b>84</b>
Consciencia.....	84
Consciencia Psicológica y su uso Común.....	85
¿Qué se entiende por ser consciente?.....	85
1. Ser sujeto, es existir para sí mismo.....	87
2. Ser sujeto, es saber que existen objetos.....	88
Consciencia Filosófica.....	88
Tres Funciones de la Consciencia.....	97
Elevación de la Consciencia.....	99
Moralidad del Bien y del Mal.....	101

La Moral y su Importancia.....	103
División de la Moral Especulativa.....	107
Consciencia Moral y los Motivos de las acciones humanas.....	107
La Definición de Consciencia Moral.....	112
Datos Bíblicos en Torno a la Consciencia Moral.....	113
Los Fenómenos de la Consciencia Moral, Juicios Morales.....	115
La Naturaleza de la Consciencia Moral.....	116
La Explicación Empírica de la Consciencia Moral.....	117
Enseñanza y Praxiología Moral.....	122
Moralidad del Próximo y de la Caridad.....	124
Educación de la Consciencia y la Finitud Humana.....	126
Dos Clases de Hombres.....	128
Naturaleza Humana y Persona Humana.....	129
Dos Métodos para Educar la Consciencia.....	133
Cómo cooperar con su educación de consciencia.....	134
El coraje ayuda en la educación de la consciencia.....	135
¿En qué consiste el coraje de Yakouba y demás muchachos?.....	136
¿El coraje es sólo para avanzar?.....	137
Educación exógena y consciencia moral.....	138

## **CAPÍTULO V**

### **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA**

<b>EMPRESA EDUCATIVA.....</b>	<b>142</b>
Los Preludios de la Investigación Científica en Educación.....	146
¿Qué se entiende por Ciencias de la educación?.....	147
Psicología de la Educación.....	151
Sociología de la Educación.....	151
Etnología de la educación.....	152
Didáctica.....	153
Docimología.....	155

Historia de la Educación.....	156
Educación Comparada.....	158
Derecho de la Educación o Administración Escolar y Universitaria.....	159
Economía de la Educación.....	160
Filosofía de la Educación.....	161
Qué se entiende por filosofía de la educación.....	162
La Educación como Problema Filosófico.....	162
¿Existe una filosofía de la educación?.....	163
Crisis y Reflexión Filosófica sobre Educación.....	164
Necesidad actual de una Filosofía de la Educación.....	166
Filosofía de la Educación y su Contribución.....	166
La Filosofía de la Educación como Herencia.....	168
En Platón y Sócrates: Distinción entre dos relaciones en el saber.....	169
Diálogo Socrático y Mayéutica.....	171
Rousseau y la Educación.....	172
Reconocimiento del Niño.....	174
Educación Negativa y Educación Positiva.....	174
Kant y la Educación.....	176
Educación, Instrucción y Disciplina.....	176
Esquema de Base La concepción de la Educación según Kant.....	178
La Educación entre Restricción y Libertad.....	178
Relación entre Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación.....	180
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>LA SINONIMIA ENTRE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>185</b>
El Nacimiento de la Educación.....	187
Sistema Platónico de Educación.....	188
La Razón de estos Argumentos.....	190
La raza humana y la Educación.....	190
Educación como Formación Académica.....	192

Aproximación de Ley y Flaqueza Humana.....	194
Fractura de Leyes en el Más Acá.....	195
Disminución del Ozono en la Estratósfera.....	199
El Medioambiente y la Contaminación.....	203
Problema del hombre y las Ciencias.....	207
Dialéctica de Verdad en Moral.....	208
Ciencias sin Consciencia como Problema Moral y Educativo.....	209
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>PROBLEMA DE LA LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD HUMANA.....</b>	<b>213</b>
Tres Dimensiones de la Libertad.....	213
Los Pensamientos Incorrectos Más Comunes.....	214
Descubrir en Diálogo el Concepto de Libertad según Voltaire.....	219
Libertad y Movilidad.....	226
Producción de imágenes y Libertad humana.....	228
Cuatro Grandes Conceptos de Libertad.....	230
Leibniz: Los diferentes sentidos de la noción de libertad.....	234
La Dimensión Política De La Libertad.....	234
La libertad en el estado natural: una libertad sin ley.....	235
La libertad dentro del Estado: una libertad garantizada por la ley.....	236
Los deberes del ciudadano ante la injusticia de las leyes.....	236
Libertad de los Antiguos, libertad de los Modernos.....	237
Dilemas y preguntas.....	238
Dimensión Metafísica De La Libertad.....	245
Libertad Como Fundamento De La Moral.....	254
Libertad como Superación del Determinismo.....	261
La Libertad como Autodeterminación.....	262
Las Obras de la Libertad.....	268
¿Somos libres cuando actuamos mal?.....	277
Libertad interior, Libertad exterior.....	281

La Responsabilidad.....	287
La Responsabilidad en la Antigüedad.....	289
Kant y el Imperativo Categórico.....	290
Responsabilidad y Culpabilidad.....	293
Ética de la Responsabilidad.....	294
Ética de la convicción.....	295
Principio de la Responsabilidad.....	296
Coerción y Obligación.....	299
Diferentes Tipos de Responsabilidad.....	299
La Responsabilidad como afirmación de la libertad humana.....	305
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>LA SOCIEDAD Y EL DEBER MORAL DEL CIUDADANO.....</b>	<b>308</b>
Historial del Concepto Sociedad Civil.....	308
Derecho objetivo, derechos subjetivos.....	310
La Sociabilidad del Hombre.....	312
1. El Fundamento Social del Deber.....	314
2. La Sensibilidad, Fundamento natural del deber.....	324
3. Cultivar no es dictar.....	328
Deducción.....	336
Conclusión General.....	337
Referencias.....	350

**EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA  
COMO CATALIZADOR DEL EQUILIBRIO  
EN EL MÁS ACÁ**

## INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente investigación se propone realizar un estudio sistemático del tema “Educación de la Consciencia Humana como Catalizador del Equilibrio en el Más Acá”. Un tema que puede parecer extraño para muchos y sobre todo por el concepto “Más Acá”, término utilizado para hablar del planeta-Tierra, porción de la Creación enseñoreada por el hombre. El Más Acá gime y está en dolores de parto por el mal radical en el hombre que genera tanta perturbación en su seno.

### **Contexto Temático**

En los años 2013-2016, yo asistía a un postgrado de la Universidad de Carabobo para optar al título de Magister en Educación mención orientación y asesoramiento. Como la universidad mencionada no tiene escuela de filosofía, mis compañeros y profesores, sabiendo que la filosofía es parte de mi carrera, cada sábado, se oía este refrán: “Mira, el cura está llegando, vamos a hacer discusiones de filosofía”; y me preguntaban sobre la inteligencia, la consciencia, la voluntad, las guerras en el mundo, las discriminaciones raciales y el nacionalismo, el hambre en países de muchos recursos y también en países pobres; el problema climático, las nuevas enfermedades; el éxodo masivo en Venezuela por la culpa de una ideología política que reduce el país al miasma, etc.

Como estos acontecimientos se viven en carne propia, no era necesario extendernos sobre una situación problemática determinada; y hacemos preguntas como: ¿Es justo que no haya un freno perpetuo para acabar con las guerras criminales, los gobiernos totalitarios y corruptos, el terrorismo, la delincuencia, y todo lo que degrada la raza humana? ¿Son admisibles las matanzas diarias y suicidios en el mundo? ¿Es justo que en una sociedad la riqueza esté en manos de una fracción y la mayoría del pueblo vive en la

miseria? Si la patria se define como la tierra que nuestros antepasados nos han dejado como herencia, ¿por qué todos los recursos del país se encuentran en manos de un 5% de individuos de mala voluntad, y el miasma para la masa?

En cuanto a la ideología política hacia el comunismo que nos hace perder toda la sonrisa y nos reduce al miasma para hacer de nosotros el hazmerreír de los países vecinos, esta desgracia cayó sobre nosotros y hasta el día de hoy, no hay cómo remediar la situación, ello por la culpa del individualismo. Muchas veces, nos preguntamos, ¿por qué se ve tanto el individualismo en las relaciones interpersonales, en vez de una ética de comprensión para fortalecer el lazo social y dar sentido a nuestra existencia? Es alarmante resaltar que cuando el individualismo acrecienta; y el lazo social disminuye, nos convertimos en una sociedad de cangrejos; y no vale la pena seguir viviendo juntos, se pierde la confianza en el otro y viceversa. Ésta es una de las razones de la nostalgia de seguir viviendo con su gente: lo que provoca el éxodo masivo hacia los vecinos para nuestra vergüenza. Pues uno es rey y señor en su casa; y no en casa ajena. Vivimos una vida desequilibrada en un mundo desequilibrado. Lastimosamente la culpa es de todos directa o indirectamente. ¿Qué haremos para neutralizar esta situación inhumana?

Para que el lector no se pierda y siga la trayectoria conmigo, tenga la amabilidad de tomar en cuenta esto: desde la primera palabra de la introducción hasta aquí se trata de sintetizar las discusiones que tuvimos, fuera de los salones de clase, con mis compañeros cuando cursábamos la maestría en educación sábado tras sábado. De esas discusiones, va a nacer el tema de mi investigación para la maestría; y su ampliación para mi doctorado. Así, pues, después del choque de las ideas sábado tras sábado, se nos resplandece la luz; y pensamos en la “educación de la consciencia para restablecer el equilibrio en el espacio venezolano”; eso podría ser también una solución para el mundo entero gimiendo de dolor por las acciones inadecuadas del hombre.

Pero, los psicopedagogos de esta Universidad se burlaron de nosotros diciendo los unos a otros: “¡Qué locura, el cura quiere educar la consciencia!, ¿qué te parece?” Después de varios encuentros para discutir sobre la consciencia, la puerta de un acuerdo se nos abrió con la formulación de esta enigmática: “Si un hombre común se te acerca y te dice, “Es mucho menos pesado tener a un niño en los brazos todos los días en vez de cargarlo sobre la consciencia”, ¿de qué consciencia se trata aquí?” Ellos se quedaron callados. Pues como buenos psicólogos, ellos saben que es una locura pensando educar la consciencia psicológica: esta consciencia es común a los humanos y a los animales, es innata y no hace juicio de valor, por tanto no puede perfeccionarse por la educación.

La consciencia que se debe educar es la consciencia moral. Entonces, si no educa al niño y llega a ser una persona non grata en la vida, los padres lo cargarán en su fuero interior (su consciencia moral) todos los días gimiendo: ¡es por mi culpa que mi hijo/a es así! Al resolver el problema de la consciencia entre mis amigos, decidimos: educar la consciencia es la clave para un mundo mejor. Así, mi investigación en aquel tiempo fue bautizada con el nombre de: **“Educación de la consciencia humana y su influencia en el Más Acá”**.

Como el ser humano ha sido hecho para la deificación, es razonable soñar acerca de un camino de belleza para alcanzar su fin, la perfección, en sus tres dimensiones del existir: metafísica, moral y política. En esta óptica, se quiere motivar al común de los mortales a que busquemos esta perfección. Crear un camino de belleza es la tarea de la educación que tiene la misión de humanizar al hombre.

Para familiarizarnos con la expresión “camino de belleza”, he aquí unos enunciados que nos den una idea de lo que es el “camino de belleza”: La ciencia es usada con consciencia para el progreso de la humanidad. Se han resuelto el problema del calentamiento global gracias a la concientización del hombre. Todo el mundo paga sus impuestos libremente y respeta las leyes. El gobierno utiliza

los recursos para obras benéficas. En las empresas del país se trabajan con deontología. Yo había perdido mi bolso con una gran cantidad de dinero; y un niño al encontrarlo por casualidad, se lo llevó a una estación de radio; me lo entregaron con el dinero completo.

El camino de fealdad es todo lo contrario. Lamentablemente, por observación y experiencia, podemos testificar que el mal ha triunfado por ausencia de este camino de belleza que acabamos de describir con los hechos. Así, el mundo va de mal en peor perdiendo su vocación, la deificación. ¿Quién puede decir lo contrario? Sólo los que buscan su propio bien; y lo están logrando en detrimento de los demás. Si la tiniebla se expande por falta de luz, entonces la educación tiene que revisar su misión o no está cumpliendo con su tarea de humanizar al hombre.

En el campo de la investigación educativa, desde la aparición de las Ciencias de la Educación hace más o menos cincuenta y seis años, hay una confusión en la empresa educativa, a saber, ¿cuál es la tarea de la educación? y ¿cuál es la tarea de las ciencias de la educación? Varios investigadores me han dicho que es un pleonasma preguntar así porque educación, ciencias de la educación es la misma cosa. Este desacuerdo puede ser por un error semántico que exige una aclaración. Para que la luz resplandezca sobre este asunto, me doy como tarea, investigar esta cuestión, lo que me ha llevado a bautizar mi proyecto doctoral bajo este nombre: **Educación de la Consciencia Humana como Catalizador del Equilibrio en el Más Acá**. El lector puede apreciar que este tema es la ampliación del anterior. Ahora, como se sabe la razón de ser de esta temática, antes de presentar los capítulos de este estudio, quisiera definir conceptualmente los términos, supongo que eso podría ser de gran utilidad para que el lector haga la trayectoria con nosotros.

### **Terminología y Definiciones**

Un concepto es una herramienta para captar eficazmente la realidad, un instrumento teórico para la interpretación de fenómenos. No es un simple

instrumento de explicación, más o menos metafórico, pues lo que garantiza la eficacia teórica, o el valor cognitivo de un concepto, es su función de operación. Sabiendo ahora la verdad conceptual, podemos definir los conceptos del tema de nuestro trabajo. En primer lugar, ¿qué se entiende por educación?

### **Educación**

Es menester verbalizar el sustantivo para convertirlo en acción. Así, educar significa transformar a un hombre pequeño en un ser humano civilizado. Eso significa transmitirle, en la medida de lo posible, lo mejor y más útil que ha logrado la humanidad. En cuanto al sustantivo, Educación, para definirlo, hay que definir al hombre en su finitud. Porque la educación fue inventada para el género humano y no el género humano para la educación. El hombre es un ser racional que nace en un estado de marginación hacia la deificación. Si tiene un punto de salida que es la marginación y un punto de llegada que es la deificación (perfección), entonces el hombre es un ser de proyecto. Para alcanzar su fin, la perfección, un fenómeno salió a su encuentro al nacer para acompañarlo en todo su estado de desarrollo hasta que llegue a la perfección. ¿Cómo se llama este fenómeno que salió al encuentro del hombre para perfeccionarlo? Es la Educación misma. Entonces, la Educación no es una ciencia, sino un proyecto para llevar al proyecto-hombre a la deificación. Sin consciencia, no hay Educación y sin educación, el hombre no llegará a la deificación. Entonces, ¿qué es la consciencia?

### **Consciencia**

Cuando una montaña y una planta sufren las acciones de su entorno externo, no lo saben. Cuando un ser humano sufre una acción, o decide realizarla, puede saberlo. “Consciencia” proviene de dos palabras latinas que significan “saber con” (cum- *scire*). La consciencia es una forma de saber.

Existen saberes inconscientes: la mayor parte de nuestra memoria, compuesta por un conjunto muy amplio e indefinido de recuerdos, es inconsciente. Cuando Sócrates decía, y no sólo irónicamente, que lo único que sabe es que no sabe

nada, mientras que los sofistas saben poco, pero creen saberlo todo, estaba distinguiendo entre la ignorancia consciente (que, a sus ojos, definía la sabiduría) y una ignorancia inconsciente (que, a sus ojos, definía el saber ilusorio, el pseudo-saber de los sofistas).

La consciencia no es tanto una cosa, una sustancia existente en sí misma, como una relación (cum *de* "consciencia" significa "con" en latín). Toda consciencia, escribió Husserl, es consciencia de algo, y esta intencionalidad de la consciencia es su característica primordial.

La consciencia se mueve hacia dos direcciones posibles: *el mundo exterior*, que es el de las cosas y los otros (la consciencia comienza con la sensación, que es el contacto más inmediato entre el cuerpo y otro cuerpo), o *el mundo interior*: mientras que el animal experimenta sensaciones y tiene percepciones (son sensaciones más complejas ya que las articula una estrategia), sólo el ser humano es capaz de ser consciente de sí mismo. En la autoconsciencia, la consciencia se vuelve sobre sí misma y se toma a sí misma como su propio objeto. Por ejemplo, en un espejo me veo a mí mismo, lo que significa que soy a la vez el que mira (el *yo*) y el que es mirado (el *yo*). No es casualidad que digamos en español que el espejo *refleja* una imagen. La consciencia es una especie de espejo.

Existe otro principio de distinción entre dos formas de consciencia: la que juzga los hechos (el ser, la realidad que existe) y la que juzga según los valores (el deber ser, la realidad que debe existir). Llamamos "consciencia moral" a la segunda forma de consciencia y "consciencia psicológica" a la primera.

La consciencia psicológica se relaciona con el ser cuando la consciencia moral se relaciona con el deber-ser. La consciencia psicológica se relaciona con los hechos, sus juicios son *juicios de hecho*, cuando la consciencia moral se relaciona con valores, sus juicios son *juicios de valor*. En las expresiones "tomar consciencia", "perder consciencia", el término "consciencia" se toma en el sentido psicológico; en las expresiones "tener buena o mala consciencia", "en su

alma y consciencia", "consciencia profesional", el término "consciencia" tiene un sentido moral.

No confundamos "explicar" con "justificar". Explicar es dar cuenta de una cosa por causas y condiciones; justificar es dar legitimidad a algo: cuando un sociólogo explica la violencia o el racismo, obviamente no los justifica.

### **Consciencia objetiva**

Así como la salud se define mejor frente a lo que la arruina (enfermedad, accidente, vejez), así la consciencia del mundo nunca aparece mejor que cuando se pierde (en el sueño, en coma o estados alterados de consciencia bajo la influencia de una droga, por ejemplo). Por esto entendemos que la consciencia objetiva es sentido inseparable de lo real (con sus dos dimensiones de espacio y tiempo), presencia de y para los otros (la soledad más radical del prisionero le hace perder la consciencia de la realidad) y la autoconsciencia. Estas tres modalidades de la consciencia se adquieren juntas (en los niños) y desaparecen juntos (en el sueño y en experiencias extremas).

### **Consciencia de sí mismo**

La autoconsciencia (consciencia de sí mismo) se manifiesta en el ser humano a través de experiencias banales: **el lenguaje** (decir: "soy yo", "yo"); **la percepción** (reconocerse en un espejo, en una fotografía antigua); **el pensamiento** (recordar un momento pasado, proyectarse en un futuro imaginado); **las relaciones sociales** (Hegel: uno sólo se pone a sí mismo oponiéndose a sí mismo).

Descartes hizo de la autoconsciencia tanto el arquetipo (el modelo) como el prototipo (el primer ejemplo) de toda certeza. Partiendo en busca de una realidad que sin duda podría hundir, llegó a la conclusión de que se podía dudar de todo, del mundo exterior y hasta del propio cuerpo, pero que hay algo de lo que no se puede dudar, es su pensamiento, pues dudar es pensar, o pensar es ser (" *Cogito ergo sum* ", " Yo pienso, luego existo "). El *cogito* hace de la autoconsciencia tanto un dato primario como el resultado de una deducción.

La autoconsciencia tiene un verdadero poder de transfiguración. “Por el mismo hecho, escribe Hegel, que el hombre sabe que es un animal, deja de serlo. Un esclavo que se sabe esclavo, ¿no es ya medio libre? Por el contrario, el más esclavo de los esclavos es el que no sabe que lo es.

El psicólogo moderno ha demostrado que la autoconsciencia no es innata ni definitivamente adquirida.

La autoconsciencia no existe en el niño que acaba de nacer. Lo adquirirá alrededor de los tres años. Desde Jacques Lacan, este momento decisivo de la existencia ha sido llamado “la etapa del espejo”. El niño pequeño, en efecto, no sabe al principio que es él a quien ve en el espejo frente al cual es llevado. Al principio cree que se trata de otra persona, luego se preocupa porque sospecha algo anormal (la experiencia del doble); finalmente, se reconoce a sí mismo. Además, la autoconsciencia no se adquiere definitivamente: desaparece en el sueño, el dolor o la locura.

A Freud se le había preguntado lo que es "ser normal". Freud respondió: “amar y trabajar”. El loco, en efecto, no puede hacer ninguna de las dos cosas, pues amar es establecer relaciones entre uno mismo y los demás, trabajar es establecer relaciones entre uno mismo y la realidad. En la psicosis (locura), estos dos tipos de relaciones se han vuelto imposibles. Prueba por el contrario de que la autoconsciencia, la consciencia de los demás y la consciencia de la realidad son inseparables.

### **Conciencia moral**

Víctor Hugo escribió un poema llamado *La Consciencia* en el que imagina a Caín, el primer asesino, perseguido por un ojo que simboliza tanto su propio remordimiento como la presencia de Dios. Se pensaba que un acto era juzgado tres veces: por la consciencia, por la sociedad y por Dios.

De estos tres tribunales, el tribunal de la sociedad fue considerado el menos justo. La consciencia era vista como don y voz (o mirada) de Dios. Por eso Rousseau lo llamó "instinto divino". En un sentido similar, Kant señaló que no

hay hombre depravado hasta el punto de no tener más el sentido del bien y del mal. Incluso el ladrón, incluso el criminal conserva un cierto sentido del bien y del mal.

Así como en la experiencia del espejo, el mismo sujeto es a la vez sujeto y objeto, mirando y mirado, lo que se explica en español por el "yo me miro", del mismo modo cuando me juzgo, De alguna manera asumo todos los roles, el de acusado y el de fiscal, sin exceptuar el de abogado. Me imagino este escenario en mi cabeza: me acuso, me defiendo y termino pronunciando un veredicto ("¡culpable!", "¡no culpable!").

### **¿La consciencia moral es innata o adquirida?**

La consciencia moral es innata porque es universal, todos los hombres tienen un sentido del bien o del mal. La consciencia moral se adquiere porque es relativa ("Verdad debajo de los Pirineos, error más allá", decía Pascal): lo que es bueno aquí es malo allá.

Frente a esta antinomia (confrontación entre dos argumentos opuestos), es posible una síntesis: distinguir la forma (el hecho de poder juzgar lo bueno y lo malo) y el contenido (lo que en realidad juzgamos bueno o malo). La forma es universal, mientras que el contenido es particular, porque está ligado a diferentes condiciones socioculturales: todos los hombres tienen un sentido de la justicia y del bien, pero no les dan el mismo contenido.

Además, la consciencia moral varía según las épocas y las culturas. En el siglo XVIII, los delitos más graves eran el regicidio (matar o herir al rey), la blasfemia (crimen contra la religión) y el suicidio. En el siglo XIX, el delito más grave era el parricidio. A partir del siglo XX, en la consciencia popular, el delito más imperdonable es el infanticidio (matar a un niño), la violación y el rapto del niño. Ya no es el ataque al poder lo que más escandaliza la consciencia, sino el ataque a la inocencia.

En el apartado de la consciencia, debemos recordar lo siguiente para evitar confusiones en el cuerpo del trabajo:

La **consciencia** es el saber inmediato que un ser tiene de sí mismo y de las cosas. Se distingue entre la **autoconsciencia**, que es exclusiva del hombre, y la **consciencia de objeto**, que el ser humano comparte con los animales.

**No confundas:** consciencia en sentido psicológico (darse cuenta de algo) y consciencia moral (darse cuenta de que algo es bueno o malo).

**El cogito:** La palabra resume la famosa frase de Descartes *Cogito, ergo sum*, frase en latín que significa "Pienso, luego existo". Hablamos de cogito para designar al sujeto consciente, que considera el mundo desde su propio pensamiento.

**Consciencia moral:** El ser humano no sólo es capaz de actuar, también es capaz de juzgar sus propias acciones y las de los demás. Una gran pregunta es de dónde viene esta consciencia moral: ¿es un don de Dios? ¿Un hecho inherente a la naturaleza humana? ¿El resultado del aprendizaje social y la evolución histórica?

Ya sabemos lo que es la educación, la consciencia, el hombre en su finitud, podemos entender de qué se trata cuando hablamos de la educación de la consciencia humana. Un sinónimo de educación es la "elevación". Entonces, si sustituimos educación por elevación, el tema no cambiará. Educar o elevar la consciencia humana, es la virtud de realizar acciones de belleza que pueden tener influencia sobre la consciencia humana. Es posible porque el hombre fue creado con el fin de alcanzar la deificación. Por lo tanto, todo lo bello contribuye a esta deificación. La educación de la consciencia es la responsabilidad de todos; y los padres son los primeros educadores de la consciencia de sus párvulos.

Para esta tarea, educación de la consciencia, no se necesita un diploma universitario en moral. Sólo hay que actuar bien ante los ojos y oídos de estos pequeños: actuaciones que reflejan la solidaridad, el coraje, la templanza, el respeto, el amor sin discriminar a nadie. Estas acciones van a tener influencia sobre la consciencia de ellos y les servirán como catalizador para cumplir acciones semejantes en el cumplimiento del deber en la sociedad humana. Por lo

tanto, los jefes y todo aquél que tienen una responsabilidad sobre los demás, deben hacer lo mismo para que sus súbditos les imiten libremente. Por experiencia se sabe que muchos individuos actúan mal por falta de conocimiento. Otro nombre que se puede dar a la educación de la consciencia es la concientización, la humanización o la motivación del hombre para actuar con justicia para el bien común.

### **Más Acá**

Casi hemos terminado con la definición conceptual de los términos del tema de nuestra investigación. Por último, ¿qué es el Más Acá? Para entender lo que es el Más Acá, hay que entender lo que es el universo. Este último se define como el conjunto de todo lo que existe. Como la definición es humana, entonces tomamos al ser humano como referencia. Así repartimos el universo en dos subconjuntos: todo lo que es accesible al hombre, lo llamamos el Más Acá; y todo lo que es inaccesible al hombre, lo llamamos el Más Allá.

En un sentido estricto, el Más Acá es el planeta Tierra bajo el reinado del hombre. Este vocablo “Más Acá”, *reinado del hombre*, es utilizado aquí para hacer alusión a un Salmo de David:

*“¿Qué es el hombre para que te acuerdes de él, el ser humano para que de él te cuides? Le diste el dominio sobre la obra de tus manos, todo lo pusiste bajo sus pies: rebaños y vacadas, todos juntos, y aun las bestias salvajes; las aves del cielo, los peces del mar y todo cuando surca las sendas de las aguas” (Salmo VIII: 5-9).*

### **Catalizador de Equilibrio**

En química, un catalizador es una sustancia que aumenta la velocidad de una reacción química; participa en la reacción pero no forma parte de los productos ni de los reactivos y por lo tanto no aparece en la ecuación de equilibrio de esta reacción. El catalizador hace el trabajo de aumentar la velocidad de dos maneras: ya sea reduciendo la energía de activación, u orientando los reactivos

adecuadamente. Vamos a necesitar estas dos maneras del catalizador para restablecer el equilibrio en el Más Acá, es decir, vamos a salir del lenguaje intuitivo del catalizador para pasarlo al lenguaje corriente. Eso se hará en el cuerpo de nuestra disertación doctoral.

Sabemos que el Más Acá está desequilibrado por las acciones inadecuadas del hombre en su seno; y estamos en el camino de la autodestrucción. ¿Quién nos librerá? Para cambiar nuestra suerte, se necesita un catalizador de equilibrio para activar el bien radical en el hombre y frenar el mal radical que lo convierte en una bestia cuando este instinto está suelto. Reflexionamos en este famoso texto del filósofo Hans Jonas:

*“En el pasado fue la religión la que nos amenazaba con el juicio final de los tiempos. Hoy, es nuestro planeta martirizado el que anuncia la llegada de tal día sin ninguna intervención celestial. La revelación final que no proviene ni de un Monte Sinaí, ni tampoco del Sermón de la Montaña, ni de una higuera sagrada de Buda- no es otra que el grito mismo de las cosas silenciosas y significa que tenemos que unirnos para estar en sus límites nuestras fuerzas sojuzgando la Creación, para no perecer colectivamente en la tierra baldía que una vez fue la Creación”.*  
*H. Jonas, Souvenirs, Paris, Peyote et Divagues, 2005, p. 309.*

En este texto, Jonas expresa su preocupación por la irrupción violenta del hombre en el orden cósmico y desde ahora la amenaza de su propia existencia es la consecuencia de sus acciones inadecuadas con respecto a la Naturaleza. En esta declaración. Hans Jonias utiliza una metáfora histórica de gran amplitud para evocar la sustitución de las revelaciones apocalípticas de tipo religioso por los efectos desastrosos que acompañan imprudentemente al hombre en su obra contra la Naturaleza.

En realidad, H. Jonas se mostró, en un momento de su vida, muy preocupado por la evolución de modos de acción humana en el seno de una civilización tecnológica. Este filósofo contemporáneo ha puesto a la luz el antropocentrismo nihilista que gobierna el desarrollo tecno-científico. Lo que él condena aquí y en lo cual atrae vivamente la atención, es la expresión excesiva de la potencia humana, factor de una “macrotécnica” que es considerada, en cierta forma, como

una amenaza potencial de desaparición para la existencia humana en su diversidad cultural y su ambiente. Aquí nos preguntamos: ¿hasta qué punto el espíritu humano puede llegar a darse cuenta de la necesidad de abandonar su exuberancia o arrogancia, ahora que se está volviendo insostenible para la naturaleza? También el físico inglés Stephen Hawking, nos ofrece una solución para detener la autodestrucción del ser humano, pero no sirve para restablecer el equilibrio en el Más Acá. Veremos su oferta en el desarrollo del estudio.

### **Finalidad y Organización de la Tesis**

Cada elemento del tema que se va a desarrollar, ha sido bien definido para evitar ambigüedad. ¿Quiere el lector comprometerse a hacer la trayectoria con nosotros? Para facilitar la tarea, especificamos la finalidad de este trabajo; e indicamos en grosso modo la metodología que se va a utilizar; a continuación repartiremos el estudio en ocho capítulos.

La finalidad de este trabajo es **concientizar** al común de los mortales acerca del Más Acá, nuestra casa, la casa de la humanidad y demás elementos que dan sentido a nuestra existencia. ¿No vemos que el Más Acá está arruinado y al borde de la destrucción, y que estamos muy cerca de regresar a la nada por las mismas acciones inadecuadas del hombre? Todo está desequilibrado y produce la nostalgia de seguir viviendo en este planeta. Concientizar es invitar a hacer algo en común para restablecer el equilibrio en el Más Acá así se evitará la desaparición de la raza humana en este bajo mundo.

La educación de la consciencia, ¿nos podrá servir de catalizador para restablecer el equilibrio en el Más Acá y neutralizar el peligro de la autodestrucción de la humanidad? Los apartados que serán desarrollados, nos traerán la luz, a saber si la educación de la consciencia es el catalizador adecuado para resolver el problema del Más Acá, por ende de la humanidad.

La columna vertebral de este estudio, se descansa en la Metodología del tipo documental, llevándose a cabo un análisis crítico de las diferentes partes de la investigación. El estudio será efectuado bajo el Paradigma del Reconocimiento

mutuo de Axel Honneth, propio para el desarrollo de las facultades morales del hombre, y, estimularlo a ser el protagonista de su emancipación hacia la humanización plena. Además, el principio de reconocimiento mutuo es la columna vertebral de armonía entre los humanos. Desconocer este principio, engendra violencia entre los sujetos de una misma comunidad, entre países vecinos. Sin este reconocimiento mutuo, no habrá paz en una sociedad, paralizará cualquier institución. Reconocer al otro es prueba de amor, de humildad, de justicia. Se aprenderá más de Axel Honneth en el desarrollo del apartado titulado, "Reconocimiento mutuo". El carácter de esta investigación ha suscitado la aplicación del **Método Especulativo**. La especulación es utilizada como contemplación de la verdad, ver con los ojos de la inteligencia.

Para realizar este trabajo de tesis doctoral, hemos dividido nuestro estudio en ocho capítulos repartidos en tres partes: **El Marco Metodológico, el Problema y el Marco Teórico**, orientados hacia la solución de algunas preguntas, a saber, ¿cómo educar la conciencia humana?, ¿cómo restablecer el equilibrio en el Más Acá?, ¿cómo frenar la autodestrucción del hombre en el Más Acá? ¿cuándo podemos decir que somos libres y no esclavos?, ¿cómo vivir en familia y en sociedad? Estos capítulos que siguen, tomarán en cuenta estos interrogantes y otros.

El primer Capítulo de esta investigación es consagrado al estudio de la **Aproximación Metodológica y tipo de estudio**. Con esta actitud, estamos fuera de lo común. Pero, evocando al espíritu crítico, lo hemos puesto en la primera parte y el primer capítulo, y eso por dos razones: El método como camino a seguir, llega a ser el hilo conductor de esta investigación; y el **Método Especulativo** es casi desconocido en la investigación cualitativa. Por lo tanto, para resaltarlo es preferible que ocupe el primer puesto. El método empleado para todo el trabajo, es el mismo que describimos en este primer capítulo: **Método de la Investigación Especulativa**. Este Método nos obliga a trabajar en

tres ejes: el narrar, el interpretar y el argumentar; y cuatro pistas: la hermenéutica, el análisis conceptual, la retórica y la práctica literaria.

El segundo Capítulo titulado, **Contexto Empírico y Caracterización Del Objeto de la Investigación**, es el problema que nos llevó a investigar acerca de la naturaleza humana, el hombre que nace bueno y la sociedad lo corrompe según Rousseau. Si la sociedad humana es asociación de los hombres, ¿en qué la sociedad lo corrompe? ¿El caos observado en el Más Acá y pone la vida humana, la vida animal y la vida vegetativa en peligro de regresar a la nada, viene de un extraterrestre? Si esta desdicha es intrínseca al hombre por el mal radical en él, para restablecer el equilibrio con el fin de que la vida perpetúe en el Más Acá, formulamos un objetivo general y unos objetivos específicos con una justificación.

En el Capítulo tres bautizado con el nombre, **Base Teórica**, se ha construido un modelo dinámico a partir del tercer postulado de Pablo Freire: al aplicarlo en todas las capas de la sociedad humana, el desequilibrio en el Más Acá se restablecerá y la humanidad se salvará con todos los componentes vitales que dan sentido a la vida humana.

En el Capítulo cuatro titulado, **Moral Especulativa y Educación De La Consciencia Humana**, el lector encontrará una teoría general acerca de la consciencia humana donde hay choque de ideas entre filósofos, psicólogos y moralistas para que se resplandezca la luz. Muchas veces, por falta de conocimiento acerca de la moralidad de las acciones, uno piensa que sus acciones son moralmente buenas por dar comida, ropa, alojamiento y muchas otras cosas más a una persona necesitada, pero si la intención es mala, ¿qué podemos decir de la acción? El lector encontrará la respuesta en este capítulo. Todo lo que se dice en este capítulo es herramientas para la educación de la consciencia.

En el Capítulo cinco titulado, **Ciencias De La Educación y Filosofía De La Educación En La Empresa Educativa**, el lector estudiará dos fenómenos que

constituyen la empresa educativa para el perfeccionamiento del hombre: Ciencias de la educación y Filosofía de la Educación. Hemos definido las Ciencias de la Educación como un conjunto de Ciencias Humanas cuyo objeto es la Educación con el fin de iluminarla en términos de teoría y práctica. Por eso, las Ciencias de la Educación preguntan: ¿Cómo educar? Y ¿con qué educar? En la segunda parte del capítulo, se ha disertado acerca del papel de la Filosofía de la Educación en la empresa educativa. La Filosofía de la Educación no es una Ciencia, sino una reflexión sobre la Educación. Por eso, lanza estas preguntas: ¿Por qué educar? Y ¿Para qué educar? Hemos concluido el capítulo resaltando los aportes de las Ciencias de la Educación a la Filosofía de la Educación y viceversa.

En el Capítulo seis, **Sinonimia entre Educación y Ciencias de La Educación en el Desequilibrio del Más Acá**, ¿qué nos interesa aquí? Primero nos interesa resolver un problema semántico en la empresa educativa mostrando que Educación y Ciencias de la Educación no son sinónimas, para poder resolver un problema mayor: El desequilibrio en el Más Acá y la autodestrucción del hombre que es un problema moral. Si la ciencia es amoral, ¿puede resolver un problema moral? Entre Educación y Ciencias de la educación, ¿cuál nos puede ayudar a resolver el problema de la humanidad? Al escudriñar este capítulo, el lector no tendrá problema para responder estas preguntas.

En el Capítulo siete, **Problema De La Libertad y Responsabilidad Humana**, ¿qué nos interesa aquí? Es el capítulo central de la tesis; y lo hemos escrito para la perfección del hombre, su deificación. Para ello, estudiamos el problema de la libertad en tres dimensiones: **libertad metafísica** o la disputa del libre albedrío, el problema de la libertad de elección; la **libertad moral** o la libertad en relación con uno mismo: el problema del dominio de los deseos y de las pasiones; y la **libertad política**: relación con los demás, la naturaleza y los límites de la libertad del ciudadano. Dice Montesquieu, “La libertad política es hacer todo lo que permita la ley”. En este capítulo, el lector estudiará también el problema del

determinismo y la libertad humana. Si te pregunta, ¿Cuál de estas dos doctrinas te quita tu libertad? a) el determinismo; b) el fatalismo. Al escudriñar este capítulo, no tendrás problema a seleccionar la respuesta correcta. En la segunda parte: Responsabilidad humana, el lector descubrirá la existencia de una dicotomía: Obligación y Responsabilidad. Si las obligaciones son infinitas, las responsabilidades son solamente tres: Responsabilidad civil, moral y penal para reparar daños causados a otros.

En el Capítulo ocho, **La Sociedad y el Deber Moral del Ciudadano**, el lector encontrará argumentos para decir que “vivir en sociedad no es un capricho del hombre”, pues toda sociedad es una convención humana: Por eso, para fortalecer la sociedad, hay obligaciones que debemos cumplir; hay leyes que debemos obedecer. Hemos hecho énfasis acerca de los deberes morales, sociales y las leyes jurídicas; nos quita la responsabilidad moral al ejercer la coacción para hacernos actuar contra nuestra voluntad. Obligación es cuando uno actúa sin presión de otros. En el estudio hicimos una distinción entre obligación y coacción; y para motivar a actuar moralmente, hemos incluido los imperativos morales, a saber, hipotéticos y categóricos

# PARTE 1

## Marco Metodológico

*La Investigación Especulativa es el hilo conductor de esta tesis. Para abordar un fenómeno y analizarlo en profundidad, el Método Especulativo es lo ideal para alcanzar la meta. Porque se extiende sobre tres ejes: el interpretar, el argumentar y el narrar; y cuatro pistas: la Hermenéutica y el Análisis conceptual para el eje de la interpretación; la Retórica para el eje de la argumentación y la práctica literaria para el eje de la narración.*

### Capítulo 1

*Aproximación Metodológica, Tipo de Estudio*

*Procedimiento, p.19*

*Naturaleza y enfoque de la Investigación, p.20*

*Aproximación, Estrategia y Método de la Investigación, p.20*

*¿Qué es un método?, p.21*

*Definición etimológica de “Especulación, Especulativo (a)”, p.21*

*La especulación: mirar lo que es, lo que se hace, p.23*

*Método de la Investigación Especulativa, p.25*

*Relación entre el Problema y el Método, p.26*

*El eje del interpretar, p.28*

*El eje del argumentar, p.33*

*El eje del narrar, p.37*

*Paradigma de la Investigación, p.38*

*¿Qué es un paradigma, p. 39*

*Paradigma del reconocimiento mutuo, p.42*

## CAPÍTULO I

### APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

#### Tipo de Estudio

De acuerdo con el diseño, la investigación que se realiza, es de tipo documental, ya que toda la información es recolectada de textos de diferentes autores, y revistas especializadas en el área de Filosofía, Educación y Teología Bíblica. Para **Tamayo y Tamayo (2007)**, “la **investigación documental** es la que se realiza con base en revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, conclusiones y seminarios y /o cualquier tipo de publicación considerado como fuente de información” (p. 130)

#### Procedimiento

El procedimiento será realizado con un instrumento denominado observación documental directa. Y según **Arias (2006)**, se entiende por observación documental directa, “el estudio de un tema en particular que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos, textos, revistas u otros tipos de documentos” (p.49). De manera, que para no ser ahogado en el ‘océano’ de informaciones encontradas, se ordenarán los datos de cada una de las literaturas consultadas, utilizando fichaje, subrayado, análisis de textos y revistas en áreas de filosofía y educación.

Cada aspecto se estudiará como parte de un todo y aun cuando no sea posible, llegar a conocer el resultado de todas las interrelaciones y otros aspectos, se trata de un procedimiento que enfoca globalmente una problemática. Luego, para cumplir con la formalidad, se seleccionará el área temática, objeto de estudio y su delimitación, con el fin de obtener la escogencia del título, la cual será: “**Educación de la Consciencia Humana como Catalizador del Equilibrio en el Más Acá**”, esto como base para realizar la

consulta bibliográfica, en sintonía con un enfoque sobre la perspectiva teórica con el propósito de construir el marco teórico.

### **Naturaleza y Enfoque De La Investigación**

Tomando como base las categorías de investigación definidas por Marshall & Rossman (1989), la naturaleza de nuestra investigación es de carácter exploratoria, en el sentido de que se investiga con un enfoque poco conocido, siendo por tanto, objeto de pocas investigaciones. Decimos, que exploratoria también por su finalidad, tal como es precisado por Guilbert (1997a) al declarar: generar varias ideas y desarrollar hipótesis y teorías provisionales; formular las preguntas y refinar los problemas para una investigación más sistemática; desarrollar técnicas para una futura investigación; desarrollar una buena imagen mental a partir de los datos recogidos .

### **Aproximación, Estrategia y Método de la Investigación**

Nuestra investigación pertenece a la corriente de las investigaciones cualitativas y se concibe también en las perspectivas de una investigación exploratoria. Aunque las definiciones concedidas a la investigación cualitativa se varían, la mayoría de los autores se entienden sobre el hecho de que esta forma de investigación apunta esencialmente a la descripción en profundidad de un fenómeno generalmente social.

Así, pues, para Deslauriers y Al (1982), “El término investigación cualitativa es un término genérico que designa el estudio de los fenómenos sociales en su contexto ordinario, habitual, (...) pretende primero tener datos nuevos y tratarlos cualitativamente en lugar de someterlos a prueba estadística (p.19).”

Con esta investigación, se abrirá un espacio de diálogo entre los autores citados para desarrollar sus pensamientos y contribuir a la humanización del género humano por los nuevos aportes. Es una investigación ecléctica porque sacamos conceptos e ideas de la filosofía del espíritu, antropología filosófica,

teodicea, filosofía moral, filosofía de la educación y psicología cognoscitiva. Todas estas ramas son herramientas para restablecer el equilibrio en el Más Acá mediante la Educación de la Consciencia. Y sabiendo la finalidad del trabajo, se necesita un método.

### **¿Qué es un método?**

Según el diccionario Larousse, un método es “un camino ordenado y razonado; una técnica utilizada para obtener un resultado. Además, proviene de las raíces griegas meta (hacia) y hodos (ruta, camino). Por lo tanto, el método se concibe como un medio racional para lograr un objetivo, sin cometer ningún error (buscamos garantizar que se logre el objetivo) y de manera efectiva (el objetivo se logrará con el mínimo esfuerzo; una actividad realizada al azar requeriría mucho más esfuerzo para alcanzar la meta). Por consiguiente, según el juicio del autor: el método más apropiado para una investigación exploratoria es el método especulativo.

### **Definición etimológica de “Especulación, Especulativo (a)”**

Es a las palabras “especulativo”, “especulación”, que querríamos dedicar este apartado con la intención de restituirles un poco de la riqueza de significado de la que gozaban en otro tiempo, para corregir el desprecio injusto comúnmente hoy en día; y prevenir errores graves de interpretación de los textos antiguos, a los cuales expone una lectura superficial. Si echamos un vistazo en el diccionario de la lengua española, Real Academia Española, vigésima primera edición, encontraremos dos sentidos para el sustantivo “especulación”: uno peyorativo; y el otro como una facultad humana proviniendo de la inteligencia.

Sentido peyorativo: **Especulación** (del lat. *Speculatio*, *onis*), **operación comercial que se practica con mercancías, valores o efectos públicos con ánimo de obtener lucro**. El sentido adaptado a nuestra investigación: **Acción y efecto de especular**. Ahora bien, ¿Qué es especular? El mismo diccionario lo define así: **Especular** (del lat. *Specularis*, *especulari*. 1. tr.Registrar, mirar con

atención algo para conocerlo y examinarlo; 2. tr. Meditar, reflexionar con hondura, teorizar. El adjetivo, **especulativo, va** (del lat. Speculativus) adj. **Muy pensativo y dado a la especulación; f. Facultad del alma para especular algo.**

En el diccionario manual griego clásico-español, edición Vox: Madrid, 1967. p.292, se traduce “especulativo” por “théa” que significa: **acción de mirar o contemplar, vista, contemplación**; el verbo es “theaomai”: **ver, mirar, contemplar, observar, examinar; ser espectador al teatro; contemplar por la inteligencia**. De donde el sustantivo “theôros”: espectador a los Juegos públicos; y el verbo "theôrein": **asistir a los juegos públicos; contemplar un país; contemplar por la inteligencia**. De donde el adjetivo "theôrêtikos": **a quien le gusta contemplar, observar; contemplativo, especulativo** (que lleva una vida contemplativa).

Todo lo que hemos sacado de los diccionarios latín y griego con respecto al concepto “especulativo”, nos revela que el centro de su acepción es el acto de ver, de mirar. Añadamos que no se trata de ver cualquier cosa que nos pasa bajo los ojos, sino viendo con atención, de mirar un espectáculo que vale la pena, que interesa, que atrae la mirada hasta el punto de asombrar, de provocar la admiración. Es lo que indica muy bien el uso griego de "theaomai, theôrein" para designar ante todo la asistencia a los juegos públicos o al teatro, que son los espectáculos por excelencia, donde verdaderamente se mira con todos sus ojos, donde es tomado por completo por lo que se ve. El verbo latín **specular** (observar, espiar, mirar) insiste más bien en el esfuerzo hecho para ver en el acto de mirar; significa: mirar con atención, vigilar, espiar una cosa que todavía no se ve o insuficientemente. El término griego designaba más directamente la influencia del objeto sobre el sujeto, forzando su atención; el latín insiste más en el esfuerzo del sujeto para ver el objeto. En ambas lenguas, estos términos significan: mirar, con atención.

Última observación que ni en griego, ni en latín, se encuentra un matiz peyorativo que afecta “theôrètikos” o “speculativus”. Distinguiremos bien, en filosofía, vida especulativa y vida práctica, intelecto especulativo e intelecto práctico, pero no los opondremos como contrarios que se excluyen; los ordenaremos como el mejor y menos bueno, como el superior y el inferior y, si se presenta la elección entre vida especulativa y vida práctica, será sin ningún género de duda la primera que será preferida. **Especulativo** en su sentido primero y puro significará, pues, el que le gusta ver, mirar un espectáculo, sensible primero, espiritual luego.

### **La especulación: mirar lo que es, lo que se hace.**

Cabe precisar aún más para definir **especulativo**, lo que quiere decir: ver, mirar. Como acabamos de señalar, aquí ver no indica solamente esta mirada rápida que se echa sobre una cosa, sobre un hombre o un acontecimiento, que permite decir que se lo ha visto, sin que le hubiera llevado bastante interés para pararse de mirarlo. El sentido es más fuerte. Se trata de ver una cosa que llama la atención, un objeto que se impone a la vista, suscitando la curiosidad, un espectáculo que afecta bastante profundamente el que mira para transformarlo, de alguna manera, por completo en una mirada abierta sobre lo que pasa, tendido para ver lo que llega hasta su detalle.

Ahora bien, la vista se manifiesta allí como totalmente determinada por lo que es, por el objeto que hay que ver; en la visión el que mira es absorbido en lo que ve. La vista es así el sentido más capaz de coger lo que es; es lo que pasa, lo que se hace, lo que se quiere ver. El oído también nos revela los objetos, las personas; pero es como colocado al servicio de la vista, porque lo que se oye de lejos, procuramos verlo y nos acercamos para verlo. La "especulación" sensible, en este sentido, podría definirse como una absorción del sujeto en el objeto por la mirada para tomar posesión de su ser.

San Agustín, en sus Confesiones (lib. VI, c. 8) nos ofrece un ejemplo excelente para permitirnos captar la potencia de la mirada y de la pasión del espectáculo.

Narra la historia de su amigo Alipio:

Alipio, siguiendo el camino de los honores de la tierra que tanto le habían ponderado sus padres, me precedió en el viaje a Roma, a donde fue para aprender el Derecho. Allí recayó de la manera más increíble en el increíble frenesí de los ruegos gladiatorios. Pues, como manifestará su aversión y detestación por aquellos espectáculos, algunos entre sus amigos y condiscípulos a quienes encontró cuando ellos regresaban de una comilona, con amistosa violencia vencieron su vehemente repugnancia y lo llevaron al anfiteatro en días en que se celebraban aquellos juegos crueles y funestos. Alipio les decía: *aunque llevéis mi cuerpo y lo pongáis allí, no podréis llevar también mi alma, ni lograr que mis ojos vean semejantes espectáculos. Estaré allí si me lleváis, pero ausente; y así triunfaré de ellos y también de vosotros.*" Mayor empeño pusieron ellos en llevarlo, acaso con la curiosidad de saber si iba a ser capaz de cumplir su palabra.

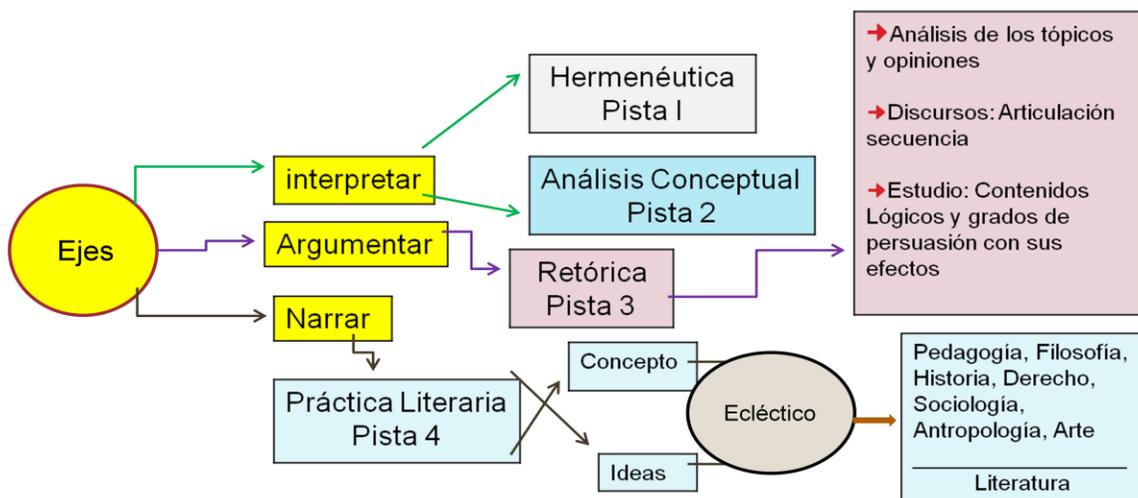
Alipio les mandó entonces a sus ojos que se cerraran y su espíritu que no consistiera en tamaña perversidad; pero por desgracia no se tapó también los oídos; porque en el momento de la caída de un luchador fue tal el bramido de todo el anfiteatro que Alipio, vencido por la curiosidad y creyendo que podía vencer y despreciar lo que viera, abrió los ojos y con esto recibió en el alma una herida más grave que la que en su cuerpo había recibido el luchador cuya caída desatara aquel clamor que Alipio le entró por los oídos y lo forzó a abrir los ojos para ver lo que lo iba a deprimir y dañar. Su ánimo tenía más audacia que fortaleza y era tanto más débil cuanto más había presumido de sus propias fuerzas en vez de contar sobre las tuyas. Y así aconteció que al ver aquella sangre debió con ella la crueldad y no apartó la vista, sino que más clavó los ojos; estaba bebiendo furias y no caía de la cuenta; se gozaba con la ferocidad de la lucha y se iba poco a poco embriagando de sangriento placer. Ya no era el que era antes de llegar al circo, sino uno de tantos en aquella turba, y auténtico compañero de los que lo habían llevado allí. ¿Para qué decir más? Alipio vio, gritó, se enardeció; y de todo ello sacó una locura por volver al circo no sólo con los que a él lo habían llevado, sino también sin ellos y llevando él mismo a otros. (Pp.73-74)

Se ha observado cuánto san Agustín insiste en los términos que anotan la visión; ya que es por la vista que la pasión del circo entró en Alipio. Se ha observado la potencia de la visión en el corazón del hombre: por el órgano de la vista lo que ocurre fuera de él entre en él y lo trastorna. Sanando el espíritu del

prejuicio que teníamos acerca de los términos “especulativo, especulación”, ahora podemos entrar libremente en el desarrollo de nuestro método.

### Método de la Investigación Especulativa

Este método nos pone en camino para buscar la verdad contemplativa sobre la esencia humana, su naturaleza y su persona, la observación acerca de la vida del hombre en el Más Acá, los desacuerdos sobre la inteligencia del hombre, su voluntad y su pensamiento, pues para algunos el cerebro es la sede de todo pensamiento, mientras otros afirman que todo pensamiento viene de la Inteligencia. En virtud de todo lo mencionado y otros, se ha decidido encaminar el trabajo por el método de la investigación especulativa, porque es el método, como lo hemos afirmado, que abre un espacio de diálogo entre el razonamiento, el argumento y la retórica para persuadir su auditorio en lo que se quiere explicar. Como ya sabemos lo que es un método; y el sentido peyorativo del concepto “especulativo” ha sido puesto en cuarentena, creemos que no hay impedimento para desarrollar ampliamente nuestro Método de la Investigación Especulativa. El mapa conceptual diseñado, al final del párrafo por el autor del trabajo, da una visión general del contenido de este método.



**Gráfica 1.1 Los Ejes y Pistas del Método Especulativo**  
Fuente: El Autor.

Reflexionemos sobre los aspectos metodológicos vinculados a la investigación especulativa en Ciencias Humanas, por ende en Educación. Su objetivo es mostrar que este tipo de investigación requiere una metodología particular que se puede resumir en tres ejes fundamentales: 1) el interpretar; 2) el argumentar; 3) el narrar. Desde el principio, una primera caracterización nos lleva a proponer que la investigación especulativa se interesa en producir declaraciones teóricas a partir de otras declaraciones teóricas. A diferencia de la investigación de tipo de campo, la investigación especulativa no trabaja a partir de datos empíricos; el escrito, el texto, por lo tanto, constituye la fuente principal de estas declaraciones (Van der Maren, 1995).

Una segunda observación nos permite aclarar que este tipo de investigación no consiste en una demostración realizada desde una "realidad" observable y medible; más bien, tiene como objetivo mostrar, representar, sopesar el pro o el contra, tomar decisiones y apoyarlas a través de la argumentación. Esta segunda caracterización nos lleva a la distinción bien conocida de Perelman entre lo argumentativo y lo demostrativo (1977). Una tercera caracterización se refiere a la construcción de lo "real". "La autora de una tesis en Ciencias humanas, especifica Bernadette Plot, debe constituir por escrito su "realidad" para que parezca lo más convincente posible" (1986, p.14). Por lo tanto, se trata de construir una "realidad" probable y aceptable.

Finalmente, la cuarta caracterización más general nos remite a lo que Judith Schlanger (1983) llama "trabajo intelectual". Esto implica tres dimensiones: 1) cognitiva, porque apunta al conocimiento; 2) discursivo, porque el deseo de saber se invierte intelectualmente en una declaración; 3) registrarse en una obra, porque la invención intelectual se objetiva en una construcción que puede sobrevivir a su autor.

### **Relación entre el Problema y el Método**

Proponemos problematizar la cuestión del método en las investigaciones especulativas definiendo la especulación como el lugar donde se articulan tres

ejes de actividad científica: **el interpretar, el argumentar y el narrar**. Cada uno de estos ejes nos permite abordar con mayor precisión cuatro pistas de reflexión (cuatro enfoques metodológicos) en la investigación especulativa: 1) la hermenéutica (Gadamer , 1976, 1982, 1991; Ricœur, 1986; Warnke, 1991); 2) el análisis conceptual (Scriven, 1988, Van der Maren, 1995); 3) la retórica (Perelman, 1968, 1970; Oléron, 1982; Ricœur, 1986); 4) la práctica literaria (Calvino, 1984; Ricard, 1992).

Antes de abordar estos ejes y estas pistas de reflexión, es necesario hacer algunas observaciones generales. Se dice que la elección del método está vinculada al problema a dilucidar. En este caso, parece claro que el método se refiere al conjunto de los procesos que se implementarán para resolver el problema (Ouellet, 1991, p.136). El problema se plantea claramente, el método es este dispositivo que nos lleva a su resolución. En el presente caso, parece que este enfoque no puede ser nuestro, por dos razones: Primero, el método para este tipo de investigación es en sí mismo problemático; entonces la relación entre el problema y el método, desde el punto de vista en el que nos suscribimos, obviamente sugiere una forma completamente diferente de ver las cosas. Pero veamos por el momento el problema del método.

El problema del método para este tipo particular de investigación nos pareció digno de cuestionar. ¿Cuáles son las herramientas metodológicas de esta investigación, cuáles son los componentes de este método y cuáles son las reglas de rigor? Entre el problema y su método existe aquí como una especie de relación dialéctica, queremos decir que el problema se aclara por el método y el método por el problema a aclarar; en otras palabras, se establece una relación dinámica donde el problema se desarrolla a lo largo de la investigación al mismo tiempo que se refina la metodología.

En varios aspectos, el método de investigación especulativa podría parecerse al método tradicional en antropología: la etnografía. Ésta puede describirse como un método intensivo, es decir, que requiere una frecuencia prolongada del

investigador con su "objeto". Esta frecuentación se realiza de manera sistemática por la permanencia del antropólogo en el campo. En etnografía, el investigador es él mismo su propia herramienta metodológica. Por lo tanto, debe tener el espíritu libre. Es su capacidad de sorprenderse y ser "esponja" sin morir ahogado en el océano de información que garantizará en gran medida el éxito de su investigación.

En muchos sentidos, el trabajo de un investigador en Ciencias de la educación que realiza una investigación especulativa, se asemeja al del antropólogo. Aunque el primero no tiene que abandonar la comodidad de su oficina, comienza su investigación sin saber, al menos la mayoría de las veces, lo que busca exactamente. Al igual que el antropólogo, el investigador "teórico" debe permanecer en el campo, salvo que no se trata aquí de un grupo, sino literatura especializada. Durante varios meses, él escudriña los libros, artículos, tesis que abordan su tema de estudio. Durante esta estancia en la literatura, el investigador debe hacerse "esponja". Debe establecer sus "contactos", es decir, encontrar los autores que le serán útiles; quienes, por ejemplo, a través de las bibliografías de sus escritos, le darán acceso a toda una red de textos. Al igual que el antropólogo en el campo, el investigador "teórico" es su propia herramienta metodológica.

Como lo hemos mencionado desde el principio sobre los métodos en las investigaciones especulativas en educación, se ha podido distinguir tres ejes y cuatro pistas de pensamiento. El eje del interpretar implica la hermenéutica y el análisis conceptual; El eje del argumentar nos lleva a la retórica y, finalmente, el eje del narrar incluye la práctica literaria. Veamos con más detalles estas informaciones.

### **1. El eje del interpretar**

Los investigadores que realizan investigaciones especulativas se enfrentan a los textos (libros, artículos, comunicación) de otros investigadores que han estudiado el mismo tema. Por lo tanto, incluso antes de producir su propio texto,

los investigadores deben interpretar estos textos anteriores para tener una visión general del campo investigado, aclarar su pregunta de investigación y formular un problema original. Esta permanencia en la literatura especializada es un ejercicio de interpretación, un trabajo de hermenéutica y de análisis conceptual.

### **1.1. Hermenéutica**

Tomada en un sentido muy general, la hermenéutica se puede definir como el arte de interpretar textos. A veces puede relacionarse con la exégesis o la interpretación de textos sagrados, a veces con la filología o la interpretación de textos seculares, o incluso con una reflexión de tipo metodológico sobre la práctica de interpretar estas disciplinas. Recientemente, como señala Girondin, se relaciona con una teoría general de interpretación (1990, p.1129). Según Ricœur, en cuanto la distancia geográfica, temporal o cultural separa un texto de su lector, un arte particular se impone para evitar malentendidos (1986, p.150). La hermenéutica es precisamente este arte.

Al igual que Ricœur, también podemos circunscribirla de una manera diferente relacionándola con sus lugares y sus propósitos. ¿De qué lugares viene el intérprete? Fue el primero en la tradición cultural occidental, el canon del texto bíblico; durante el Renacimiento, la filología de los textos clásicos; y finalmente, la hermenéutica jurídica. Este triple origen se plantea, ¿cuál es la meta de la hermenéutica? Para Ricœur, la hermenéutica propone "mantener abierto un espacio de variación" (1986, p.152). Baste mencionar aquí la interpretación tipológica de San Pablo que luego dará origen a la doctrina del cuádruple sentido de la Sagrada Escritura: literal, alegórico, tropológico o moral, anagógico o místico (Girondin, 1990, p. 1130).

En comparación con la retórica, la hermenéutica apunta menos a la persuasión que a "abrir la imaginación": el texto debe significar tanto como sea posible (Ricœur, 1986, p.152). Pero en Ricœur, la hermenéutica no es sólo eso; no es sólo la descontextualización y re-contextualización de un texto, que este

arte de interpretar un texto en un contexto diferente al de su autor o su auditorio inicial; es también, y quizás más profundamente, el descubrimiento de nuevas dimensiones de la realidad. No hay traducción, no hay reinterpretación sin una tradición, y no hay tradición sin una "*comunidad de interpretación*". Este tema de una "*comunidad de interpretación*", de una tradición establecida, nos permite acercarnos a la hermenéutica gadameriana.

La contribución de Gadamer en la hermenéutica es fundamental. Tenemos como referencia su libro: *Truth and Method*. En este libro fundamental, él sitúa el acto de la hermenéutica en el centro del acto de comprender. Casi se puede decir: interpretar es comprender. Cada vez que tratamos de comprender, interpretamos. Para él la hermenéutica es una práctica filosófica; no es un método. Él extiende la cuestión de la interpretación no solamente al nivel de textos, sino también del arte, de la música, de la cultura. El trabajo de Gadamer nos permite separar las ciencias naturales de otros tipos de conocimiento, y nos advierte precisamente del peligro de relacionar métodos tomados de las ciencias naturales con estos conocimientos. Impuestos a estas formas de saberes, de naturaleza dialógica, los métodos de las ciencias naturales distorsionan la comprensión a la que pueden conducir estas formas de conocimiento. Gadamer nos advierte contra la ilusión, las trampas o los peligros de una metodología en Ciencias humanas que se inspiraría, sin saberlo, de las ciencias exactas.

Uno de los méritos de Gadamer es recordarnos que toda comprensión tiene sus raíces primero en el pasado, es decir, en una tradición dotada de un sentido. Ninguna comprensión es posible sin una tradición en la cual se ancla. En otras palabras, como señala Resweber, "no hay comprensión sin el apoyo de una tradición que le proporcione sus anticipaciones, sus preconcepciones y sus instrumentos" (1988, p.43).

## **1.2. Análisis conceptual:**

En la tesis de tipo conceptual, la actividad de definir términos es fundamental. El enfoque de análisis conceptual permite el análisis sistemático de un concepto

en relación con sus diversos campos de constitución y de validez. Según Van der Maren, “el análisis conceptual tiene como objeto, identificar el sentido y las posibilidades de aplicación de un concepto o de una noción identificando los constituyentes del campo semántico de este concepto o esta noción y sus interacciones con otros campos” (1995, p.139). Además, el análisis conceptual nos permite identificar lo que él llama “la intención o la comprensión” de un concepto y “la extensión o la amplitud de este concepto”. La intención aquí se refiere al sentido estricto de un concepto; en cuanto a la extensión o la amplitud, “se entiende lo que un concepto puede decir más aún cuando es utilizado en ciertas situaciones; se trata entonces de examinar cuáles son las diferentes situaciones (o temas) a las que se aplica este concepto, en qué condiciones puede aplicarse y qué matices (o modalidades de significado) tiene esta aplicación con respecto a la intención” (1995, p.139).

Para Scriven (1988), el aprendizaje en análisis conceptual es altamente deseable en ciencia de la educación dado la amplitud de la variedad del campo. Utilizando los recursos del análisis conceptual, Scriven se esfuerza por disociarlo de lo que él llama las falsas doctrinas del análisis conceptual. La primera de entre ellas es utilizar la definición operatoria u operacional, es decir, utilizar una definición donde “el concepto es igual al resultado de una medición” (p.136). Según el enfoque operatorio, cualquier concepto debería ser definido para permitir la medición. De esta manera, pensamos, se defiende la claridad de un concepto y se elimina todo lo que pueda contener de vago.

La segunda es la doctrina de la arbitrariedad lingüística. Según esta doctrina, la definición de un término es el simple resultado de una convención. Se cree que la combinación de las dos doctrinas puso fin al análisis conceptual en la investigación: finalmente, al deshacernos de los viejos conceptos confusos, esperábamos comenzar de nuevo utilizando principalmente las operaciones y el lenguaje de la ciencia: la medición. Para Scriven, es hacer el trabajo un poco rápido y especialmente esperar demasiada definición operativa. Para una gran

cantidad de conceptos, la redefinición demuestra ser irrelevante; de ninguna manera ayuda a la comprensión. Para Scriven, detrás de la arbitrariedad, está toda la riqueza de la realidad que ella describe. "Pues el concepto, en su desorden, contiene la sutileza con la cual la experiencia lo ha coronado; refleja el fenómeno real, quizás no de manera clara, sino de manera integral "(p.140).

En el análisis conceptual, según Scriven, es necesario limitar la cantidad de análisis a la menor cantidad requerida por la tarea (p.144). Esto significa que no es necesario efectuar un análisis general y completo de un concepto. Además, uno de los procedimientos de análisis conceptual más comunes es el "método de ejemplos y contrastes" (p.145). Esencialmente, consiste "en tratar de aclarar una noción dando ejemplos paradigmáticos; ejemplos que ilustran el sentido principal, el uso más típico del término y ejemplos que ilustran lo que no es y cuándo no debería usarse" (p.145). Scriven acerca el análisis conceptual o filosófico al modelo jurídico donde muchos argumentos se apoyan en metáforas, comparaciones y analogías. "Al avanzar un poco más en nuestra búsqueda de metodologías para hacer un análisis conceptual, encontramos que nuestra principal preocupación es el uso generalizado de analogías y lenguaje evocador, en lugar de justificaciones, axiomas o cifras » (p.145).

De la hermenéutica, el investigador en educación retendrá, por un lado, que toda comprensión se fija en una tradición y, por otra parte, que esta misma comprensión está obligatoriamente conceptualizada, es decir, directamente vinculada con preocupaciones actuales. Además, él recordará que la comprensión es un llamado al diálogo y a ir más allá. En cambio, del análisis conceptual, él tendrá en cuenta la necesidad de definir correctamente los conceptos, lo que puede requerir el recurso a la metáfora, mientras sabe que sus definiciones deben evitar las dos falsas doctrinas del análisis conceptual: definición operativa y arbitrariedad lingüística.

## **2. El eje del argumentar**

Las investigaciones especulativas no pueden contentarse con interpretar textos ya producidos sobre un tema. Ellas mismas, inevitablemente, conducen a la redacción de un texto original. La producción de este tipo de escrito debe tener en cuenta, en general, el enfoque específico de las ciencias y, más particularmente, el enfoque específico de las ciencias humanas y sociales. Una de las características de estas últimas es precisamente recurrir principalmente a la argumentación en lugar de la demostración. Por lo tanto, el investigador gana mucho al usar la retórica.

### **2.1 La retórica**

El enfoque de la argumentación puede hacerse de múltiples maneras. Según Vigneaux (1992), es posible clasificarlas en tres categorías distintas: 1) el análisis de los tópicos de opinión a través de las corrientes ideológicas manifestadas en familias de discursos sociales (Angenot, 1982); 2) la búsqueda de modos de articulación y secuencia dentro de los discursos o en actos de lenguajes determinados (Van Eemeren, Grootendorst, y Kruiger, 1987); 3) el estudio de los contenidos lógicos y de los grados de persuasión en relación con sus efectos (Toulmin, 1958). En esta sección, es esencialmente esta última tendencia con la que nos relacionamos.

Tradicionalmente, ha habido una oposición radical entre el razonamiento (la demostración) y la argumentación<sup>9</sup>. El primero depende de la lógica y “sostiene demostraciones que deben ser admitidas como necesarias” (Oléron, 1982, p.99). En cambio, la segunda, más bien asociada a la retórica, “pretende influir sobre la opinión y la decisión en asuntos donde la demostración no es posible” (Oléron, 1982, p.99).

Esta distinción es a la vez justificada e injustificada. Aunque ciertas disciplinas como la lógica y la matemática envían directamente a la demostración y la deducción, de ahí el razonamiento analítico, varios otros campos usan clases de

argumentos muy heterogéneas. De hecho, ya sea en ciencia o en el discurso judicial, político o de otro tipo, el razonamiento y la argumentación están íntimamente ligados. “Las disciplinas científicas más avanzadas recurren a la argumentación para justificar las tesis, las interpretaciones, la imprecisión de ciertos resultados, la necesidad de crear nuevos equipos” (Oléron, 1982, p.100).

El hecho es que la argumentación difiere en varios aspectos de la demostración. Ésta se presenta como una deducción que busca a probar la probabilidad calculable, incluso la verdad misma de la conclusión, a partir de premisas reconocidas como verdaderas o probables. A diferencia de la demostración, la argumentación ajusta a la persuasión y a la convicción de su auditorio; por lo tanto, sólo es concebible en un contexto social dado. Lejos de extenderse de manera abstracta como la demostración, la argumentación debe adaptarse a su auditorio. Si la demostración presenta pruebas indiscutibles, la argumentación presenta razones a favor o en contra de una tesis particular. Por lo tanto, esto quiere decir que la argumentación depende tanto de la lógica de lo probable (dialéctica en el sentido aristotélico) como del tópico. Pero, ¿cuáles son las características de la argumentación?

Comencemos con una breve definición de la argumentación. Se trata de un "proceso por el cual una persona, o un grupo, se compromete a inducir un auditorio a adoptar una posición mediante el uso de presentaciones o aserciones, argumentos, cuyo objetivo es mostrar la validez o la legitimidad" (Oléron, 1983, p.4). Esta definición resalta claramente la importancia del diálogo en la argumentación. El discurso argumentativo, cualquiera que sea su naturaleza, es siempre un discurso en situación (Maingueneau, 1977, p.165). Por lo tanto, como se dirige a un auditorio, la argumentación está en gran medida condicionada por él (el auditorio). Este deseo de comunicación, este objetivo de la persuasión (Ricoeur, 1986, p.145) ordena el uso de la retórica.

Para Platón, la retórica es esencial para la comunicación de la verdad.

La argumentación requiere dos requisitos previos. Por un lado, debe existir una relación entre un transmisor (que desea convencer) y un receptor (dispuesto a escuchar). Por otro lado, debemos llamar la atención y el derecho al debate. Además, la argumentación puede perseguir diferentes objetivos, por ejemplo, 1) la transmisión de una verdad; 2) la discusión; 3) la justificación. Sin embargo, la implementación de la argumentación involucra ciertas condiciones formales. En primer lugar, es mejor usar una pluralidad de argumentos. De hecho, es muy raro que un argumento sea lo suficientemente fuerte como para convencer solo a un público. En segundo lugar, se aprovecha para ordenar los argumentos según su fuerza. En este caso, son posibles varias combinaciones: de más débil a más fuerte o viceversa; o alternativamente argumentos fuertes y débiles; todo depende del efecto deseado, del tema tratado y del público interesado.

En tercer lugar, la disposición de los argumentos debe ser coherente. Dado que el discurso argumentativo apunta a la persuasión, la coherencia en la presentación de los argumentos tiene una importancia capital. No hablar de sí mismos como en la demostración, es la coherencia de los argumentos que permitirá en gran parte ganar el auditorio para la tesis expresada. En cuarto lugar, generalmente es deseable utilizar a la vez argumentos positivos y negativos. El discurso argumentativo es a menudo un diálogo con una o más tesis opuestas, resulta la mayoría de las veces recurrir a argumentos positivos que apoyan nuestro punto de vista y a argumentos negativos que critican el punto de vista opuesto. Discutamos ahora brevemente el tema de la retórica.

Nacida en Sicilia alrededor del siglo VI a. C., la retórica es la disciplina más antigua en el uso discursivo del lenguaje. Según la clasificación de Aristóteles, se caracteriza primero por tres lugares (tres situaciones típicas), dando lugar a tantos géneros discursivos diferentes: 1) la asamblea donde se lleva a cabo el discurso deliberativo; 2) el tribunal donde tiene lugar el discurso judicial; 3) las reuniones conmemorativas que son el escenario del discurso epidictico (Ricœur, 1999 sea definida como "el arte de hablar bien" (Perelman, 1952, p.129) o como

la "técnica del discurso persuasivo" (Ricœur, 1986, p.129), la retórica se ha opuesto por mucho tiempo a la lógica (vista como el arte del pensar bien). Esta oposición no es ventajosa para la retórica. Sin embargo, según Perelman, el desprecio en el que se sostenía la retórica resulta ser totalmente injustificado. En su artículo *Educación y retórica*, recuerda que, según la tradición aristotélica, la retórica se recibe no sólo como el arte de hablar bien sino también como "el arte de hablar persuasivamente" (1952, p.129). Tiene, pues, la función de tratar en público temas que son objeto de deliberación; Esto equivale a decir que se trata de la relación "entre tesis y el apoyo que pueden obtener" (1952, p.129).

"La retórica, en nuestro sentido de la palabra, difiere de la lógica por el hecho de que se ocupa no de la verdad abstracta, categórica o hipotética, sino de la adhesión. Su meta es producir o aumentar la adhesión de un auditorio determinado a ciertas tesis y su punto de partida será la adhesión de este auditorio a otras tesis "(Perelman y Olbrecht-Tyteca, 1949, p.14 -15). "El arte retórico es un arte del discurso activo" (Ricœur, 1986, p.145). Esto es lo que le da tanta importancia en ciertos campos donde se busca la eficiencia práctica: la actividad política, el derecho, la moral y, por supuesto, la educación. "Tenga en cuenta, a este respecto, que la argumentación no tiene únicamente como meta la adhesión puramente intelectual. A menudo tiene como objetivo inspirar la acción o, al menos, crear una disposición para la acción. (...) Quien argumenta no se dirige a lo que se considera como facultades, como la razón, las emociones, la voluntad. El orador se dirige al hombre completo, pero, según el caso, la argumentación buscará efectos diferentes y cada vez usará métodos apropiados, tanto para el tema del discurso como para el tipo de auditorio en el que quiere actuar".

Después de esta breve descripción general de la retórica y la argumentación, nos queda por aclarar cómo estos dos modos de organización del discurso participan en el método de la investigación especulativa. Este tipo de tesis en ciencias sociales y humanas (por lo tanto, en educación) puede definirse como

una argumentación científica, cuyas conclusiones son discutibles (Plot, 1986). Acabamos de ver que la argumentación difiere de la demostración y que caracteriza la retórica. Ahora bien, como no podemos demostrarlo, debemos argumentar, es decir balancear el pro o el contra, proponer opciones para convencer nuestro auditorio de la rectitud de nuestro punto de vista.

La tesis especulativa puede ser ajustada con lo que Rousseau llamaba "construcción de un trabajo de razonamiento". Lo que implica un conjunto de decisiones en cuanto al orden y la organización de las materias, pruebas, ejemplos, etc. Estas decisiones son internas-externas. Por un lado, se relacionan con las convenciones de un género y el estado del archivo, y su resultado es la composición del libro. Por otro lado, al mismo tiempo, se finalizan por el efecto deseado, la adhesión a producir y su resultado es su comunicación eficaz. De modo que la elección de los argumentos, la forma en que se hilan y el proceso mismo de la argumentación aseguran a la vez la constitución del discurso y la comunicación de las palabras." A no poder contar con la fuerza de la demostración, el investigador que escribe una tesis especulativa en ciencias de la educación debe argumentar de tal manera que pueda anticipar los contraargumentos que puedan surgir de su auditorio.

### **3. El eje del narrar**

¿Qué queremos decir con el eje del narrar? Las investigaciones especulativas son, por un lado, el lugar de una argumentación (discusión) con el objetivo de convencer un auditorio. Aunque son necesarios, interpretar y argumentar sólo pueden lograr su objetivo dentro de un texto capaz de generar y mantener un interés constante en el lector. De ahí la importancia de contarlos bien por escrito para atraer al lector. De hecho, uno de los desafíos central de las investigaciones especulativas radica en su capacidad de producir una problemática nueva, proponer un nuevo análisis basado en la interpretación de los textos anteriores y de la argumentación rigurosa. Ahora bien, justamente, problematizar es contar

una historia. En consecuencia, las investigaciones especulativas en educación aparecen como una especie de novela pedagógica; movilizan, pues, ciertas prácticas de la escritura.

### **3.1 Práctica literaria:**

En un ensayo resonante publicado bajo el título enigmático de la *generación lírica* (1992), François Ricard, profesor de literatura francesa en la Universidad McGill, se expresaba en estos términos: "Mi método, en resumen, si me viera obligado a definirlo, yo diría, simplemente, que es el de la literatura. Mis fuentes, las referencias a las que atribuyo el mayor precio, mi forma de pensar, el tipo de conocimiento que busco aquí, todo eso pertenece para mí al espacio de la literatura, es decir, a sentimientos y pensamientos inseparables de la escritura, que surgen en y a través de la escritura y encuentran a través de ella su único cumplimiento verdadero" (p.10)

Ricard tenía que decir igualmente de su método que era ecléctico. "Saca conceptos y datos de la historia, de la demografía, de la sociología, de la psicología, de la filosofía política, de la antropología" (1992, p.10). El uso que hacemos a la práctica literaria también es ecléctico porque saca conceptos e ideas de la pedagogía, de la filosofía, de la historia, del derecho, de la sociología, de la antropología, del arte; y, por supuesto, de la literatura.

De la práctica literaria, el investigador en educación mantendrá que el estilo de escritura y el contenido del texto no son dos entidades independientes, sino elementos completamente inseparables. Además, siguiendo el ejemplo de la literatura, las investigaciones especulativas movilizan procesos eclécticos en un proceso combinatorio del cual no se excluye lo imprevisto. De acuerdo con nuestro método especulativo para restablecer el equilibrio en el Más Acá, un paradigma ha sido elegido como auxilio para alcanzar nuestra meta.

### **Paradigma de la Investigación**

Quien lee o escucha las noticias nacionales e internacionales, observa el modus vivendi de nuestros conciudadanos, si su razón está conectada a la

consciencia, es decir, si no pierde el sentido del bien, dirá que las cosas van de mal en peor: no hay hermandad, no hay motivación para amarnos y ayudarnos los unos a otros; se han promulgado leyes para defender los derechos humanos, de los animales, leyes contra la contaminación del medioambiente, etc. ¿Por qué las cosas no funcionan? ¿Por qué no ponemos cada cosa en su lugar según su importancia y dignidad? No hay un reconocimiento mutuo entre los humanos para la motivación de hacer algo para promover el buen vivir en el Más Acá.

Para lograr el buen vivir humano, mejorar las relaciones interpersonales y restablecer el equilibrio en el Más Acá, Axel Honneth, por sus estudios filosóficos y sociológicos sobre la esencia humana, nos recomienda su paradigma del reconocimiento mutuo para acabar con la violencia, las desigualdades de oportunidades y el mal vivir entre los humanos. Su paradigma concuerda con lo que se quiere en este trabajo: Educar la consciencia para restablecer el equilibrio en el Más Acá. Para obligar la consciencia humana con el fin de educarla, optemos por el paradigma del reconocimiento mutuo y tomarlo como un catalizador para llegar a la meta: restablecer el equilibrio en el Más Acá.

### **¿Qué es un paradigma?**

Para Thomas Kuhn (1922-1996), un paradigma es un modelo o patrón aceptado, un arquetipo de investigación que tiene vigencia por un determinado tiempo; esta vigencia es dada, en primer lugar, por su poder o capacidad para resolver o solucionar problemas dentro del campo de la investigación científica; y en segundo lugar, es dada gracias a la lucidez de pensamiento con la cual se logra visualizar de manera nueva y creativa los diferentes interrogantes que se presentaban oscuros y confusos para el anterior paradigma de pensamiento. Retomando estas definiciones de base, Guilbert (1997b, p. 5) considera que un paradigma puede definir “como un sistema de creencias fundamentales o una visión del mundo que guía al investigador no sólo para la elección de una aproximación metodológica, sino también sobre los aspectos ontológicos y epistemológicos de su investigación”.

Dado que los paradigmas en Ciencias de la Educación conocidos, se basan en el desarrollo de la inteligencia, y no en la formación del carácter del individuo, se presentaba una dificultad para apoyar esta investigación sobre un paradigma de los más comunes. Pues este trabajo es orientado hacia la formación del carácter, no al desarrollo de la Inteligencia. Así, para mantener la armonía entre las ideas, el **Modelo De Reconocimiento Mutuo** del filósofo y sociólogo Axel Honneth de la Universidad de Fráncfort, ha sido adoptado para esta investigación.

**¿Por qué es importante el reconocimiento mutuo?**

El deseo de reconocimiento es una cuestión fundamental de la condición humana. En las sociedades arcaicas, la violencia estalla cuando se vulnera la lógica del honor. En las tres potencias del alma humana que nos presentó Platón, hay una que tiene el código de nuestra personalidad: el corazón. Lo hemos presentado como el instinto noble y generoso con su virtud, el coraje. Dentro de él residen un conjunto de elementos intangibles que determinan nuestros comportamientos en la sociedad. Estos elementos fueron bautizados por Platón bajo el nombre de “thymos”. Para ser más didácticos, dejadnos representar este sistema en un diagrama de elementos:

**THYMOS**



**Diagrama 1.2 Representación de los elementos de la Personalidad Humana bajo el nombre de Thymos: Fuente, El autor.**

Cuando los hombres experimentan el sentimiento de ser desvalorizados, ser desestimados, entonces nace la emoción de la cólera. Por el contrario, cuando no elevan su vida a la altura de lo que estiman ser su valor, experimentan la vergüenza. Y si son evaluados adecuadamente en proporción a la estima que tienen de sí mismos, se sienten orgullosos. El deseo de reconocimiento y las emociones afines: cólera, vergüenza y orgullo forman parte integrante de la vida de toda personalidad humana. Axel Honneth ha renovado la visión de este tema fundamental al mostrar que la primera forma de reconocimiento recíproco se hace en el amor que da la confianza en sí mismo, luego en el derecho que garantiza institucionalmente la dignidad y, por último, en la solidaridad que permite experimentar la autoestima.



**Gráfica 1.3 Representación del Paradigma de Reconocimiento mutuo de Axel Honneth: Amor, Derecho y Solidaridad**  
**Fuente: El autor.**

Si una de estas tres formas de reconocimiento es deficiente, el delito será experimentado como un ataque que amenaza con destruir la identidad del individuo en su totalidad. Basado en estos postulados, y, sobre todo apoyándose en Hegel, Axel Honneth fundó el paradigma de reconocimiento recíproco para promover la paz entre los humanos, por ende paz en el Más Acá. En los párrafos que siguen, se desarrollará este paradigma.

## **Paradigma del reconocimiento mutuo**

El fundador de este paradigma es el filósofo y sociólogo alemán, Axel Honneth de la Universidad de Fráncfort. Según la Wikipedia, él nació el 18 de julio de 1949 en Essen. Tiene actualmente 74 años viviendo en el Más Acá. Axel Honneth se dio a conocer en el mundo filosófico por dos cosas: de una parte, para su teoría del reconocimiento, una de las teorías sociales las más discutidas en el mundo hoy en día, y, por otra parte, por haber sucedido a Habermas, el filósofo más grande, en la Universidad de Fráncfort.

El objeto de la filosofía social desarrollada estos últimos años por Honneth, es pensar en la vida social como intrínsecamente conflictiva y mostrar que este conflicto no la destruye porque es animada por una lucha por el reconocimiento. Ésta se declina en tres grandes formas, **el amor, el derecho y la solidaridad**, que acondicionan el descubrimiento y la prueba que cada uno hace como individuo (confianza), como persona (respeto) y como sujeto (estima). Reducido en tres aspectos principales, el desprecio sufrido por cada uno alcanza una u otra de sus relaciones prácticas. Le revela la forma de reconocimiento de la que falta y lo precipita a la lucha. La filosofía social de Honneth pone al día, pues, la dimensión moral de las luchas sociales.

La teoría de Honneth se encuentra desarrollada en su manual de filosofía contemporánea social y política, publicado originalmente en 1992 y traducido al francés por las ediciones del Cerf. Axel Honneth tiene la intención de sacar a la luz “los fundamentos de una teoría social de contenido normativo”, basándose en el modelo hegeliano de una “lucha por el reconocimiento.” De una parte, el libro pone en evidencia la lógica moral de los conflictos sociales; esboza, por otra parte, en una perspectiva normativa, las condiciones sociales de la integridad personal. Honneth se propone de una vez explicar la dinámica social y construir un modelo capaz de evaluar el grado de reconocimiento que una sociedad dada hace (y debería hacer) posible.

En la primera parte del libro, Honneth examina algunos textos hegelianos del período de Jena con el fin de buscar una formulación inicial de la “lucha por el reconocimiento”. En la segunda parte, reactualiza el pensamiento hegeliano confrontándolo con la psicología social moderna (G.H. Mead y Winnicott). Así, se llevó a identificar tres tipos de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la solidaridad, que forman la estructura de las relaciones de reconocimiento social. La tercera parte del libro se dedica entonces a tirar las consecuencias de esta reactualización: del lado de la comprensión de la historia de los conflictos sociales en primer lugar, del lado de la definición de lo que podría ser una vida buena o una vida ética luego.

En la primera parte, Axel Honneth expone su deuda con respecto a “La idea primera de Hegel”. Emprende allí una lectura paciente y exigente de tres textos de Hegel del período de Jena: el artículo *Sobre las maneras de tratar científicamente el derecho natural de 1802*, el *Sistema de la vida ética de 1803-1804*, y la *Realfilosofía de 1805*. Honneth subraya la novedad del enfoque hegeliano: en lugar de pensar en la sociedad como un campo de lucha por la existencia (el famoso estado de naturaleza) que el Estado vendría para pacificar, Hegel contempla la realidad social como el lugar de una confrontación moral que tiene como finalidad el reconocimiento mutuo de los individuos.

Si la filosofía social moderna nació, en Maquiavelo y Hobbes, de una ontología social que suponía que los individuos mantienen relaciones de rivalidad y de hostilidad, ella no se halló en situación de coger estas relaciones de otro modo que bajo el aspecto de una lucha por la conservación de su identidad física. La lectura de los textos del joven Hegel permite contemplar por primera vez los conflictos sociales de un punto de vista moral: se trata para cada uno, en la lucha voluntaria, de saberse reconocido por todos, o más trivialmente de existir en los ojos de otros. Primero, el reconocimiento es afectivo y restringido en el círculo familiar: el individuo, por el amor que recibe, ve sus necesidades concretas reconocidas. Luego, el reconocimiento es jurídico: la persona se ve dotada de

derechos y se encuentra tan reconocida por la sociedad civil. Por último, el Estado reconoce a la persona y ésta participa en los lazos de solidaridad que constituyen la vida ética. El amor, el derecho y la “eticidad” dibujan las etapas por las cuales cada uno se encuentra reconocido como una persona autónoma y singular.

La segunda parte de la obra consiste en una “Reactualización sistemática” del pensamiento hegeliano. Conduce a Honneth a aclarar la estructura de las relaciones de reconocimiento diferenciando “las formas de integración social según que reposan en lazos afectivos, en el reconocimiento de derechos o en la adhesión a valores comunes” (p. 161).

El primer modo de reconocimiento mutuo es la relación de amor, por la cual el individuo alcanza la “confianza en sí mismo”, es decir, una cierta seguridad emocional. Axel Honneth se apoya en el trabajo del psicoanalista inglés Donald Winnicott, que muestra en qué etapas el niño accede a un equilibrio satisfactorio entre la simbiosis con la madre (que permite la seguridad) y la afirmación de sí (que permite la autonomía). Al final de este proceso, el individuo adquiere la “capacidad de ser único”, es decir, de estar solo, condición necesaria de toda creatividad, que ésta sea infantil o adulta. Los afectos y las necesidades del individuo se ven entonces reconocidos, no sólo en el sentido en que hace posible probarlos legítimamente, sino también en esto que él puede hacerlos saber a otros con toda tranquilidad. Honneth cierra este primer momento subrayando que no separa abstractamente el reconocimiento “privado” que hace posible el amor y el reconocimiento “público” del que va a ser cuestión. Precisa que un individuo no podría participar en la vida pública de modo autónomo sin la confianza en sí mismo, mínima que el lazo de amor pudo elaborar.

El segundo modo de reconocimiento mutuo es la relación jurídica, por la cual el individuo se ve reconocido como una persona dotada de derechos. La estimación propia es el efecto subjetivo de este reconocimiento, la responsabilidad moral del individuo se encuentra entonces reconocida. Los

derechos reconocen en efecto al individuo “la capacidad de pronunciarse de manera racional y autónoma sobre las cuestiones morales” (p. 194).

La estima social designa el tercer modo de reconocimiento. Lo que es estimado (y pues reconocido), son las capacidades y las cualidades singulares de los individuos. Ser estimado, esto no vuelve a ser reconocido jurídicamente. El reconocimiento jurídico se apoya en una cualidad universalmente compartida (la capacidad moral); de modo totalmente diferente, “Una persona no puede juzgarse “estimable” que si se siente reconocida en prestaciones que no podrían ser aseguradas también por otras” (p. 213). El individuo adquiere el sentimiento de su propio valor gracias a la simpatía social (o solidaridad) que le es manifestada.

Para poner fin a la segunda parte de la obra, el autor pone en relación cada tipo de reconocimiento social con una experiencia del desprecio. Primero, la violencia física niega la capacidad del sujeto para disponer libremente de su propio cuerpo; luego, la denegación del derecho niega para el sujeto la responsabilidad moral que es concedida a otros; por fin, la denigración le niega al individuo la aprobación social del modo de vida que es el suyo. El lenguaje corriente evocará con rectitud una “muerte psíquica” en el primer caso, una “muerte social” en el segundo, y una “herida” o una “mortificación” en el tercero, subrayando metafóricamente que las diferentes formas de desprecio perturban la salud psíquica del individuo, es decir, son ofensas a su integridad. La ira y la vergüenza social que pueden emanar de estas experiencias del desprecio constituyen para Honneth el motor principal de la lucha por el reconocimiento.

Algunas “Perspectivas de filosofía social” son esbozadas en la tercera parte. Axel Honneth piensa demostrar que la lucha por el reconocimiento es verdaderamente la fuerza moral que da cuenta del desarrollo y del progreso de las sociedades.

Primero, él verifica su idea central proponiendo una lectura de las filosofías sociales de Marx, Sorel y Sartre: los tres comprenden la lucha social como la

lucha por el reconocimiento, pero reducen este reconocimiento moral a uno solo de sus aspectos. La tripartición de las formas de reconocimiento propuesta por el autor permite hacer justicia a estos teóricos subrayando su parcialidad.

Luego, la tesis según la cual las luchas sociales son primero unas luchas morales, está confrontada con los datos históricos. Se trata de establecer históricamente la relación entre desprecio moral y lucha social, y de sugerir un modelo que permite distinguir, en las luchas históricas, los motivos progresistas y los motivos reaccionarios.

Por último, esta última perspectiva lleva al autor a proponer un borrador de lo que podría ser una buena vida, teniendo en cuenta las condiciones intersubjetivas de la integridad personal. Argumenta que la solidaridad post-tradicional no define positivamente los valores que son suyos. El "lugar de la persona", es decir, estima otorgada a las cualidades y capacidades singulares de los individuos. El libro se cierra en el umbral de las luchas sociales, afirmando que sólo estas últimas - no la filosofía - son capaces de caracterizar positivamente este "lugar del individuo" que también es, en palabras de Hegel, el lugar de "la vida ética".

La lucha por el reconocimiento es una obra densa, recorrida por una tensión interna que hace que la lectura sea particularmente estimulante. Primero, la obra se esfuerza por probar una tesis hegeliana altamente especulativa movilizand o las ciencias humanas, particularmente la psicología social. El enfoque especulativo se encuentra confrontado con los resultados empíricos abastecidos por ciertas ciencias humanas, que lo alumbran a cambio. Luego, la tensión esencial de la obra valora posiblemente su enfoque conjuntamente explicativo y normativo: el marco descriptivo elaborado por el autor pretende justificar luchas sociales, su sentido y su historia; el marco normativo que sugiere, es para evaluar las sociedades de acuerdo con el nivel y formas de reconocimiento que hacen posible, justificar ciertas luchas sociales y proponer algunas herramientas teóricas susceptibles de alumbrar las luchas que vienen.

La lucha por el reconocimiento llega a fijar el marco explicativo y normativo de una teoría social exigente, inscrita en una historia original de la filosofía política, atenta a las ciencias humanas como a las luchas sociales de su tiempo.

## PARTE 2

### El Problema

*Esta Investigación surge a raíz de nuestra preocupación por el Más Acá, el Planeta-Tierra, desequilibrado por las acciones inadecuadas del hombre en su seno. Es un verdadero problema porque nos afecta moral y físicamente. Moralmente, es la degradación humana donde el bien se llama el mal, y el mal se llama el bien: una ceguera espiritual; físicamente, estamos al borde de la autodestrucción total, y nuestra desaparición en el Más Acá, no vendrá del Cielo ni de un extraterrestre enemigo del género humano, sino del hombre-lobo que se destrozan entre sí. Consciente de ello, salimos dentro de nosotros a buscar una solución a este problema, y la suerte cae sobre un catalizador del equilibrio en el Más Acá para activar el bien radical en el hombre y neutralizar el mal radical en él: Este catalizador es la Educación de la consciencia.*

#### Capítulo 2

*Contexto Empírico y Caracterización*

*Caracterización Del Objeto de la Investigación, p.49*

*Contextualización, p.53*

*Objetivo General, p.65*

*Objetivos Específicos, p.65*

*Justificación, p.66*

## **CAPÍTULO II**

### **CONTEXTO EMPÍRICO**

#### **Caracterización Del Objeto de la Investigación**

Partiendo del hecho de que el ecosistema juega un papel importante en el desarrollo de las actividades humanas en todo el planeta, en cuanto a la diversión, el disfrute de los individuos, las costumbres, educación, transformación y crecimiento de la niñez a la adultez, sociabilización, corresponsabilidad en su área de convivencia con el otro, al considerar a los demás como dignos, generada esta conducta como aprendizaje emocional sobrevenida del entorno en la cual se desarrolla la sociedad de hombres y mujeres, quienes luchan contra las adversidades del ecosistema que se oponen al desarrollo físico, psicológico y espiritual del individuo al negarse a morir antes del intento.

De ahí, que se considere, en este trabajo, a la familia como objeto de estudio en grado sumo por ser la clave del núcleo familiar, que responde a la concepción moderna de que la familia es la unidad social de un país, conformado, particularmente, por los dos padres y un número determinado de hijos, quienes, en tiempo futuro se constituirán al mismo tiempo en cabeza de familia, engendrando así, el número de habitantes de una población, entendiéndose, en este caso, que las personas que no pertenecen a un núcleo familiar, en particular, corresponden formar otra familia con el fin de constituir su propio núcleo familiar.

Por lo descrito anteriormente, esta investigación está definida en el Más Acá, entendiéndose con esta expresión el planeta tierra o simplemente “Tierra”, aposento de la raza humana, la cual concibe que dicha raza de hombres y mujeres es una estructura social constituida, al mismo tiempo, por células

familiares, que se relacionan entre sí, intercambiando, ideas, pensamiento, conocimientos, objeto físicos y bienes en general, por consiguiente, en este sistema humano se relacionan: los géneros en forma dual, respetando, de alguna manera, las normas del buen hablante y del buen oyente; el profesor de una clase regular institucional con sus alumnos, entre otros.

Cómo lo expone Maya (1996), “La salud de las personas depende de su capacidad de crear una relación armoniosa con el ambiente” (Pp. 29), es decir, las acciones que el hombre ejerce contra la naturaleza se revierten, en grado sumo, contra la sociedad acantonada en comunidades, lo que induce, que la sociedad humana está en equilibrio con la naturaleza cuando la ama, la cuida y en general evita su destrucción como consecuencia de sus malas acciones, truncando, en todo caso, la evolución natural y el desarrollo social.

Así mismo, declara Maya (ob. cit.), que el hombre depende de la naturaleza para su subsistencia y para sus medios de vida, y cuando destruye el ambiente donde vive, o lo transforma, entra en conflicto con el sistema ecológico terrestre, entendiéndose, que la destrucción de la humanidad al planeta no sólo se lleva a cabo por sus malas acciones físicas, sino también por sus infernales operaciones psicológicas, dogmáticas y espirituales, que definen su condición social y racional, pues el hombre es la especie viviente sobre el planeta capaz de transformar conscientemente el mundo.

Burbano (1996), sostiene, que el medio ambiente, es un tema prioritario en la sociedad actual, considerando las circunstancias que rodean la actual difícil situación del planeta de la humanidad, que lleva al planeta a su propia destrucción y la total aniquilación de la raza humana, si antes no intervenimos para controlar y finalmente hacer desaparecer el desequilibrio en el Más Acá y salvar la humanidad de la destrucción total ocasionada por las acciones inadecuadas del hombre en ese Más Acá, cómo la panacea que resuelve el problema presente en el planeta.

De ahí, que el enfoque de observación cualitativa sobre la cual se sustenta el método especulativo en dicha investigación sirve para recopilar la información requerida como insumo para el desarrollo de este trabajo. Se trata, pues, de establecer las bases de una política educativa que permita la concientización ciudadana sobre la base de una unidad curricular y que para provecho de esta indagación llevaría el título de “Formación Social Moral y Cívica”, la cual sería parte del pensum de estudio de la instrucción primaria, secundaria y universitaria, formado así, al nuevo hombre, ciudadanos con valores morales fuertes y profundos que evitarían el colapso de la sociedad de humanos en el planeta Tierra, por consiguiente el estudio de la conducta psicológica y social del hombre en comunidad en el Más Acá nos permitirá generar cambios de mentalidades, sobre la base de la búsqueda de una teoría que fundamente el eje central de este trabajo.

Y esta nueva teoría ha de incluir la dinámica espacial y temporal de los fenómenos ecológicos construida sólidamente sobre datos esenciales de la relación entre las diferentes sociedades de una comunidad de manera, que su evolución cuantitativa será vigilada mediante parámetros definitorios de los cambios de conducta y actuación responsable con el entorno del individuo y con criterios de competencias de convivencia, valores morales y espirituales, que permitan una sana relación entre naciones, pueblos, comunidades y entre pares.

Según Burbano (ob. cit.), se observa, que el papel que juega la humanidad en todo este sistema de cosas, ha considerado que el antropocentrismo es un problema que hace parte de la crisis cultural de los pueblos, pues es de vieja data, que la naturaleza haya quedado en manos del hombre, quien acelera sus implicaciones ética y morales dentro de la sociedad en el mundo actual, generando poca consciencia, por irresponsabilidad, trayendo como consecuencia una crisis espiritual acompañada de la pérdida de valores y del sentido común de la vida en sociedad.

Por tal razón, el investigador en cuestión, le ha preocupado sobre manera, que el predominio de la razón haya convertido a los humanos en seres egocéntricos, individualista y egoístas, creando concepciones egocéntricas desarrollando tragedias, conflictos y enfrentamientos, fragmentando la consciencia humana, siendo esta situación problemática social, la raíz psicológica de todos los conflictos sociales de la humanidad, de ahí, la preocupación del investigador por analizar la “conducta psicológica y social del hombre en comunidad.”

Es decir, se busca construir, a partir de entonces un mundo en lo cual los hombres superen la necesidad de alcanzar el equilibrio espiritual y mediante el cumplimiento de sus responsabilidades obtener al final de los tiempos la plenitud de la gloria en Cristo Jesús, visión sistémica de la trayectoria de la historia de las relaciones del hombre con su entorno, al tomar en cuenta para ello, la relación existente entre el hombre y la naturaleza, lo que se traduce en un acoplamiento del ser humano con el ambiente, con sus semejantes y consigo mismo.

En ese sentido, se pretende con esta investigación generar una teoría que consolide crear una sociedad de hombres y mujeres practicantes de la paz, la bondad, la paciencia, la tolerancia y se preparen mediante procesos de enseñanzas y aprendizaje cónsonos con los grandes problemas sociales que vive la humanidad a nivel mundial por causa de las malas praxis de sus habitantes, entendiéndose, que la resiliencia cultural de los pueblos en el mundo es totalmente débil, y esa fragilidad es caldo de cultivo para que cualquier grupo humano se deteriore fácilmente.

Por supuesto, en todo esto, la familia tiene un papel preponderante en el desarrollo emocional de los hijos, y la escuela como ductora de la enseñanza, forma a los estudiantes en excelentes ciudadanos con el fin de constituir sociedades estables, con la concebida relación bidireccional: hombre-entorno, por ende, el problema planteado en esta investigación ha sido elaborado en

virtud de la preocupación del investigador al observar el profundo deterioro de la sociedad venezolana y del mundo entero, y de ahí, la selección del problema.

Sin duda alguna, es de sumo interés en esta investigación considerar la educación de la consciencia humana como catalizador del equilibrio en el Más Acá, siendo ésta la tarea sine qua non de la educación, la cual prevé la situación actual, la cual se define con la expresión “situación problemática social de la comunidad venezolana”, y para avanzar en la investigación , se definen las diferentes situaciones adversas a la comunidad, las cuales constituyen insumo de esta investigación con el fin de estructurar sistemáticamente el problema.

### **Contextualización**

Esta investigación surge a raíz de nuestra preocupación por el Más Acá, el Planeta-Tierra, desequilibrado por las acciones inadecuadas del hombre en su seno.



**Fuente: Les grandes théories éthiques avec exemples et applications. Caso : une usine chimique pollue constamment un fleuve avec des déchets toxiques.**

- **¿Por qué el desequilibrio hablado es un problema?**
- **¿Qué solución se propone para solventar el problema?**

El lector es llamado a seguir leyendo esta porción de la Investigación para descubrir él mismo porqué el desequilibrio y la contaminación ambiental es un

problema para la humanidad, y lo que proponemos para resolver el problema. Otra pregunta más: ¿han perdido el sentido del bien, los que generan problemas para provocar la nostalgia de seguir viviendo en el Más Acá?

De aquí se desprende, que la humanidad, aparentemente, ha perdido el sentido del bien, pues los hombres traicionan su inteligencia y no siguen los dictámenes de la consciencia, su voluntad no converge hacia el bien, viven en la falsedad y en la maldad, son amigos del dinero y pierden la sensibilidad humana ante el dolor del otro, tienen apariencia de hombres leales, pero en el interior reina la fealdad, la autoridad ha perdido su esencia y se ha convertido en una lucha de poder subjetivo para llenarse de vanidades. Es decir, la humanidad vive en una sociedad sumergida en un estado de nostalgia, provocando dolor moral que se manifiesta en las calles con tristeza y nostalgia, producto del cansancio causado por la situación problema que vive la sociedad en los tiempos presentes, caldo de cultivo de la delincuencia juvenil, la prostitución para sobrevivir, el crimen organizado y los secuestros, las cárceles son antros de perdición de la moral en lugar de corrección y regeneración, convirtiéndose en organización del delito, lo cual va contra los ciudadanos del país y los individuos de esa sociedad están insatisfecho o descontentos. En este contexto, para Cohen (1964), el concepto “descontento” implica que se está hablando verdaderamente de un problema social porque quienes caen en el descontento son los humanos por sus insatisfacciones al relacionarse con el entorno, al no encontrar respuestas a sus inquietudes.

“Una situación de hecho será considerada como problema social sólo si la opinión de la colectividad lo considera así; se distingue pues de otros tipos de problemas por su lazo íntimo con los valores morales de una sociedad” (Pp. 14).

Según este investigador, se infiere, que descontento es la insatisfacción que siente una o más personas respecto a un hecho que lo afecta emocionalmente desde el punto de vista social, psicológico, moral y económico como carencia objetiva de un bien desde la percepción de la necesidad y la sensación de

injusticia en lo individual y lo colectivo. Sin duda alguna, el nombre técnico al dolor que agobia la nación venezolana, es denominado por el investigador de esta investigación como “problema deontológico-social-político”, dado, que el problema engendrado por el comportamiento inadecuado del hombre desequilibrado, es la consecuencia del desequilibrio en el Más Acá, luego, para seguir disertando acerca del problema del Más Acá desequilibrado a causa del hombre en su seno, se verá primero al género humano en su naturaleza sensible, que lo lleva a la satisfacción inmediata de sus necesidades.

Es decir, en esta naturaleza, cada ser humano tiene los mismos deseos, y quiere poseer para sí lo mejor, pero la tentación empuja a los humanos a entrar en conflicto los unos con otros, inclinando su conducta hacia el mal desde la fundación del Más Acá, originándose reflexiones pesimistas con respecto a la naturaleza del hombre, al no poder caracterizar su actuación con sus semejantes, según la locución latina: “Homo homini lupus”, y qué según Wikipedia, esta locución fue creada por el comediógrafo latino Plauto (254-184 a. C.) en su obra *Asinaria* donde señala: *Lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit non novit* (Lobo es el hombre para el hombre, y no hombre, cuando desconoce quién es el otro).

Importante es conocer, que esta locución fue repetida del tiempo por el común de los mortales para rechazar las acciones inhumanas del hombre contra su semejante a quienes les causaba dolor, muerte, de ahí que y el investigador haya traducido el texto con el fin de facilitar su comprensión, a partir del pensamiento de Freud (1929), en su obra “*Malaise dans la Civilization*” (Malestar en la civilización), del francés al español, en abril 2021.

*“El hombre no es en absoluto este ser **manso**, sediento de amor en el corazón, sobre quien se dice que se defiende cuando se lo ataca, pero un ser al contrario que debe poner en cuenta **de sus datos instintivos** una buena suma de agresividad. Para él, por consiguiente, el prójimo no es sólo un **auxiliar** y un objeto sexual posible, sino también un objeto de tentación. El hombre, en efecto, es tentado por satisfacer su necesidad de agresión a costa de su prójimo, explotar su trabajo sin indemnizaciones, utilizarlo sexualmente sin su consentimiento, apropiarse de sus bienes,*

*humillarlo, infligirle sufrimientos, martirizarlo y matarlo. **Homo homini lupus (el hombre es un lobo para el hombre):** ¿quién tendría el coraje, frente a todas las enseñanzas de la vida y de la historia, para oponerse contra este **adagio**? Esta tendencia a la agresión, que podemos descubrir en nosotros mismos y cuya existencia suponemos justamente en otros, constituye el **factor principal** de perturbación en nuestras relaciones con nuestro **prójimo**; es ella que impone a la **civilización** tantos esfuerzos. A consecuencia de esta hostilidad primaria que levanta a los hombres unos contra otros, la sociedad civilizada es constantemente amenazada de ruina.” (V, Pp. 29).*

Conforme a lo dicho por Freud (ob. cit.), el hombre es un lobo para el hombre, en otras palabras: el hombre es el peor enemigo de su propia especie, está desprovisto de toda bondad, y en el contrato social para el bienestar común se han promulgado muchas leyes para regir la conducta del hombre en sociedad y sus relaciones sociales de manera, que escapen de la arbitrariedad y de la violencia de los individuos. Por tanto estas reglas indican lo que “hay que hacer”, los “derechos y los deberes” que incuben a los ciudadanos de una sociedad dada. Sin embargo, hay muchísima gente que no respeta las leyes establecidas para mejorar la convivencia en la sociedad humana.

Por otro lado, se declara de sumo interés para esta investigación, que la libertad es la facultad del hombre para seleccionar libremente su estilo de vida, y con esta definición es bueno aclarar que el hombre no tiene libertad de actuación, sino de selección, inclusive, al no reconocer este principio, se protagonizan acciones desequilibradas sin importar los daños que tales acciones puedan causar a otras personas, a una comunidad entera o al porvenir de otra generación. De esta forma, cuando se actúa mal, en este caso, el mal moral, se genera un desequilibrio en el Más Acá, que escandaliza al género humano, convirtiéndose al final, en un “lobo” para con su semejante.

En el mismo orden de ideas, matar a alguien psicológicamente desde el punto de vista de suicidio es frecuente y emana a veces de un homicidio psicológico, es decir cuando una persona hiere a alguien de modo extremo para que el

individuo alcanzado sea privado de todo interés hacia la vida, por ello, se habla aquí de toda forma de discriminaciones, de racismos, de violaciones y otras situaciones adversas, en lo que todos estos crímenes son penados por la ley y se produce frecuentemente en diversos medios como la escuela, el trabajo, lugares públicos, los cuales, son actos criminales que muestran que la mente humana tiene necesidad de una terapia para sanar el mal moral que lleva por dentro.

De ahí, el esfuerzo realizado por las diferentes instituciones gubernamentales en cuestiones de salud, donde es posible someter al hombre a terapia intensiva y progresiva de forma tal, que el deterioro del hombre psicológico o espiritual sea redirigido a la sanación de la psiquis y de su espíritu mediante tratamiento psicológico que lo libere de las cadenas que lo atan a este mundo y alcancen por fe, abandono en los brazos de Dios, su liberación o conversión, entendiéndose, que el hombre sometido a los efectos de un reactivo no balanceado en la ecuación de su formación no le permite ser libre. Entonces, el reactivo y el producto de esta reacción está concebida desde la perspectiva del autor de esta investigación en la Ley Eterna que dota al hombre, de dos naturalezas, en la que cada componente de la fórmula recibe el nombre de reactivo siendo su producto la “naturaleza humana”, como se define a continuación:

**Naturaleza Sentible + Naturaleza Racional → Naturaleza Humana**

Obsérvese, que el producto de la reacción no es el lobo, sino la naturaleza humana (Persona humana), por lo tanto, se puede motivar al hombre para equilibrar la naturaleza sensible con la naturaleza racional unida a la consciencia con el fin de modificar su conducta hacia su semejante y hacia el Más Acá en general. Y esta motivación se hace por la educación de la consciencia humana.

En los párrafos que siguen, se quiere despertar la consciencia humana del Más Acá desequilibrado por las acciones inadecuadas del hombre; y, para ser más preciso: la humanidad se ha vuelto insostenible, significando precisamente que

su huella ecológica global supera las capacidades y los recursos del planeta único en el que habita todo lo que respira.

Por su parte, toda la humanidad está ahora, según los cálculos, utilizando la biocapacidad de un planeta y medio, en camino a los dos planetas, es decir, está atacando el capital natural que la sustenta, en lugar de seguir viviendo de estos intereses, en la sobreoferta antes de la revolución industrial, cuando los servicios ecológicos de la naturaleza cubrían en gran medida las magras necesidades de una humanidad pequeña, agrícola y sostenible, ocupada en sobrevivir en el enorme planeta Tierra.

Por consiguiente, el desequilibrio ecológico de una determinada población humana, en un territorio delimitado, es un fenómeno que se ha producido con frecuencia en el pasado, provocando la caída y desaparición de muchas civilizaciones sin más enemigos que ellas mismas y su incapacidad para asumir la responsabilidad en el manejo racional de los recursos de su entorno. Todo esto, en el entendido, de que es la primera vez un desequilibrio total en toda la humanidad, en toda la Tierra, poniendo en peligro su sostenibilidad, entonces, así comienza a existir la Humanidad como tal, como un todo unido con un único destino, y a cambio, la Tierra como tal comienza a convertirse en socio de la humanidad en la negociación política: Y, en este contexto, Bronfenbrenner (1979) señala:

Se forma una opinión pública mundial: primero científica, luego técnica, política y moral, sin duda. A toda la Tierra corresponde pues la humanidad, ya no abstracta o sentimental, por lo menos y potencial, como máximo, como en el pasado y antes, sino actual y próximamente efectiva. El sujeto se convierte en objeto: nos convertimos en las víctimas de nuestras victorias, la pasividad de nuestras actividades, *los objetos médicos* de nuestras acciones como sujetos. El objeto global se vuelve sujeto ya que reacciona a nuestras acciones, como un compañero. Las reuniones de Río y Kioto sobre el calentamiento global muestran la formación progresiva de este nuevo sujeto colectivo global antes o dentro del nuevo objeto natural global (Pp. 47)

De acuerdo con lo dicho por Bronfenbrenner (ob. cit), la acción global del ser humano desencadena procesos que afectan a todo el planeta y amenazan las condiciones biofísicas de su residencia terrenal. Igualmente, su acción es capaz, sin ser en sí misma localmente ni absurda ni maliciosa, de producir la consecuencia paradójica y socarrona del fin de toda acción futura, por la desaparición del linaje de los actores humanos, entonces se vuelve difícil predecir qué es realmente absurdo y desagradable, lo que es doble desbordamiento: técnico y ético, que dificulta responder a la pregunta ¿Qué está pasando con la raza humana?, abriendo la era, colateral a la del dominio industrial, de la “sociedad del riesgo”.

Esto es, ya no se piensa en la ética y la política en términos de la sociedad industrial de la primera modernidad, pues la sociedad global del riesgo posee características diferentes a las de la sociedad industrial, que se basaba en el problema de la producción y redistribución de las riquezas sociales e indudablemente, el destino de los procesos sociales ya no puede ser abandonado con confianza y optimismo a una llamada "mano invisible" que vendría, como un Dios leibniziano, a armonizar las realidades armónicamente, simplemente porque tal armonización no existe, y porque es este sistema en expansión el que causa sistemáticamente la insostenibilidad humana global.

En ese contexto, la reflexión a la vez científica y política sobre los modos de vida y la regulación de los sistemas sociales ya no pueden ser delegadas a una oligarquía de expertos en el manejo de los sistemas, es decir, limitada a su única dimensión técnica, porque compromete la responsabilidad y la voluntad de todos por la sustentabilidad social y ecológica, que no se producirá mágicamente por ningún mecanismo económico o jurídico. Beck (2008), insiste en la relación intrínseca que liga la nueva modernidad a la reflexión y responsabilidad colectiva por los efectos colaterales negativos de los procesos sociales, como se indica a continuación:

“El concepto de “sociedad industrial o sociedad de clases” tornada alrededor de la pregunta siguiente: ¿cómo la riqueza socialmente

producida puede ser repartida de manera socialmente desigual y legítima a la vez? Se encuentra esta pregunta en el nuevo paradigma de la sociedad del riesgo, que descansa en su centro sobre la resolución de una pregunta muy parecida y sin embargo muy diferente. ¿Cómo los riesgos y las amenazas que son sistemáticamente productos en el transcurso del proceso de la modernización avanzada pueden ser suprimidos, disminuidos, dramatizados, canalizados, y, en el caso donde han tomado la forma de “efectos de talentos inducidos” reprimidos y evacuados para no embarazar el proceso de modernización ni franquear los límites de lo que es “tolerable” (desde el punto de vista ecológico, médica, psicológico, social)? Ya no se trata, pues, de liberar al hombre de las restricciones tradicionales, sino también y ante todo de resolver problemas inducidos por el desarrollo técnico-económico en sí mismo. El proceso de modernización deviene “reflexivo”, es en sí mismo objeto de reflexión y problema” (Pp. 63).

De este texto, se deduce, que la reflexividad exigida a la sociedad tecnocientífica avanzada hace que el Progreso ya no sea un bien en sí mismo, un resultado automático de la flecha del tiempo, pues el progreso se convierte en su propio problema de autoevaluación, luego, ¿Es progreso el Progreso? Y se interpreta: las cuestiones técnicas relativas a la optimización de los subsistemas (económicos, técnicos, científicos, administrativos, jurídicos...), cuestiones que habían sido evacuadas del ámbito de la duda moral y política, parte de la equivalencia a priori entre optimización y racionalidad, llegando a ser cuestiones éticas al nivel del juicio sobre la totalidad del sistema.

Básicamente, el sistema en permanente optimización, ¿es en sí mismo racional?, y es el riesgo general de que el sistema sea insostenible lo que hace necesario este regreso a la duda ética general, de ahí, que la gestión cuidadosa de los impactos de la actividad social global se esté convirtiendo en un gran problema que ya no acepta la respuesta clásica del crecimiento de la producción de riqueza, cuyos beneficios valieron la pena mucho antes de que se asumiera los costos. Por lo tanto, ya no se trata de comparar la riqueza producida y los riesgos incurridos, como muchos todavía piensan, se trata de evaluar la

sostenibilidad de los sistemas de acción colectiva y descartar cualquier sistema insostenible.

A continuación, se presenta lo dicho por Beck (2006), según su trabajo sobre la transición a la segunda modernidad reflexiva, la sociedad del riesgo, como recurso investigativo útil a este trabajo de investigación, en los siguientes términos:

La diferencia entre la sociedad industrial y la sociedad del riesgo, por tanto, no coincide con la diferencia entre la "lógica" de la producción de riqueza y la "lógica" de la producción de riesgo; radica en la inversión de prioridades. La noción de sociedad industrial presupone el predominio de la "lógica de la riqueza" y afirma su compatibilidad con la distribución del riesgo, mientras que la noción de sociedad del riesgo afirma la incompatibilidad de la distribución de la riqueza y la distribución del riesgo, y la competencia de sus "lógicas". (Pp. 27)

Es notable el hecho, de que la sociedad industrial usa fuentes de energía externa como los combustibles fósiles (carbón y petróleo) con el fin de incrementar la producción, y parte del trabajo se traslada a las fábricas industriales, donde la mecanización aumenta, considerablemente, la eficiencia, disminuyendo, en todo caso, el factor riesgo, al considerar, que en las sociedades actuales, la producción social de riqueza va acompañada por una creciente producción de riesgo, tanto en lo político como en lo económico. Esto es, la visión de la modernidad desarrollada y evolucionada, tenía como objetivo eliminar las limitaciones de los hombres y permitir que los seres humanos actuaran sobre la base de sus propios criterios en el tejido social, pero su destino es cambiante en medio de peligros del cual no puede escapar, encontrándose asignado por la miseria en menor intensidad que el miedo o la temeridad, siendo este aspecto emocional un producto de la modernidad.

Así se tiene, que el golpe final a la temeridad moderna del progreso racional automático se reveló en el siglo XX de tres maneras:

1. El sistema totalitario, que demostró que la peor barbarie podía surgir en una sociedad culta como la del país de Bach, Goethe y Kant;

2. Hiroshima y Nagasaki, que demostraron que las posibilidades abiertas por la tecnociencia también permitieron acabar con toda la humanidad;
3. la crisis ecológica global, que mostró que el crecimiento económico localizado, permanente e ilimitado de cada nación conducía no al progreso, sino a la quiebra final de todo el sistema de todas las naciones, al destruir las condiciones de habitabilidad planetaria.

Estos tres acontecimientos ponen al ser humano en presencia de la posibilidad de la muerte global de la humanidad como la llama Serres (1991), al señalar, que la humanidad está tomando consciencia de un riesgo nuevo y sin precedentes: el riesgo de extinción por muerte moral en un sistema totalitario que mata la humanidad del humano; extinción por muerte brutal en una guerra nuclear total; extinción por agotamiento de los recursos vitales planetarios. De ahí, que existan, según Serres (ob. cit.), tres escenarios posibles que incluyen a todos los humanos y todas sus culturas en una historia común, y no en historias separadas, ya que tendría el mismo fin para todos, independientemente del lugar que se ocuparía allí y la interpretación que se haría de ella.

No obstante, la insostenibilidad es en general lógica, y corresponde al resultado sistémico normal del gran proceso moderno de reducción del poder científico e industrial de la humanidad, primero, porque es en sí mismo un resultado obtenido de la potencia del conocimiento científico, luego porque es la consecuencia normal del aumento de la potencia técnica, es decir, porque uno es muy eficiente que uno es muy peligroso, finalmente porque el marco de esta infinita evolución permanente es un planeta finito. Y habiendo alcanzado los límites del globo terrestre en sus capacidades de carga, no hay más afuera, no hay horizonte más lejano que provea una infinidad de recursos y permita una explotación sin fin conocido esto como el fenómeno de la “globalización”.

Así, el mundo se convierte en el “globo”, el planeta entero, pero nada más que el planeta que, por ser esférico, el mundo es finito, y no hay afuera sino fuera del globo, lejos del sistema Tierra/Sol/Luna, en el universo infinito que asustó a

Pascal. Es decir, la globalización debe ser entendida primero desde el punto de vista de una teoría de la acción colectiva como una saturación de los límites que hace desaparecer horizontes de los que se podría sacar indefinidamente, entonces todo se vuelve agotable.

Hay que cambiar de modo de vida gestionando de otro modo el interior de su "oikos", su espacio doméstico, practicando así otra economía, para recuperar la sostenibilidad perdida de la casa. De modo que la ciencia y la industria, en lugar de dedicarse sólo al crecimiento de la toma del poder sobre el mundo, deben ahora dedicarse sobre todo al dominio de su propia potencia (su autorregulación), medida con la vara del cuidado puesto en la reparación y mantenimiento de la casa global "Tierra", la nueva historia se llama: "autorregulación", o mejor dicho, "auto-ecoregulación", lo que obliga al ser humano a tener un gran conocimiento de los sistemas de los que se depende y a los que se induce, siendo ésta una nueva responsabilidad colectiva.

Actualmente, la mayoría de los humanos en el Más Acá no se siente en casa por este ambiente de terror que se vive: la maldad se multiplica en todos los ámbitos de la sociedad, ¿hay alguien que pueda argumentar lo contrario?; los valores morales se han perdido, los niños no están preparados para vivir en familia y en sociedad, en su mayoría, crecen como plantas salvajes, pues la mayoría de los padres no son aptos para hacerles distinguir el Sí del No, esta dualidad exclusiva que forma la moralidad del niño; ante el dolor del otro, parece que no hay sensibilidad humana para proporcionarle el calor humano y aliviar su dolor; ser honesto, hoy en día, en el Más Acá desequilibrado, es un milagro, porque reina la deshonestidad, la mediocridad y la iniquidad en todas sus formas; los hechos observados y vividos mueven a muchas personas al pesimismo diciendo que la humanidad ha perdido el sentido del bien, y, es imposible reparar los daños causados por el hombre; si la humanidad ha perdido realmente el sentido del bien, con la educación de la consciencia, aun así puede recuperarlo, y conforme en lo narrado hasta el momento, el lector puede darse cuenta del problema que

se quiere resolver, pues el desequilibrio en el Más Acá es el regreso inminente del hombre, de los animales y de las plantas a la nada.

Ahora bien, considerando los planteamientos anteriores en esta investigación, **se formulan las siguientes interrogantes:**

1. ¿Es posible educar la consciencia sin privar al hombre de su libertad?
2. ¿Es producto de la libertad humana el desequilibrio en el Más Acá?
3. ¿Es tarea de las ciencias de la educación inculcar en el hombre la consciencia del Más Acá?
4. ¿Qué pasa en la empresa educativa si se sustituye la educación por las ciencias de la educación?
5. ¿Puede el hombre al estado natural, sin educación, oír la voz de la consciencia?
6. ¿Puede la ciencia sin consciencia llevar a la humanidad al progreso deseado sin quebrantar el equilibrio en el Más Acá?

Estas diferentes interrogaciones pueden ser sintetizadas en esta pregunta de la investigación, llamada también problemática:

**¿Cómo educar la consciencia para servir de catalizador del equilibrio en el Más Acá y detener la autodestrucción de la raza humana?**

Indudablemente, estas interrogantes generan inquietudes investigativas que conllevan a explicar teóricamente la relación que existe entre el hombre y la naturaleza como proceso didáctico con el fin de comprender e interpretar el desequilibrio social causante de la destrucción de la raza humana, como lo describe Gelassi (2007), cuando señala, que “tener una teoría es tener explicaciones sobre el modo de ser un objeto conceptual referido a entidades (cosas), propiedades y relaciones. Sin explicación no es disciplina” (p. 5).

Esto es, sí aparece un fenómeno didáctico que no puede ser identificado en una teoría, surge, de parte del investigador la necesidad, fundamentada en la curiosidad epistemológica, de crear las bases de esa nueva teoría que sí pueda dar explicaciones a los fenómenos sociales adversos que destruyen socialmente a los pueblos, generadores del caos social y así, concientizar al común de los

mortales acerca del Más Acá, casa de todo lo que respira, hábitat de la humanidad y de todo elemento que da sentido a la existencia humana, sobre la base de la prudencia para restablecer el equilibrio en el Más Acá, evitando, por tanto, la desaparición de la raza humana en este mundo.

A continuación, se presentan los objetivos de la investigación, considerando, para ello, el objetivo general y los objetivos específicos:

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General**

Generar una teoría educativa para despertar la consciencia humana como catalizador de equilibrio en el Más Acá para evitar la autodestrucción de la raza humana.

### **Objetivos Específicos**

De acuerdo con este objetivo general, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar los factores adversos que llevan al hombre a tomar decisiones contrarias a la moral y a las buenas costumbres.
2. Despertar la sensibilidad de los alumnos en todas las etapas escolares, desde la primaria hasta la universitaria, los representantes y los funcionarios públicos, quienes tienen derecho a la interculturalidad y a la dignidad humana.
3. Crear un ambiente para estimular al ciudadano en el cumplimiento de sus deberes a favor de un mundo más justo y más duradero.
4. Formar docentes especiales para la Educación Ambiental a fin de despertar consciencia ambiental sobre el uso del recurso suelo.

5. Contribuir a un mayor conocimiento sobre el rol de las ciencias de la educación en la empresa educativa para evitar el uso de la sinonimia en la hora de identificar ambos fenómenos, Educación y Ciencias de la educación.
6. Establecer los criterios que definan un sistema axiomático que sustente un modelo teórico sobre la conducta psicológica y social que promueva la elevación de la consciencia del estudiante como catalizador del equilibrio en el Más Acá.

### **Justificación**

Esta investigación es de sumo interés para los padres y madres de familia, pues ellos son los primeros educadores y orientadores en el Más Acá, y con esta responsabilidad: “Enseña al niño el buen camino, y aun cuando sea viejo no se apartará de él.” (Proverbios 22: 6); Como el árbol se conoce por sus frutos, el comportamiento de jóvenes y sobre todo la delincuencia, hace creer que la mayoría de los padres no han llevado a cabo la misión educativa que les ha sido encomendada.

Además, es de gran valía para el Estado, pues dicho Estado está consciente de tanta fealdad en el Más Acá, y por ello, podrá invertir un presupuesto del Producto Interno Bruto (PIB) en fase con la situación problema de la humanidad, con el fin de mejorar el Sistema Educativo Nacional al formar agentes de instrucción cívico-moral, al promulgar leyes que prohíban películas y actividades que llevan al hombre a la degradación.

Igualmente, todo tema relacionado con la consciencia moral es ideal para fortalecer al Estado, porque, sin educación de la consciencia, no habrá paz en la humanidad, lo que dificulta al Estado a cumplir su función de garantizar la paz y la seguridad en su territorio.

Sin duda alguna, el mayor interés del investigador de esta Tesis Doctoral consiste en contribuir en la formación ético-moral del ciudadano, porque por su inexistencia en la sociedad, engendra desequilibrio en lo político, en lo social y

en lo religioso, consintiendo, que en el contexto político hay virtud política cuando existe capacidad para poner las leyes en sana convivencia, es decir por encima del ser humano para garantizar la paz y la seguridad. En caso contrario, las leyes no serán respetadas ni cumplidas, y esta es la realidad que enfrenta Venezuela en el desenvolvimiento de la vida, dependiendo la orientación de las acciones políticas que se emprendan.

Desde esta perspectiva, se estima, que desde la formación educativa se puede orientar caminos en este sentido, a propósito de promover acciones educativas en Venezuela que engloban lo deontológico, lo social y lo político para el surgimiento de un mejor país.

Desde el punto de vista social, la realidad es un producto humano y como tal, desde allí se pueden enfocar la problemática globalmente como un todo, desde su dinámica y vínculos que marcan el acontecer de vida, y en ese sentido, Venezuela, vive actualmente un momento que está condicionado por complejas situaciones que denotan una crisis innegable, que atañe directamente a lo social, lo cual demanda a la cultura del conocimiento transformarla desde varias acciones, siendo una de las más importantes la creación del conocimiento en estima del sujeto que es capaz de emprender acciones significativas en solución a problemas que generan crisis en la sociedad y que inicia con la revisión del ser humano.

En cuanto a lo religioso, en vez de acompañar a los que tienen hambre y sed de las cosas de Dios, se hacen simonía con lo sagrado, es decir, comercio con la Palabra de Dios, de ahí, que existan jóvenes en busca de comodidades y status social, engañan a obispos y superiores religiosos, entran en el seminario sin vocación para ser sacerdotes ministeriales.

Entendiéndose, que estos malos pastores no colaboran con el Estado para formar hombres libres, es decir, humanizados, a pesar de que la Iglesia tiene un conjunto de libros de formación, llamados "La Biblia", al enseñarla a los fieles, serán buenos ciudadanos protagonizando acciones de ética y moral.

He aquí una cita de este libro: “Desde la infancia conoces las Sagradas Escrituras, las cuales pueden darte la sabiduría que conduce a la salvación por la fe en Jesucristo, pues, toda la Escritura divinamente inspirada es útil para enseñar, para reprender, para corregir, para educar en la justicia, a fin de que el hombre de Dios sea perfecto, dispuesto a hacer siempre el bien” (2 Timoteo 3:15-17).

Así tenemos, que las consecuencias de estas irregularidades en lo social-político-religioso, son las carencia de ética y moral, que llevan al ser humano a la degradación y desequilibran el Más Acá.

De hecho, el investigador deja abierta ciertas interrogantes, de manera, que los futuros doctorantes continúen la indagación en la presente temática, pues cada trabajo de investigación nace bajo una necesidad o una curiosidad, y hay temáticas más comunes que otras.

Todo depende de la formación de cada cual y el interés que tienen los que se inclinan hacia la psicología y pueden hablar de la consciencia como lo interpreta la psicología, ya que para ellos es imposible educarla; a los que se apoyan en la filosofía práctica, éstos hablan de la consciencia moral, la cual es un hábito de la Inteligencia, por lo tanto, puede educarla con el fin de mejorar la convivencia humana.

Además es de sumo interés para la universidad por su compromiso con la sociedad porque: 1. se define universidad como establecimiento de enseñanza superior destinado a la transmisión de conocimientos profesor-estudiante: 2. establecimiento escolar que federa la producción (investigación), la transmisión (estudios superiores) y la conservación del saber (publicaciones y bibliotecas). 3. La universidad tiene un compromiso científico y un compromiso social.

Por otro lado, este trabajo de investigación está inserto en la línea de investigación, conocida como “Educación en Valores”, adscrita a la Coordinación de Investigación y Postgrado de la UPEL-Maracay.

Finalmente, se justifica este trabajo investigativo en el campo de Investigación Educativa por la escasez de investigaciones definidas en esta área, con el fin de indagar sobre la educación de la consciencia humana como catalizador del equilibrio en el Más Acá, tomando como eje transversal; los efectos de las acciones inadecuadas del hombre en el Más Acá; crear un ambiente para despertar consciencia y reparar juntos el Más Acá; contribuir con la universidad al crear la Unidad Curricular titulada: “Educación Cívica y Moral”, en todas las etapas de la Enseñanza Primaria y Secundaria como en el Nivel Superior titulada “Deontología y de Antropología Filosófica”, con el propósito de formar agentes de orientación para humanizar al hombre, porque, todo esto es tarea de la educación.

## PARTE 3

### El Marco Teórico

*Con el Marco Teórico, salimos de un nivel: nivel de la acción, para acceder a otro nivel: nivel de la contemplación de las acciones conocidas o no. Eso quiere decir que es la práctica la que engendra la teoría y no al revés. Tomamos como modelo, la relación entre el lenguaje y la gramática: del lenguaje (práctica) nace la gramática (teoría). El niño, primero, comienza a hablar, después se le enseña la gramática para hablar correctamente como los demás. De toda vida práctica conocida o no, vamos a construir una teoría que sirve para restablecer el equilibrio en el Más Acá y que tendrá efecto sanador para el reino humano, el reino animal, el reino vegetal y el reino mineral. Los tres últimos reinos son víctimas de la animalidad del hombre como rey del mundo sensible, el Más Acá. Si hemos perdido las ganas de seguir viviendo porque las cosas van de mal en peor por la causa del hombre, con este Marco Teórico, lograremos la humanización del hombre para restablecer el equilibrio en el Más Acá y seguir viviendo, pero en paz y una vida duradera.*

#### **Capítulo 3:**

*Base Teórica, p. 71*

#### **Capítulo 4:**

*Moral Especulativa Y Educación De La Consciencia Humana, p. 84*

#### **Capítulo 5:**

*Ciencias De La Educación Y Filosofía De La Educación En La Empresa Educativa, p. 142*

#### **Capítulo 6:**

*Sinonimia entre Educación y Ciencias De La Educación en el Desequilibrio del Más Acá, p.185*

#### **Capítulo 7:**

*Problema De La Libertad Y Responsabilidad Humana, p. 213*

#### **Capítulo 8:**

*La Sociedad Y El Deber Moral Del Ciudadano, p. 308*

**CAPÍTULO III**  
**MARCO TEÓRICO O REFERENCIAL**  
**Base Teórica**

La palabra griega, **théôria**, significa visión o contemplación. Contrariamente a lo que suele creerse, parece que la etimología no se refiere a la visión que se tendría de Dios (theos), sino simplemente a la contemplación (oros, "el que observa") de un espectáculo (théa, que nos dará nuestro "teatro"). Queda el hecho de que el espectáculo en cuestión es ante todo un oráculo o una fiesta religiosa, y que la palabra, en su origen, está asociada en esto, o puede estarlo, con la religión. Platón llamó así a la contemplación de las Ideas. Pero la fortuna de la palabra se debe sobre todo a Aristóteles, que vio en ella la actividad específica del intelecto, por tanto la cumbre de la felicidad y de la virtud: la actividad contemplativa, es decir, el "gozo de saber", es "la perfecta felicidad del hombre" (Ética a Nicómaco, X, 7).

La palabra, en español, se ha alejado de su etimología griega. La teoría, para nosotros, tiene menos que ver con la contemplación que con el trabajo, menos con la alegría de saber que con el esfuerzo de pensar. ¿Qué es una teoría? Un conjunto, en principio coherente, de conceptos y proposiciones, que pretende producir un efecto de conocimiento o dar cuenta al menos de una parte de la realidad. Si las proposiciones que la componen son axiomas y teoremas, es una teoría hipotético-deductiva. Si son hipótesis verificadas o falsables, se trata de una teoría inductiva o experimental.

La teoría tiene por objeto explicar y predecir el fenómeno. Para no confundir teoría con base teórica, Laramee y Valle (1991) indica que el marco teórico es un poco diferente de una teoría porque se basa únicamente en un problema o una pregunta precisa de la investigación. Mientras que una teoría está destinada a

generalizar la explicación de ciertas creaciones a varios hechos y acontecimientos.

El marco teórico es construido con el fin de explicar un solo problema preciso. Este argumento epistemológico significa que el marco teórico puede ser constituido de una o varias teorías con vistas a insertar un estudio en los científicos. El marco teórico sirve principalmente para presentar un marco de análisis y para generalizar relaciones de hipótesis ya probadas en otros contextos para intentar aplicarlas sobre el problema. “La documentación científica destaca tres elementos constitutivos del marco teórico; son las teorías y los modelos que inspiran la investigación, las investigaciones semejantes ya efectuadas y los conceptos pivotes que sirven de matriz a la investigación” Gohier (2000, p.110).

Como la visión de este trabajo es humanizar al hombre mediante la educación de la consciencia, se retuvo la teoría del reconocimiento recíproco plantada por Axel Honneth de la Universidad de Fráncfort. El fin del hombre es la deificación, y, para alcanzarla, debe estar en armonía consigo mismo, con su semejanza y con el Más Acá en general. Para concientizarlo, el lector es invitado a hacer suyo un trozo de una encíclica de Pío XII titulada, **Fundamentos y principios de la educación de la consciencia**. Este documento da unos pasos para llegar a la humanización del hombre. Fue traducido del francés al español por el autor de este trabajo; y se expresa así:

Pero, ¿dónde el educador y el que debe formar encontrarán concretamente, fácilmente y con certeza, la ley moral cristiana? En la ley que el Creador ha impreso en el corazón de cada uno (cf. Romanos 2:14-16) y en la Revelación, es decir en el conjunto de las verdades y de los preceptos enseñados por el Divino Maestro. Todo este conjunto - la ley escrita en el corazón o la ley natural, y las verdades y los preceptos de la revelación sobrenatural - Jesús, nuestro Redentor, la ha puesto como el tesoro moral de la humanidad en las manos de su Iglesia, para que la predicara a todas las criaturas, intacta y preservada de todo contagio y error, de una generación a otra.

(Pío XII, *Éducation de la Conscience*, p.2, Numéral. 8)

Para entender mejor este trozo de la encíclica, hay que leerlo con el texto bíblico mencionado en Romanos 2:14-15:

**14** porque cuando los gentiles, que no tienen ley, hacen por naturaleza cosas de la ley, éstos, no teniendo ley, son ley para sí mismos; **15** los cuales muestran la obra de la ley escrita en sus corazones, dando testimonio juntamente con su consciencia; y acusándolos o defendiéndolos sus razonamientos.

Sería absurdo exigir al hombre lo que no tiene. Por eso, si nuestra preocupación es la humanización del hombre, sólo se quiere despertar en él su consciencia para superar el mal radical del viejo hombre, y comprometerse para cumplir con todo lo que edifica, lo que engrandece su naturaleza. Según este trozo bíblico, la consciencia es un testigo colocado en el interior del hombre para testificar que tiene los preceptos de la Ley escritos en su corazón. Estos preceptos escritos en el corazón del hombre se llaman Ley natural.

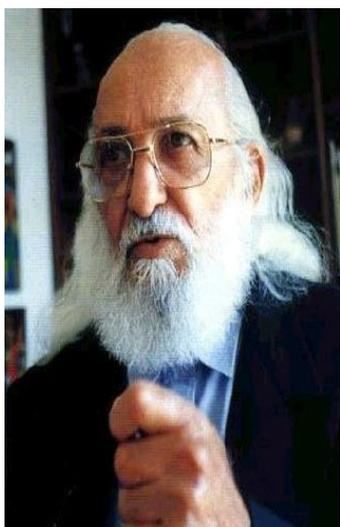
En otras palabras, la Ley natural es una escritura que el Creador graba en el corazón de cada ser humano y que se manifiesta por la voz de la consciencia, a la cual están sometidos aún los paganos (gentiles). Si éstos pues, no la cumplen, se condenan como si hubiesen desobedecido a la revelación. Estos razonamientos son los juicios ocultos depositados en la mente o consciencia del hombre, que se revelarán en el día del juicio, de tal manera que habrá perfecto acuerdo entre la consciencia y el Supremo Juez.

Hay otro texto en este choque de ideas para resplandecer la luz: Educar la consciencia. Se trata de un artículo publicado en la revista, **Apprendre et enseigner aujourd'hui, Revue du conseil Pédagogique, Volume 2, N°1 automne 2012, Québec**. El artículo dentro de la revista, titulado, **Le principe d'éducabilité: Les dimensions éthiques de l'éducation**. He aquí un trozo de este artículo traducido del idioma francés por el autor de la investigación:

El Siglo de las Luces, en su proyecto, propone la extensión de la educación a todos los ciudadanos y esto, de acuerdo con Kant que piensa que esta perspectiva llevaría a los seres humanos a ser más racionales, en consecuencia, la paz y la fraternidad podrían reinar ya que el ser humano se serviría de su propia inteligencia sin depender de médicos, de sacerdotes y

de otros clérigos que conservan y dedican un estatuto de menor a los y las que no utilizan su razón. (Michel-Rémi Lafond, page 12, Les dimensions étiqúes de l'éducation).

Este trozo de Michel-Rémi está en perfecta conformidad con el pensamiento de Paulo Freire, gran pedagogo. Sólo hay que mencionar que el siglo de las Luces, se endiosa la razón y se olvida que sin la consciencia, la razón puede llevar a la humanidad al caos, pues la razón sola no hace juicio de valor. Sólo coordina los pensamientos humanos para alcanzar su meta. ¿Toda meta es justa? En esta investigación, se quiere construir una teoría educativa para restablecer el equilibrio en el Más Acá e impedir que la humanidad regresara a la nada. Escuchemos a Freire:



«Nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión, mediatizados por el mundo» (Freire, 1972, p. 54). «El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las en las bases [...] están involucrados en la práctica educativa de la escuela» (Freire, 2005b, p. 105). « [...] es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores» (Freire, 2005a, p. 118).

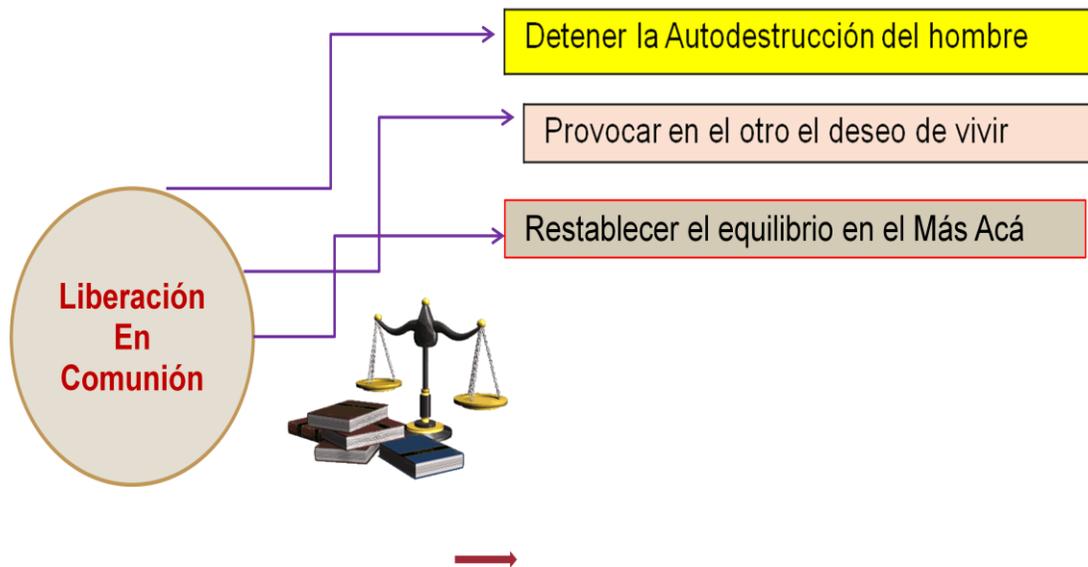
“Nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión.” Por intuición, sabemos que es así porque el hombre es un ser social. Las obras buenas edifican, las obras malas destruyen. Cuando se vive en una sociedad donde la ley no se respeta, donde los políticos no tienen virtud política, donde la deontología no existe en las prácticas profesionales, donde la paz y la fraternidad no reinan en el corazón del ser humano, ¿qué se espera? Es el caos. Cualquier venezolano consciente sabe que es así, pues lo estamos viviendo en

carne propia. Para alcanzar la liberación, tenemos que cambiar la manera de actuar y de pensar.

La mente humana, para esta liberación, necesita una terapia para despertar la consciencia. En uno de los objetivos específicos de esta investigación, la voluntad que se manifiesta es, crear un ambiente para despertar consciencia y reparar juntos el Más Acá. ¿Cómo crear este ambiente? La mejor forma de engendrar este ambiente, es la veracidad en los que desempeñan un papel importante en la sociedad, en segundo lugar en los súbditos influenciados por los que tienen la responsabilidad sobre sus personas. Hay veracidad cuando hay conformidad entre el actuar y el pensar, entre el decir y el hacer. Como funcionario público, tengo que cumplir con mis deberes para el bienestar de la sociedad y para obligar la consciencia del otro a inclinarse hacia el bien; como gerente de una empresa, tengo que hacer bien mi trabajo para dar buen ejemplo a mis súbditos para que ellos me imiten a mí, así la empresa crecerá; como padre de familia, ¿tengo una buena relación con mi esposa e hijos? ¿He enseñado el respeto, el amor y demás valores? Como madre de familia, ¿he enseñado a mis párvulos cómo vivir en familia y en sociedad? ¿Mi ejemplo ante mi esposo y mis hijos es un ejemplo adecuado como señora de la casa? Tenemos que construir juntos un ambiente que tendrá influencia en lo deontológico, lo social y lo político. Para lograrlo, retomamos los postulados de Freire para construir una teoría y resolver y resolver el problema de la humanidad tomando como base la educación de la consciencia.

### **Postulado de Freire para la liberación del Más Acá**

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión.*



**Gráfica 3.1 Planteamiento proposicional para una teoría de Liberación del Más Acá considerando el tercer postulado de Freire**  
**Fuente: El autor**

Según el esquema del autor de la investigación, el tercer postulado implica tres actividades de liberación en común. Ahora analizamos cada actividad separadamente:

### **1.- Detener la autodestrucción del Hombre**

El físico Stephen Hawking (2015), nos ofrece una solución para detener la autodestrucción del ser humano. En el mes de septiembre del año mencionado, en Inglaterra, él afirmaba que el hombre debería emigrar hacia otros planetas en adelante si quiere sobrevivir. En una conferencia en Inglaterra, el hombre volvió a reportar sus temores, y advirtió que la humanidad misma podría desaparecer antes de que tuviera una posibilidad de establecer colonias espaciales lejanas. En su conferencia sobre la posible desaparición de la humanidad, él declaró: “Hacemos frente a un gran número de amenazas como la guerra nuclear, el calentamiento climático, virus genéticamente modificados, etc. Este desastre

planetario no llegará en seguida, sino estará seguro dentro de mil o diez mil años”.



Fuente:[http://img.over-blog-kiwi.com/1/04/43/04/20160125/0b\\_80a535\\_capture-d-ecran-2016-01-21-a20-03.png](http://img.over-blog-kiwi.com/1/04/43/04/20160125/0b_80a535_capture-d-ecran-2016-01-21-a20-03.png)

Pero para el físico, si el hombre persigue sus ambiciones de vida sobre otros planetas, entonces el desastre podrá ser evitado. Porque “dentro de mil o diez mil años, ya viviremos en el espacio y sobre otras estrellas y la humanidad se salvará. Pero no estableceremos colonias humanas autónomas en los siglos próximos y es por eso que, debemos ser muy prudentes”. Hay un problema aquí que preocupa al físico, es el uso de la ciencia sin consciencia; y cada día, el hombre se vuelve más agresivo y se convierte en un lobo para con su semejante. Sin la educación de la consciencia, el advenimiento de la inteligencia artificial y de la tecnología en un marco más global, podría poner de manifiesto en un futuro próximo las armas mortales autónomas bajo la forma de robots.

Stephen Hawking, el físico, ofreció una solución para que la especie humana no regresara a la nada. Con esta solución, ¿se revolverá el problema de la humanidad? Ante la ciencia sin consciencia, una bestialidad para la autodestrucción del género humano, hay dos actitudes a evitar: **ser optimista o**

**ser pesimista.** Porque estas dos actitudes son dos extremos de la vida para huirse de una realidad de forma positiva o negativa. Si todo extremo es vicioso, entonces ser optimista es un vicio. El optimista, sin poner su parte, piensa que Dios va a ser un milagro para acomodar la situación, pues Él es bueno; y ser pesimista es también un vicio. El pesimista, sin poner su parte, piensa que la situación no tiene arreglo, tampoco cree en milagros. Todo lo que estamos viviendo es una profecía que se está cumpliendo y que nadie la pueda detener, dice el pesimista.

Ante los problemas de la vida, seamos inteligentes y conscientes, es decir, no refugiemos en el pesimismo ni en el optimismo. Seamos más bien realistas, es la actitud a tomar. Ser realista es una virtud, pues es el justo medio entre dos vicios: el pesimismo y el optimismo. El realismo exige tres cosas para llegar a buen fin: Tenemos los ojos para ver, entonces veamos lo que está sucediendo; tenemos la inteligencia para criticar, entonces critiquemos para alcanzar la verdad; y la voluntad para actuar, entonces hagamos algo para mejorar la situación.

Hay un proverbio popular que dice: “Ayúdate, el cielo te ayudará”. No debemos dejarnos por vencidos, tenemos que hacer siempre algo para tratar de mover la piedra y si me falta fuerza, la Providencia la completará. “Aide-toi, le ciel t’aidera” (“ayúdate, el cielo te ayudará”), Fábula de Jean de La Fontaine (1621-1695), en “Le Chartier embourbé” (“El carretero encenagado”), Libro VI, fábula 18.

Seamos realistas, el problema de la autodestrucción del hombre será detenido sólo por la educación de la consciencia humana, un llamamiento a inclinarse hacia el bien creando un modelo de vida que tendrá influencia sobre la vida de los demás. El mundo entero encabezado por los jefes de los Estados debería hacer una campaña de resurrección del postulado de Jean François Rabelais, humanista francés del siglo XVI, “Ciencia sin consciencia arruina el alma.” Así, la luz brillará en el hombre y su voluntad se moverá hacia la virtud.

## **2.- Provocar en el otro, el deseo de vivir su existencia**

En Ciencias Humanas y Sociales, siempre se hace referencia a un bello principio en la existencia humana que nos podrá ayudar a entender mejor la importancia de la existencia del otro. Es que la existencia del otro confirma mi propia existencia. Así, todos necesitamos ser reconocidos por otros para existir. El niño necesita la mirada de sus padres, el profesor existe gracias a sus alumnos, los amigos se comparan unos con otros. Sin embargo, no siempre pasa así por la complejidad del ser humano. Existe el odio y el desprecio. El odio a alguien, es su rechazo: puede pues reforzar su sentimiento de existencia. Pero ridiculizar a alguien, no tomarlo en serio, condenarlo al silencio y a la soledad, es ir mucho más lejos: se ve amenazado de la nada.

En muchas ocasiones, se han escuchado este refrán: ¡“No tengo ganas de vivir”! El problema puede ser familiar: marido borracho y se abusa de la esposa, no trae lo suficiente para sostener la familia, falta diálogo en el hogar, la mujer no cumple con su rol de ama de casa, los niños no cumplen con sus deberes de niños. Una familia como tal, es sólo una colección de humanos, pero no es una comunidad. El más afectado exclama: ¡No tengo ganas de vivir! El problema familiar planteado aquí es un problema ético por carencia de preocupación mutua. Pues toda acción ética ha de basarse en esta tricotomía: Preocupación por sí mismo, preocupación por el otro y preocupación por la institución. Es la tricotomía del buen vivir para rescatar cualquier institución que está a punto de quebrarse.

**¿Cómo se entiende el tercer postulado de Freire?** “Los hombres se liberan en comunión, mediatizados por el mundo”. Una posible respuesta a la interrogación es pensar en la dimensión social del hombre. Respiramos del mismo aire, bebemos de la misma agua, si hay una contaminación ambiental eso nos afectará a todos directa o indirectamente, hablamos el mismo idioma, somos un solo pueblo y una sola nación, etc. Por lo tanto, vivimos juntos. Si no vale la pena vivir en esta sociedad es que algo anda mal. Necesitamos liberarnos. ¿Cómo

llegar a esta liberación? Para llegar a esta liberación, tenemos que mejorar la convivencia. Analizamos la locución “vivir juntos”.

Para vivir juntos, sin duda debemos respetar un código de buena conducta, las reglas del juego social, pero esto no es suficiente. La respuesta para Alain Touraine va mucho más lejos. Consiste en desarrollar en cada uno la capacidad de asumirse como actor de su propia historia, de desarrollar un proyecto personal de vida y al mismo tiempo participar en un movimiento social. Es a partir de este principio no social: esfuerzo de un individuo para hacerse un Sujeto que debe ser reconstruido un diseño de vida social. Esto pasa en dos tiempos: a) Transformación del individuo en Sujeto, lo que es posible sólo a través del reconocimiento del Otro; b) Transformación de las instituciones. “No podremos vivir juntos, es decir, combinar la unidad de una sociedad con la diversidad de las personalidades y de las culturas que colocando la idea de Sujeto personal en el centro de nuestra reflexión y en el centro de nuestra acción”. Touraine (1997, p.261)

En esta misma idea, Edgar Morin (2014, p.49) habla de una crisis de los fundamentos éticos. “En las sociedades arcaicas y tradicionales, los individuos fueron penetrados de deber, del Entredicho, de lo que hay que hacer o no hacer”. Observa hoy, en nuestra civilización venezolana, un fortalecimiento del individualismo y un debilitamiento del lazo social. Pleitea por una ética de la comprensión del otro, sólo capaz de permitirnos vivir juntos. Persigue, explicando la paradoja con la cual los actores de esta ética están confrontados: dice otra vez Edgar Morin, “para cambiar la sociedad, hay que primero cambiar a los individuos, pero para cambiar a los individuos, hay que cambiar las instituciones. La solución es pues ayudarse unos a otros, ciertos actores de la sociedad que dirigen sus acciones hacia los individuos, otras, hacia las instituciones”. (Idem)

### 3.- Restablecer el equilibrio en el más acá

Para no disertar tanto sobre esta tercera actividad para alcanzar la liberación en común, se puede interpretar dicha tricotomía como una proposición condicional en donde las frases 1 y 2 llegan a ser las premisas del razonamiento y son llamadas el antecedente del argumento, término utilizado en lógica proposicional condicional, conocida como lógica de Aristóteles. La tercera frase (3) de la tricotomía, llega a ser la conclusión o consecuente. Si las premisas se cumplen, la conclusión no puede ser falsa, es decir, debe cumplirse también para que el razonamiento sea una tautología y conocido como razonamiento válido. Si en la tabla de la verdad, resulta en la conclusión, unas proposiciones verdaderas y otras falsas, estamos en presencia de una contingencia que es también un razonamiento válido. El razonamiento no-válido sería la contradicción, es decir, las premisas son verdaderas y la conclusión es falsa. Se puede representar esta situación simbólicamente en función del tercer postulado de Freire en el cuadro siguiente:

**s: Los hombre se liberan en comunión**

**p:** Detener la autodestrucción del hombre.

**q:** Provocar en el otro, el deseo de vivir

**r:** Restablecer el equilibrio en el Más Acá.

1.  **$p \rightarrow s$**

2.  **$q \rightarrow s$**

3.  **$r \rightarrow s$**

En forma condicional, se tiene lo siguiente:  $[(p \rightarrow s) \wedge (q \rightarrow s)] \rightarrow (r \rightarrow s)$ , que se lee de la siguiente manera, si **p** entonces **s** y si **q**, entonces **s**, implica si **r** entonces **s**. Esta lógica será presentada en una tabla que se llama tabla de la verdad para estudiar el tipo de razonamiento en cuestión. No es necesario ser un experto en lógica formal para poder interpretar esta tabla. Sólo hay que echar un vistazo en

la última columna que es la columna de la conclusión. ¿Qué observas? El único valor que se observa en la última columna es **el numeral 1, el uno (1) se encuentra en todos los renglones de la última columna (color verde)**. Entonces estamos en presencia de una **Tautología**; y en las demás columnas se coloca los ceros para las proposiciones falsas (**0= falso**) y los unos para las proposiciones verdaderas (**1= verdadero**). Ahora con los ojos puestos en la tabla siguiente, se dirá: Sí, la humanidad se salvará si trabajamos en comunión para detener la autodestrucción del hombre por el camino de

p	q	r	s	$p \rightarrow s$	$q \rightarrow s$	$r \rightarrow s$	$(p \rightarrow s) \wedge (q \rightarrow s)$	$[(p \rightarrow s) \wedge (q \rightarrow s)] \rightarrow (r \rightarrow s)$
1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	0	0	0	0	0	1
1	1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	0	0	1	0	1
1	0	1	1	1	1	1	1	1
1	0	1	0	0	1	0	0	1
1	0	0	1	1	1	1	1	1
1	0	0	0	0	1	1	0	1
0	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	0	1	0	0	0	1
0	1	0	1	1	1	1	1	1
0	1	0	0	1	0	1	0	1
0	0	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	0	1	1	0	0	1
0	0	0	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	1	1	1	1	1

**Tabla 3.2, Tabla lógica de equilibrio del Más Acá con sus preposiciones: p, q, r, s**  
**Fuente: el autor.**

la educación de la consciencia; provocar en el otro, deseos de vivir su existencia devolviéndole con entusiasmo sus derechos pisoteados, entonces el equilibrio se restablece automáticamente en el Más Acá; y no será necesario inventar alas para ir a vivir en otros planetas para evitar la autodestrucción de la especie humana ante las amenazas de la ciencia sin consciencia. Última observación con respecto a la tabla: las letras, p, q, r y s son proposiciones del equilibrio que exigen una ética de preocupación para rescatar el Más Acá de la destrucción total por las acciones inadecuadas del hombre.

Esta ética de preocupación debe ser el negocio de todo aquél que se siente motivado por la educación de la consciencia para restablecer el equilibrio en el Más Acá, un desequilibrio que es la responsabilidad de todos por el fenómeno del mal radical que oprime el bien radical en el hombre para que sus acciones sean perjudiciales para sí mismo y para los demás.

En los capítulos que siguen, el lector tendrá bien claro, como un ser dinámica del existir humano, cuál ser su contribución para detener la autodestrucción del hombre en el planeta-Tierra y dar continuidad de vida al reino vegetal y animal en el Más Acá.

## CAPÍTULO IV

### MORAL ESPECULATIVA Y EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA

*«Las condiciones en las que  
los hombres viven en la tierra  
son el resultado de su estado de consciencia:  
querer cambiar las condiciones  
sin cambiar la consciencia  
es una vana ilusión.»  
La Madre*

#### **Consciencia**

Antes de disertar acerca de la moral especulativa y educación de la consciencia humana, quisiéramos delimitar el término “consciencia” para que el lector pueda hacer la trayectoria con nosotros sin perderse.

Dice André Comte-Sponville en su diccionario filosófico, “La consciencia es una de las palabras más difíciles a definir –quizás porque toda definición se dirige a una consciencia y la supone”. Razón por la cual, en este trabajo para aclarar cualquier malentendido que podría suceder en los apartados de este capítulo, es menester para nosotros disertar un poco acerca de esta noción.

En el mundo intelectual, uno de los temas más discutido es la consciencia. Muchos, basados en el mal moral que afecta cada sociedad, argumentan la no-existencia de la consciencia, mientras otros la levantan considerándola como esencia del hombre. Ahí, hay un juicio a procesar acerca de este concepto; y, para hacerlo, lo presentaremos en tres apartados: Consciencia psicológica y su uso común, Consciencia filosófica y Tres funciones de la Consciencia.

## **Consciencia Psicológica y su uso Común**

Desde el punto de vista del uso, la palabra consciencia se encuentra en un gran número de frases y de expresiones en las cuales recibe un número muy grande de sentidos diferentes. No obstante, es posible, en el seno de este conjunto, distinguir tres grupos distintos:

- **La consciencia desde un punto de vista estrictamente psicológico:** Perder consciencia, ser inconsciente en el sentido de haber perdido conocimiento. Estas expresiones reenvían la consciencia como una cosa que se posee y que se puede perder.
- **La consciencia como conocimiento de algo:** Tomar consciencia de algo, ser consciente de una cosa, tener consciencia de tal o tal cosa, ya sea en sí mismo o fuera de sí mismo. En estas expresiones, tener consciencia significa conocer o pensar.
- **La consciencia como consciencia moral:** Tener mala consciencia, tener algún problema o un caso de consciencia, actuar en su alma y consciencia, ser consciente, tener la consciencia tranquila. Y en el mismo orden de ideas, ser inconsciente, es decir actuar al desprecio de la prudencia, en la ignorancia de los riesgos que se corre o hacer correr a los demás...

### **¿Qué se entiende por ser consciente?**

Se dice que nosotros los humanos, somos conscientes, pero que las piedras, los objetos inanimados no lo son, o que no lo somos nosotros mismos cuando dormimos, o que nos quedamos sin conocimiento (desmayo, coma, anestesia). En este caso, se habla de una pérdida, de una desaparición. Pero, ¿qué se pierde cuando se pierde consciencia o conocimiento? ¿Y qué se recoge, retomando consciencia?

Lo que se pierde y se restablece con la consciencia, es el **sentimiento** de una presencia inmediata en sí mismo y en el mundo que vivimos, rodeados de cosas independientes de nosotros y ordenadas. Tal es la consciencia en su forma más

humilde y más elemental: el sentimiento de una presencia en sí mismo y en el mundo. Sin embargo, hay que reconocer: tener el sentimiento de existir en el mundo no es exactamente lo mismo que tener la consciencia de existir en el mundo. Pues, la consciencia no es un sentimiento, es a la vez más y otra cosa que un sentimiento. En el sentimiento de existir en el mundo, esta doble presencia, la de sí mismo y la del mundo, se experimenta, se siente, se vive, pero no es todavía consciente en el sentido estricto.

Un ser dotado de consciencia, es más bien un ser que se **sabe** existir en el mundo. ¿Qué significa eso? Un ser dotado de consciencia es consciente de su propia existencia y la existencia del mundo en el sentido de que se sabe que existe en el mundo. O, a la inversa, es saber que se existe así como saber que existe un mundo, es tener consciencia de sí mismo y consciencia de objetos fuera de sí mismo.

**Pero, ¿cuál es la diferencia entre sentirse existir en el mundo y saberse existir en el mundo? ¿Se puede distinguir el sentimiento del saber?**

- La sensación de estar en el mundo se refiere únicamente a mi **existencia** y la del mundo: Siento que existo y que estoy en el mundo, pero como tal este sentimiento no me dice nada de lo que soy y de lo que es el mundo. Sentir que se existe en el mundo no tiene nada que ver con saber lo que se es y lo que es el mundo, es decir con conocimiento de sí mismo y del mundo, de sus determinaciones. Sin embargo, tener consciencia de existir en el mundo, es saber inmediatamente quién eres tú y en qué mundo estás, incluso si es confuso.

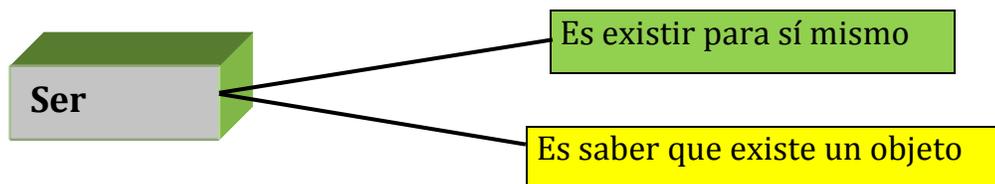
- En el sentimiento, coincido totalmente con mi sentimiento, mientras que la consciencia introduce una distancia entre yo quien tengo consciencia y aquel de lo que tengo consciencia. ¿Qué distancia? La de la representación precisamente: la consciencia me permite imaginar que existo en el mundo en lugar de sólo sentirlo. La consciencia introduce en nosotros la diferencia que hay, por ejemplo, entre sentirse bien y **representarse** que se está bien, **decírsele** a sí mismo, darse cuenta bien de eso, capaz de expresarlo en una

forma verbal. Un sentimiento es todo lo que puede ser cuando se siente, mientras que un saber cualquiera es posible y efectivo sólo si es dicho, verbalizado. Un sentimiento, esto se siente mientras que un saber, esto se expresa.

Ahora bien, para experimentar un sentimiento, no es necesario hablar. Por el contrario, la expresión de un saber lo implica: no se puede poseer un conocimiento (saber) fuera de las palabras que lo dicen. Y, cuando se trata del saber según el cual se existe, por el empleo de la palabra "Yo". Lo que significa que existe un vínculo esencial entre la consciencia y el uso de la palabra.

- **Ser consciente, es ser sujeto**

Ser dotado de consciencia, es saberse existir en el mundo, y saberse existir en el mundo, es ser capaz de decirse: "yo soy, existo, existo en el mundo, dentro de un mundo y entre otras personas que como yo, pueden decir que existen". Ser dotado de consciencia, es ser sujeto. Más exactamente: el ser que por un lado se sabe existir y por otro lado sabe que hay en torno a él un mundo independiente de él, es un sujeto. Es sujeto tanto por el informe a sí mismo como por el informe en el mundo. Esta proposición molecular puede ser formulada bajo estas dos locuciones:



- 1. Ser sujeto, es existir para sí mismo.**

El individuo dotado de consciencia existe doblemente: en sí mismo como una cosa y para sí mismo; en esto que se sabe existir, que existe en sus propios ojos para decirlo así. En lugar de existir y de ignorarlo, ser dotado de consciencia existe y lo sabe. Es lo que lo distingue de seres que no tienen facultad de consciencia, como las cosas, y de los que no son capaces de sentirse existir, como

los animales. Pero, esta doble existencia, podemos perderla: la perdemos cada vez que perdemos consciencia. No somos más, entonces, que cosas entre las cosas, objetos que existen, pero sólo en sí mismos.

## **2. Ser sujeto, es saber que existen objetos.**

Un ser dotado de consciencia sabe que existe en el mundo, es capaz de tomar consciencia de las cosas que lo rodean, de representárselas. En este sentido también, es un sujeto. ¿Por qué?

- Es dotado de consciencia sabe que existe en el mundo.

- Tener consciencia de que hay cosas alrededor de él que existen y se distinguen de sí mismo, es posarlas o afirmarlas como objetos. ¿Qué es un objeto? Es un algo que no es nosotros, sino del que se tiene consciencia. Como un cuerpo físico o una idea. Cualquier cosa de la que hago uso de consciencia y porque tomo consciencia, es un objeto. Lo que significa que una mesa es un objeto para mí, pero no es un objeto para una silla, porque una silla no sabe que la mesa existe independientemente de ella.

En el apartado que sigue, **Consciencia Filosófica**, se ampliará más la concepción que se tiene acerca de consciencia partiendo de su definición etimológica, se verá que la consciencia no es un concepto unívoco por enfrentamiento de diversas teorías. Es importante anotar que cuando se habla de teoría en un trabajo científico, no hay que referirse al sentido peyorativo de la palabra como un simple opuesto a lo práctico para mover al mundo. Teoría aquí en griego, quiere decir contemplación de la verdad, no la verdad lógica, sino la verdad epistemológica u ontológica.

### **Consciencia Filosófica**

Comenzando con un poco de etimología. El término castellano consciencia viene del latín *conscientia* que se compone de *cum* que significa "con", y *scientia* para "Ciencia". Ser consciente cuando actuamos, sentimos algo, reflexionamos, etc. Es así poseer simultáneamente un conocimiento de estos actos, sensaciones, reflexiones. Este conocimiento puede tener todos los grados de claridad, desde el

sentimiento más vago hasta el saber, el más evidente. La consciencia es por tanto como una repetición en el interior de nosotros mismos de lo que hacemos o pensamos.

Así queda claro que la distinción que hacemos comúnmente entre *una consciencia del mundo*, como atención o sensibilidad a lo que sucede al exterior de nosotros, y una consciencia de sí mismo o consciencia reflexiva, como estado interior o sentimiento de nuestra existencia, no es realmente pertinente ya que la filosofía nos enseña que la consciencia que tenemos de nosotros mismos es siempre consciencia de nuestras relaciones en el mundo, de nuestras relaciones con otros seres, otras personas, etc. Esto no significa que la consciencia sea un concepto unívoco que habría tenido un núcleo de significado compartido por todos los filósofos.

Por el contrario, hay una clara distinción en la historia de la filosofía entre la consciencia concebida como “consciencia moral”, que permite distinguir el bien del mal y con un fin principalmente práctico, y la consciencia como fuente de conocimiento de sí mismo y del mundo y con una finalidad principalmente teórica.

#### **- Los griegos y el concepto de consciencia**

*« Nada más miserable que el hombre que gira alrededor de todo, que escruta, como se dice, "las profundidades de la tierra", que intenta adivinar lo que ocurre en las almas de los demás, y que no siente que le basta con estar al frente del único genio que reside en él, y de honorarlo con un culto sincero. »*

**Marcus Aurelius, pensamientos para mí mismo.**

La Filosofía, como se sabe, nació en Grecia. Los griegos han planteado problemas fundamentales del pensamiento que, más de 2000 años después, son aún objeto de ardientes debates. Se podría esperar que hubieran formado, al menos en líneas generales, lo que ha sido uno de los conceptos básicos de la Filosofía (y especialmente de la filosofía moderna), el concepto de consciencia.

Ahora bien, no se encuentra en la lengua griega el término, que abarca lo que el latín, el español, francés o alemán designe como consciencia. Cabe añadir que

sería totalmente ilegítima de considerar el alma (psychè) de los griegos como un equivalente de la consciencia.

Si no hay ningún concepto de consciencia entre los griegos, éstos han desarrollado diversas consideraciones que prefiguran los pensamientos que tomarán explícitamente la consciencia por objeto. Mencionando la noción de *suneidèsis* que significa en su origen el hecho de *tomarse como testigo de sí mismo*. Este término evoluciona en la Filosofía griega y se refiere al saber que se tiene de sí mismo en el sentido de que se conoce al evaluar la moralidad de sus actos. Por lo tanto, hay aquí las premisas para un vuelco en sí mismo, de un retorno a la intimidad de la persona.

Son los **estoicos** quienes los primeros subrayarán la importancia de la *interioridad*. Los *pensamientos para mí mismo* del emperador Marcus Aurelius son una ilustración perfecta de esta « *ciudadela interior* » que puede construir el hombre de acción. Esta tendencia a la preocupación de sí mismo (autocuidado) pasa a ser entonces predominante como lo demuestra, en particular la reinterpretación de la definición platónica del pensamiento como "diálogo del alma consigo mismo" en el sentido de un internamiento en sí mismo.

Esta revisión de grandes figuras de la Filosofía griega continúa en el pensamiento cristiano. Es así como **San Agustín** interpreta la revelación que había sido formulada a Sócrates por el oráculo de Delfos: "Conócete a ti mismo" como la exigencia de la introspección. El sí mismo es objeto de examen, de investigación, porque es en sí que reside Dios. Se entiende que este movimiento es solidario, ya ha preconizado por los estoicos, de desprenderse de las cosas exteriores, las pasiones y deseos que generan, de la lejanía de la verdad que suscitan irremediabilmente. Se asiste hoy a la creación de la "voz de la consciencia", es decir a la consciencia entendida como consciencia moral.

#### **-La consciencia como "consciencia moral"**

*«Consciencia! Consciencia! Instinto divino, inmortal y celeste voz; guía asegurado, de un ser ignorante y limitado, pero inteligente y libre; juez infalible del bien y del mal, que hace al hombre similar a Dios, eres tú que hace*

*la excelencia de su naturaleza y la moralidad de sus acciones.* » **Rousseau, Emile o de la educación**

La consciencia moral es una voz que habla en nosotros y nos permite, en nuestro fuero interior, distinguir el bien del mal, proporcionar normas, medir el valor de las acciones, juzgar nuestra conducta y la de los demás. **Rousseau** ha pensado con urgencia el estatuto de la consciencia moral. La define como un juez que no puede ser engañado por los prejuicios, que sigue siendo él mismo, inflexible, cualesquiera que sean las vicisitudes de la vida. Es un juez al que se puede siempre referirse con seguro. Rousseau precisa que la consciencia moral no puede ser el privilegio de algunos hombres mientras que los demás serían como señalados por naturaleza a la inmoralidad, sujetos irremediabilmente al vicio.

La voz moral que es puramente interna, privada, no deja de ser común y la misma para todos los hombres. Es universal; y las diferencias de moralidad entre los hombres dependen sólo de su decisión de escuchar esta voz o no, de prestarle atención o no. La consciencia moral es un instinto que, esto es muy importante, no nos conduce ciegamente sino que es el signo de nuestra libertad. No es, pues, de ningún modo obra de la razón y de sus ideas que para Rousseau proceden de las cosas exteriores, sino del sentimiento que es “dentro de nosotros”.

**Kant** prosigue las reflexiones de Rousseau, en las cuales ha asestado un gran interés, pero se separa radicalmente. En efecto, si para Rousseau la consciencia moral es sentimiento, para Kant es una expresión de la *razón práctica*. Si bien se manifiesta por un sentimiento que es el *respeto*. Pero ese sentimiento es totalmente diferente de los que engendran el deseo porque, por el contrario, revela la sumisión del hombre a la *ley moral*, sumisión que es también su libertad porque testimonia el ejercicio perfecto de la razón práctica. Tenga en cuenta, además, que el hombre para Kant es un ser *finito*, porque no crea en sí las cosas exteriores que lo afectan, él podría en cualquier momento desviarse de

la ley moral por sus inclinaciones. Por ello esta ley debe presentarse a él como una exigencia, como un *imperativo categórico*. La ley moral tiene para Kant un valor absoluto, es decir que, a semejanza de Rousseau, concibe la consciencia moral como universal, independiente de las variaciones de las condiciones de vida, del desarrollo cultural, etc.

Cabe citar, finalmente, **Alain** quien en la Filosofía del siglo 20 es uno de los que más hizo hincapié en la importancia de la consciencia moral. Se concibe ésta como un regreso sobre sí mismo, una repetición, que es indispensable para el pensamiento pues pensar sin aceptar de pensar que se piensa sería para él signo de inmoralidad. Por ello, afirma que la consciencia siempre tiene un valor moral ya que implica necesariamente la deliberación, el cuestionamiento de sí mismo. Alain se opone aquí a las filosofías que planteen que la naturaleza de la consciencia puede resumirse en su función de conocimiento, en su función teórica.

#### - El surgimiento de la consciencia

*« Por la palabra a pensar, me refiero a todo lo que se hace en nosotros de tal manera que nos percatamos inmediatamente por nosotros mismos; por ello no sólo oír, querer, imaginar, sino también sentir, es la misma cosa aquí que pensar. »* **Descartes, principios de la Filosofía.**

La Filosofía clásica, sin abandonar la idea de la consciencia moral, ha introducido una concepción de la consciencia que se distingue claramente. Esta nueva concepción de la consciencia se establecerá en base del pensamiento filosófico, fuente de todo conocimiento. Se presenta a menudo a **Descartes** como el iniciador de esta revolución filosófica. Sin embargo, Descartes no emplea que muy raramente el término de "consciencia" y cuando lo hace, es en el sentido moral. Sin embargo, el cogito (« yo pienso ») cartesiano es considerado como el equivalente de lo que más tarde se denominará "consciencia". Lo que nos enteramos de Descartes, es que quien piensa (en un sentido amplio a la percepción, la voluntad, etc.) siempre tiene la certeza de existir, de ser una cosa pensante. Es el sentido del célebre "creo por lo que estoy o pienso, luego existo".

Nuestras representaciones e ideas de las cosas exteriores son siempre inciertas, siempre son susceptibles de sucumbir a la prueba de la duda que es una cuestión radical de la existencia de las cosas que en la vida cotidiana suponemos existir, porque todo esto podría no ser que ilusión, obra de un genio maligno. El cogito es la única cosa que resiste a la duda porque tan pronto como pienso no puedo dejar de recordar que es Yo quien piensa y por tanto que el Yo no puede ser una ilusión. La verdad sobre la cual descansa todo el edificio de la Filosofía es el fruto de la experiencia que el sujeto pensante tiene de sí mismo.

Si Descartes ha proporcionado los elementos esenciales en la Filosofía de la consciencia, no se puede pensar siempre que se ha dado una formulación completa. Ya que el *cogito* señala sólo que el sujeto se refiera a sí mismo, considerando como tuyas estas diversas actividades del pensamiento que son el hecho de diseñar, de querer, de imaginar, de sentir, etc. Descartes no ha emprendido en modo alguno este programa esencial a toda la Filosofía de la consciencia y que consiste en una investigación reflexiva de propiedades o de las facultades del *sujeto*, del *Yo*.

Es **Locke** quien el primero se entregó a esa tarea y no es inútil de mencionar que ha tenido para ello necesidad de formar en inglés un neologismo, *consciousness*, distinguiéndolo del término *consciencia* que tenía una connotación moral (esta distinción no existe en la lengua francesa, tampoco en la lengua española). Esto es para Locke a examinar en profundidad la actividad mental; la consciencia no es, pues, un mero informe a sí misma (como el *cogito* cartesiano), sino una reflexión sobre sí misma, un conocimiento de los mecanismos de la *interioridad* que, hoy en día, la psicología emprende de revelar.

En la fundación del concepto de consciencia, una última figura es esencial, es la de **Kant**. Se observaba una tendencia que ponía en peligro el status de la realidad mediante la presentación de sí misma como un idealismo. Así, **Hume** afirmaba que aun cuando deseábamos conocer las cosas más alejadas de

nosotros, necesariamente quedábamos sin embargo en el seno de nuestra consciencia. Kant temía que así se limitara la realidad a la sola consciencia que teníamos de ella, a nuestras representaciones, como si nada objetivamente existiera aparte de nosotros.

Kant pide que se distinga la consciencia empírica, que resulta de las experiencias propias a cada uno y es, por tanto, diferente de un hombre a otro de la consciencia en el sentido más literal. Esta consciencia, que él también llama "yo pienso" es lo que *acompaña* todas mis representaciones de cosas particulares. Más concretamente, la consciencia es una función que permite sintetizar las múltiples sensaciones de cosas exteriores y de hacer que no haya un caos de impresiones, sino una representación separada de las cosas.

La consciencia es en este sentido universal, común a todos los hombres. Es anotar, además, que el "Yo" o sujeto de Kant se distingue radicalmente del de Descartes, porque para este segundo el "Yo" es una cosa mientras que para el primero es una función o más bien un poder. Para terminar, cabe señalar que el problema que va a ocupar el más fuertemente a los sucesores de Kant, será el problema extremadamente delicado de la articulación de la consciencia empírica y de la consciencia en sentido propio.

#### - La "edad de oro" de la consciencia

*« La consciencia, absolutamente hablando, es la relación del Yo a un objeto, sea interior, bien sea exterior. Nuestro saber contiene, por una parte, objetos que conocemos por las percepciones sensibles, pero, por otra parte, objetos que tienen su fundamento en el mismo espíritu. Los primeros constituyen el mundo sensible, los demás el mundo inteligible. »* **Hegel, Propédeutique philosophique.**

Después de Kant, el concepto de consciencia va a dominar la escena filosófica. **Fichte** crítica lo que él llama el *Yo especular* de la Filosofía que hace del *Yo* un objeto de percepción. Entonces, él afirma, el *Yo* puede reconocerse en este espejo sólo con la condición de que se conozca ya por otro medio. Esto es decir que el *Yo* se conoce en primer lugar como actividad o fuerza productora de la realidad. El *Yo* se plantea *él mismo* y se distingue del *no-Yo*. Tal es la consciencia de sí

mismo. **Hegel** en cuanto a él, procede a una crítica de las filosofías de la consciencia, de Descartes a Fichte, que han deseado pensar la consciencia pura y no han sabido reconocer que la consciencia es siempre en primer lugar en relación con algo que no es ella misma y que es sólo por un desbordamiento de esta alteridad que llega a la verdadera consciencia de sí, que se hace espíritu.

Una « reanudación » de la Filosofía de la consciencia es inaugurada a principios del siglo XX por **Husserl**, fundador de la Fenomenología. Husserl se propone retomar el planteamiento de Descartes para empujarlo más lejos aunque éste lo había hecho. A la duda cartesiana él sustituye el método del *epochè* que significa la suspensión o entre paréntesis de cualquier juicio sobre el mundo. Lo que él encuentra en el origen de todas las cosas, es la actividad de la consciencia como componente, el sentido del mundo y de sus objetos.

La consciencia, dice, es siempre consciencia de algo, es decir que se refiere siempre a un objeto; es lo que se llama la *intencionalidad* de la consciencia. Tenga en cuenta que el objeto al que se refiere la consciencia, podrá ser ella misma o más precisamente algunas de las otras contempladas (como en el recuerdo que Husserl llama retención).

La Fenomenología de Husserl va a influir profundamente sobre el pensamiento alemán luego la filosofía francesa y en particular el Existencialismo. Así **Sartre** define la consciencia como *para sí*; la consciencia se proyecta o estalla en el mundo; se dirige hacia el futuro, hacia un proyecto y en este sentido que se distingue de la *en sí* de las cosas exteriores, fijas e incapaces de cambiar.

### - Las Críticas de la Consciencia

*“El modo de producción de la vida material domina en general el desarrollo de la vida social, política e intelectual. No es la consciencia de los hombres que determina su existencia, es por el contrario, su existencia social que determina su consciencia.”* **Marx, Contribución a la crítica de la economía política.**

Se comenzará aquí por las críticas que se han dirigido a la consciencia moral. Para **Montaigne**, ésta no consiste en nada más que en las normas cuasi arbitrarias, dependiendo de opiniones o de prejuicios e inculcadas desde la más tierna infancia al niño que se hace adulto y no recuerda cómo se ha adquirido estas concepciones y supone pues que siempre los posee y forman parte de su naturaleza. **Locke** se opone a un argumento similar a los neoplatónicos de Cambridge que creen que los principios y los sentimientos morales son innatos. Más cerca de nosotros, **Bergson** concibe la consciencia moral como el efecto de un condicionamiento social. Entonces, se puede citar algunos pensamientos que vacilan entre el amoralismo (indiferencia a las cuestiones morales) y el immoralismo (oposición a los valores morales). Así **Maquiavelo** pretende que un tratamiento adecuado de las cuestiones políticas exige que se sustraiga a toda consideración de orden moral. **Sade** en cuanto a él demuestra que lo que la naturaleza nos enseña, son los vicios, los desbordamientos de la sexualidad y de la violencia. **Nietzsche**, por último, se propone establecer una genealogía de la moral, mostrando que nuestras concepciones del bien y el mal son las interpretaciones y valoraciones de un hombre-esclavo que teme la potencia de la vida. Finalmente hay una tercera vía de la crítica de la consciencia moral: **Freud** demuestra que no es otra cosa que la *interiorización (introyección)* por el hombre de autoridad. Es el superior quien realiza una función de censura devolviendo la agresividad del individuo contra sí mismo.

Ahora tenga en cuenta las críticas de la consciencia como informe de conocimiento que mantiene la vida psíquica con ella misma. Esta crítica aparece desde el surgimiento de la consciencia con **Spinoza**. Para éste, sufrimos necesariamente la acción de las cosas exteriores, lo que provoca en nosotros los afectos. Ahora bien, la consciencia es sólo una repetición de éstos; no permite en ningún caso comprenderlos o influir en ellos porque ella capta sólo los efectos y jamás las causas, lo que sólo la razón es capaz de realizar. Para comprenderlo, Spinoza nos invita a reflexionar acerca de una piedra en caída libre; eso no

cambiaría nada si esta piedra tuviera consciencia de su caída. **Nietzsche** también va a desarrollar una crítica profunda de la consciencia y del *Yo*. La unidad del *Yo* es sólo ilusión. En realidad, el *Yo* es el efecto, el resultante de una multiplicidad de fuerzas o de instintos que están en lucha en el cuerpo. En cuanto a la consciencia que se tiene de las cosas exteriores, es consciencia de una apariencia que llamamos la esencia de las cosas, son sólo las propiedades que nos afectaron más fuertemente. Es en el siglo 20 que la denuncia de la consciencia se hace más radical

**Heidegger**, alumno de Husserl, emite una crítica sin apelación de su maestro y más generalmente de todas las filosofías de la subjetividad. **El estructuralismo** francés (Lévi-Strauss, Foucault, etc.), en reacción particularmente al existencialismo trata en cuanto a él de demostrar que la autonomía de la consciencia es una ilusión porque ésta siempre es determinada por sistemas o estructuras quiénes la preceden y la dominan. Pero el pensamiento estructuralista va más lejos aunque **Marx** quien afirmaba que no es la consciencia que determina al ser social sino a la inversa, este último que determina la consciencia. Porque ahora, es la idea misma de la existencia de la consciencia que se revela ilusoria.

De todas las críticas que acabamos de traer acerca de la consciencia, por su elevación y nuestra experiencia, podemos testificar tres de sus funciones para llevar al hombre educado a buen camino, camino de liberación.

### **Tres Funciones de la Consciencia**

Considerada como un poder de motivo, la consciencia es tanto pasiva como activa; una sensibilidad y un impulso. Además de la incitación del espíritu racional para discernir entre el bien y el mal, tiene tres funciones, o, en otras palabras, hay tres caminos de los cuales nos incita para obrar bien. Nos hace sentir que deberíamos hacer las cosas bien; nos permite un sentimiento de fatuidad (auto-aprobación), cuando hemos hecho las cosas bien; inflige sobre

nosotros un sentimiento doloroso de auto-reproche, cuando actuamos mal. El primer sentimiento es anticipado (prospectivo). Es el que tenemos en vista de algo para ser hecho. Los últimos dos son retrospectivos. Son los sentimientos que realizamos en vista de algo que hemos hecho. El momento presente es sólo un punto; de ahí, todas las acciones sobre las que deliberamos, deben preceder o seguir la deliberación.

#### **- Primera función de la consciencia**

La consciencia nos hace sentir que deberíamos hacer lo que creemos que es correcto. En la misma conexión podemos decir, que nos hace sentir que no deberíamos hacer lo que creemos que es incorrecto. Ambas cantidades a la misma cosa; por, fallar en obrar bien, hace mal. Un muchacho ve la fruta de tentación en el jardín de un vecino. Él sabe que sería un error robarla. Ahora, si decimos, su consciencia lo amonesta que es correcto no robar la fruta, o que se equivoca en robarla, lo que queremos decir es por supuesto lo mismo. Al regresar del banco, un hombre encuentra que el cajero por casualidad le ha contado un billete de diez dólares en exceso. Pensamos en lo mismo, si decimos, su consciencia lo recuerda que él debería devolverlo, o, que sería un error no hacerlo. La consciencia no presiona a nadie, sino orienta hacia el camino correcto. Su dictamen es una invitación, una sugerión. Razón por la cual el verbo “deber” es utilizado en modo del condicional simple: Debería.

#### **- Segunda función de la consciencia**

La segunda función de la consciencia es, permitirnos un sentimiento encantador de auto-aprobación cuando hemos hecho lo que creemos que es correcto. Este sentimiento es sobre todo vivo, después de un encuentro acertado (exitoso) con una tentación fuerte y peligrosa para hacer el mal. Cuando una lucha severa ha sido tenida, y un triunfo ha sido ganado por el lado de la virtud, el sentimiento de satisfacción es particularmente rico y encantador. Es innecesario intentar analizar o definir este sentimiento. Para saberlo, debemos experimentarlo. Claramente fue diseñado para ser una señal de aprobación del

Ser quien nos hizo; una recompensa presente de virtud, o más bien un anticipo de la recompensa más rica que lo espera en el futuro. Esto es una especie de primera fruta de calidad. Se propuso para animarnos a perseverar en el conflicto con la tentación, y así reforzar y establecer todo principio justo.

#### **- Tercera función de la consciencia**

La tercera función de la consciencia es, infligir sobre nosotros un sentimiento de dolor peculiar, cuando hemos hecho lo que creemos que es incorrecto. Cuando la consciencia no está endurecida, al reflexionar sobre la conducta incorrecta de que hemos sido culpables es invariablemente acompañada de este sentimiento. Esto es el remordimiento. Es diseñado, en parte, como un castigo presente para el error, o más bien como una advertencia de culpa, y de las consecuencias temerosas últimas a las cuales esto tiende. Por tanto, es evidente la intención de advertirnos en contra de repetir el acto. Es inútil intentar una definición de remordimiento. Los diccionarios lo definen, el dolor penetrante o la angustia excitada por el sentimiento de culpa. Pero como tenemos el dolor penetrante y la angustia de otras fuentes, esta definición sólo nos manda a su causa; así dejando a cada persona para aprender, de su propia experiencia, lo que el dolor y la angustia son en realidad. Como no puede ser definido, al igual que todos los demás sentimientos primitivos, que sólo puede ser conocido tal como es experimentado. Incluso el pequeño niño que desobedece a su madre, o hace otras cosas que él sabe que es incorrecta, tiene el sentimiento de dolor de una consciencia desequilibrada.

#### **Elevación de la Consciencia**

Por la elevación de la consciencia, nace en el ser humano el espíritu crítico que le permite hacer juicios de valor moral a un fenómeno dado; y en caso de desequilibrio, se coopera para sanar la situación. Así, por lo que se observa y se vive en el Más Acá, la humanidad necesita una acción reparadora para cambiar nuestra suerte de mal en peor a bien en mejor. Si estamos de acuerdo con eso,

entonces, ¿podemos contar con el progreso de las ciencias y la tecnología? ¿Qué se observa en la vida práctica con respecto a los avances de las ciencias? Alguien apoyándose en la Biblia dice: “A medida que las ciencias avanzan, la maldad se multiplica en la Tierra”. Entonces, ¿son malas en sí las ciencias y la tecnología? ¿Es realmente progreso para la humanidad los avances de las ciencias? Si se entiende que el progreso es un cambio hacia lo mejor, entonces la humanidad no conoce hasta el día de hoy este progreso. Es bueno aclarar eso: Las ciencias, por el proceso de desarrollo de la inteligencia, sólo preparan la humanidad para el progreso. Pero el ser humano al usar las ciencias sin consciencia, lo que hace, es frenar el progreso.

El problema de la humanidad es una cuestión de consciencia, lo que no está al alcance de las ciencias. Con este problema, el hombre utiliza las ciencias sin consciencia para arruinar su propia vida y crear el caos en el Más Acá. En otras palabras, el problema de la humanidad es un problema moral; y como la ciencia es amoral, no puede resolver un problema moral para encaminar al hombre hacia la humanización. Ésta es la tarea de la educación no como ciencia, sino como proyecto de humanización del hombre.

Cuando hablamos de educación de la consciencia, hay que entender que se trata de concientización o humanización del hombre; y consciencia aquí es consciencia moral, parte preliminar de la moral especulativa. Por ello, se observa que por falta de conocimiento y motivación, muchas veces, tomamos malas decisiones; y hacemos cosas que nos llevarán a la destrucción. Pero, el destino de la humanidad no es la autodestrucción, sino la deificación. Por lo tanto, es menester reparar todo lo que perturbe nuestra vida en común. Lo primero a reparar y mejorar, es nuestras relaciones interpersonales tomando buenas decisiones para sanar el malestar causado por el incumplimiento de los deberes. Así, se minimizará los efectos de la mala consciencia en el actuar. En el apartado que sigue, abordaremos la noción de “moralidad del bien y del mal”, un nuevo

conocimiento que implica acciones tangibles para el progreso de la humanidad y el restablecimiento del equilibrio en el Más Acá.

### **Moralidad del Bien y del Mal**

Con respecto a la consciencia del bien y del mal, Locke, citado por Voltaire, en su diccionario de filosofía editado en el idioma francés, defiende la tesis de que los humanos, no tenemos ideas innatas, ni principios innatos; y, lo que necesitamos mayormente es que nos inculcan en la cabeza buenas ideas y buenos principios tan pronto para que podamos hacer uso de la facultad de entender.

Locke trae el ejemplo de los salvajes, que matan y se comen a su prójimo sin ningún remordimiento de consciencia, y de los soldados cristianos bien cultivados, que, en una ciudad tomada por asalto, saquean, masacran, violan, no sólo sin remordimiento, sino con un encanto placer, con honor y gloria, con el aplauso de todos sus compañeros. Es muy cierto que en las matanzas de San Bartolomé, en los santos actos de fe de la Inquisición, la consciencia de ningún asesino se reprochó jamás por haber masacrado a hombres, mujeres, niños; haber hecho llorar, desmayarse, morir en las torturas de los desdichados que no tenían otro delito que hacer la Pascua diferente a los inquisidores.

De todo esto se deduce que no tenemos más consciencia que la que nos inspira el tiempo, el ejemplo, el temperamento, las reflexiones. El hombre no nace con ningún principio, sino con la capacidad de recibirlos todos. Su temperamento lo hará más propenso a la crueldad o la dulzura; su entendimiento le hará comprender un día que el cuadrado de diez es cien, que no debe hacer a los demás lo que no quiere que le hagan a él; pero no comprenderá estas verdades por sí mismo en su niñez; no oirá la primera, y no sentirá la segunda.

Un pequeño salvaje que tendrá hambre, y a quien su padre le habrá dado de comer un pedazo de otro salvaje, se pedirá tanto al día siguiente, sin imaginar que no hay que tratar a su prójimo de otra manera que no quisiera ser tratado. Él

hace maquinalmente, invenciblemente, todo lo contrario de lo que enseña esta verdad eterna. La naturaleza ha provisto a este horror: ha dado al hombre la disposición a la misericordia y el poder de comprender la verdad. Estos dos regalos de Dios es la base de la sociedad civil. Esto es lo que hace que siempre haya habido poco antropófago; es lo que hace la vida un poco tolerable en las naciones civilizadas. Los padres y las madres dan a sus hijos una educación que pronto los hace sociables; y esta educación les da una consciencia.

Una religión pura y sin mancha como la define en la Sagrada Escritura: “Consiste en visitar a los huérfanos y a las viudas en sus tribulaciones y en guardarse de los vicios del mundo” (Santiago 1:27), una moral pura inspirada tempranamente, moldean tanto la naturaleza humana que, desde los siete años hasta los dieciséis o diecisiete, no se hace una mala acción sin que la consciencia se la reproche. Luego vienen las pasiones violentas que combaten la consciencia y que a veces la sofocan. Durante el conflicto, los hombres atormentados por esta tormenta consultan a veces a otros hombres, como en sus enfermedades consultan a los que parecen gozar de buena salud.

Esto es lo que ha producido casuistas, es decir, personas que deciden casos de consciencia. Uno de los casuistas más sabios fue Cicerón en su libro de los Oficios, es decir, de los deberes del hombre. Él examina los puntos más delicados; pero, mucho antes de él, Zoroastro parecía regular la consciencia por el más hermoso de los preceptos: dudar de si una acción es buena o mala, no la hagas.

El bien y el mal son nociones familiares para los humanos. Guían nuestras acciones y nuestros juicios, teniendo en cuenta lo que merece ser mantenido y realizado y lo que merece ser condenado y prevenido: Eso se llama en este trabajo, juicio de valor. La moral, considerada bajo este aspecto, puede definirse, pues, como “ciencia del bien y del mal”. Relacionamos esta capacidad de distinción del bien y del mal con una facultad presente en todo ser humano: la consciencia moral. No se determina según lo que es, sino según lo que debe ser y,

por tanto, implica en la existencia de todo hombre un cierto número de deberes. Pero, ¿cuál es el origen de la consciencia moral? Para Rousseau, es un “instinto divino”, una “voz celeste”, una “guía segura” del individuo “inteligente y libre” mencionada en L'Émile (“Profession du vicaire savoyard”, 1762). Esta “voz celeste”, cuando la consciencia está despierta, se oye en nosotros con esta recomendación: “Eso es bueno, hazlo; eso es malo, no lo hagas”. Es una invitación a cumplir con nuestros deberes. Para la edificación, veamos la noción de la moral que nos habla de los deberes u obligaciones.

### **La Moral y Su Importancia**

En este trabajo, cuando hablamos de la moral, se entiende por ella, el conjunto de nuestros deberes, es decir, de las obligaciones o prohibiciones que nos imponemos a nosotros mismos, independientemente de toda recompensa o sanción esperada, e incluso de toda esperanza. Imaginemos que nos anuncian el fin del mundo, seguro, inevitable, para mañana por la mañana. La política no sobreviviría, que necesita futuro. Pero, en cuanto a la moral, ella, permanecería, en lo esencial, sin cambios. El fin del mundo, incluso inevitable a muy corto plazo, no autorizaría en absoluto a burlarse de los enfermos, a difamar, a violar, a torturar, a asesinar - es decir, a ser egoísta o malvado.

La moral no necesita futuro. El presente le basta. No necesita esperanza. Le basta la voluntad. «Una acción realizada por deber no deriva su valor del objetivo que debe alcanzarse por ella, subraya Kant, sino de la máxima según la cual se decide. » Su valor no depende de sus efectos esperados, sino sólo de la regla a la que se somete, independientemente de toda inclinación, de todo cálculo egoísta, y finalmente «sin consideración de ninguno de los objetos de la facultad de desear», y «Abstracción hecha de los fines que pueden ser realizados por tal acción» (Fundamentos..., I).

Si actúas por la gloria, por tu felicidad, por tu salvación, y aun cuando actúes en todo conforme a la moral, aún no actúas moralmente. Kant explica que una acción sólo tiene verdadero valor moral en la medida en que es desinteresada.

Esto supone que no sólo se cumple de acuerdo con el deber (para lo cual el interés puede bastar: así el comerciante que sólo es honesto para conservar a sus clientes), sino también por deber, es decir, por puro respeto de la ley moral o, lo mismo, de la humanidad. La proximidad del fin del mundo no cambiaría nada esencial a la ley moral: estaríamos siempre obligados, y hasta el último instante, a someternos a lo que nos parece universalmente válido, universalmente exigible, y especialmente respetar a la humanidad en nosotros y en el otro.

«La moral no tiene ninguna necesidad de la religión», insiste Kant, ni de ningún fin o meta: «se basta a sí misma» (La religión dentro de los límites de la simple razón, Prefacio). Es en lo que es laica, incluso entre los creyentes, y manda, al menos es el sentimiento que tenemos, absolutamente. Que exista Dios o no, ¿qué es lo que eso cambia en el deber de proteger a los más débiles? Nada, por supuesto, y por eso no necesitamos saber de esta existencia para actuar humanamente.

Imaginemos, por el contrario, un ejemplo que encontramos en Kant, que Dios exista y sea conocido por todos. ¿Qué pasaría? «Dios y la eternidad, con su majestad temible, estarían siempre ante nuestros ojos». Nadie se atrevería a desobedecer. El miedo al infierno y la esperanza del paraíso darían a los mandamientos divinos una fuerza sin igual. Sería el reino en todo de la sumisión interesada o temerosa, como un orden moral absoluto: «La transgresión de la ley sería evitada, por supuesto, lo ordenado sería cumplido. » Pero ninguna moralidad sobreviviría: “La mayoría de las acciones conformes a la ley serían producidas por el miedo, algunas sólo por la esperanza, y ninguna por el deber, de modo que el valor moral de las acciones, en la que sólo reposa el valor de la persona e incluso el del mundo a los ojos de la suprema sabiduría, no existiría» (C. R. Práctica, Dialéctica, II, 9). No sólo no es necesario esperar para cumplir con su deber, sino que se hace realmente a condición, como dice también Kant, de «no esperar nada por ello» (Doctrina de la virtud, § 30).

¿Dónde quiero llegar con eso? Simplemente a esto: la moral, contrariamente a lo que a menudo se cree, no tiene nada que ver con la religión, mucho menos con el miedo a policías o al escándalo. O si históricamente estuvo vinculada a las Iglesias, a los Estados y a la opinión pública, no se convierte realmente en ella misma: es una de las aportaciones decisivas de la Ilustración. Esto es lo que han mostrado, cada uno a su manera, Spinoza, Bayle o Kant. Reducida a su esencia, la moral es lo contrario del conformismo, del integrismo, del orden moral, incluso en su forma blanda que hoy se llama «políticamente correcto». No es la ley de la sociedad, del poder o de Dios, mucho menos la de los medios de comunicación o de las Iglesias. Es la ley que el individuo se prescribe a sí mismo: en que es libre, como diría Rousseau («la obediencia a la ley que se ha prescrito es libertad»), o autónoma, como diría Kant (porque el individuo sólo está sometido a «su propia legislación, y sin embargo universal»).

¿Qué es la moral? Es el conjunto de reglas que me impongo a mí mismo, o que debería imponerme, no con la esperanza de una recompensa o el temor de un castigo, lo que no sería más que egoísmo, no en función de la mirada de otro, lo que no sería más que hipocresía, sino al contrario de manera desinteresada y libre: porque me parecen imponerse universalmente (para todo ser razonable) y sin necesidad para ello de esperar o temer nada. Ésta es la moral misma. ¿Es realmente universal esta moral? Nunca completamente sin duda. Cada uno sabe bien que existen morales diferentes, que varían según los lugares y las épocas. Pero es universalizable sin contradicciones y, de hecho, cada vez más universal. Si se dejan de lado algunos arcaísmos dolorosos, que deben más a pesares religiosos o históricos que a juicios propiamente morales (pienso especialmente en la cuestión sexual, en el estatuto de las mujeres y en los supuestos deberes religiosos), hay que reconocer que lo que se entiende por «persona buena», en Venezuela, no es muy diferente de lo que las expresiones equivalentes pueden designar en Europa o en la India, en Noruega o en Sudáfrica, en Japón o en los países del Magreb. Es alguien que es sincero en lugar de mentiroso, generoso en

lugar de egoísta, valiente en lugar de cobarde, honesto en lugar de deshonesto, dulce y compasivo en lugar de violento y cruel... No es algo nuevo.

La humanidad no pertenece a nadie. Nadie sabe cuándo comenzó la moral; pero hace dos o tres mil años, según las diferentes regiones del globo, que lo esencial ha sido dicho: por los sacerdotes egipcios o asirios, por los profetas hebreos, por los sabios hindúes, o bien, es el sorprendente florecimiento de los siglos VI y V antes de Cristo, por Zaratustra (en Irán), Lao-Tseu y Confucio (en China), el Buda (en India), y en Europa por los primeros filósofos griegos, los llamados presocráticos... ¿Quién ve que sus mensajes morales, más allá de innumerables oposiciones filosóficas o teológicas, son fundamentalmente convergentes?

¿Quién no ve que esto es aún más cierto hoy? Tomemos al Abbé Pierre y al Dalai Lama. No tienen el mismo origen, ni la misma cultura, ni la misma religión... Pero basta con escucharlos unos minutos para constatar que las morales que profesan van en la misma dirección. Esta moral, ¿de dónde viene? ¿De Dios? No es imposible: pudo poner en nosotros, como quería Rousseau, «la inmortal y celeste voz» de la consciencia... ¿Y si no hay Dios? Así pues, hay que pensar que la moral no es más que humana, que no es más que un producto de la historia, que el conjunto de normas que la humanidad, a lo largo de los siglos, ha conservado, seleccionado, valorado.

¿Por qué estas cosas? Sin duda porque eran favorables a la supervivencia y al desarrollo de la especie (es lo que llamo la moral según Darwin), a los intereses de la sociedad (es la moral según Durkheim), a las exigencias de la razón (es la moral según Kant), por último, a las recomendaciones del amor (es la moral según Jesús o Espinoza).

Imaginemos una civilización que predicara la mentira, el egoísmo, el robo, el asesinato, la violencia, la crueldad, el odio... No tendría muchas posibilidades de subsistir, ni mucho menos de propagarse a escala planetaria: porque los hombres no dejarían de enfrentarse, de dañarse, de destruirse allí... Por tanto, no

es una coincidencia que todas las civilizaciones que se han difundido por el mundo se pongan de acuerdo, por el contrario, para valorar la sinceridad, la generosidad, el respeto de la propiedad y de la vida de los demás, la mansedumbre, la compasión, la misericordia o el amor. ¿Qué humanidad? ¿Qué civilización? Esto dice algo importante sobre la moral y la educación de la consciencia: que es aquello por lo que la humanidad se convierte en humana, en el sentido normativo del término (en el sentido de que lo humano es lo contrario de lo inhumano). Sólo los humanos, en esta tierra, tienen deberes. Esto indica claramente la dirección, hacia la que hay que tender: el único deber, o el que resume todos los demás, es actuar humanamente. ¿Cómo hacerlo? La moral especulativa nos ofrece herramientas para lograr el objetivo.

### **División de la Moral Especulativa**

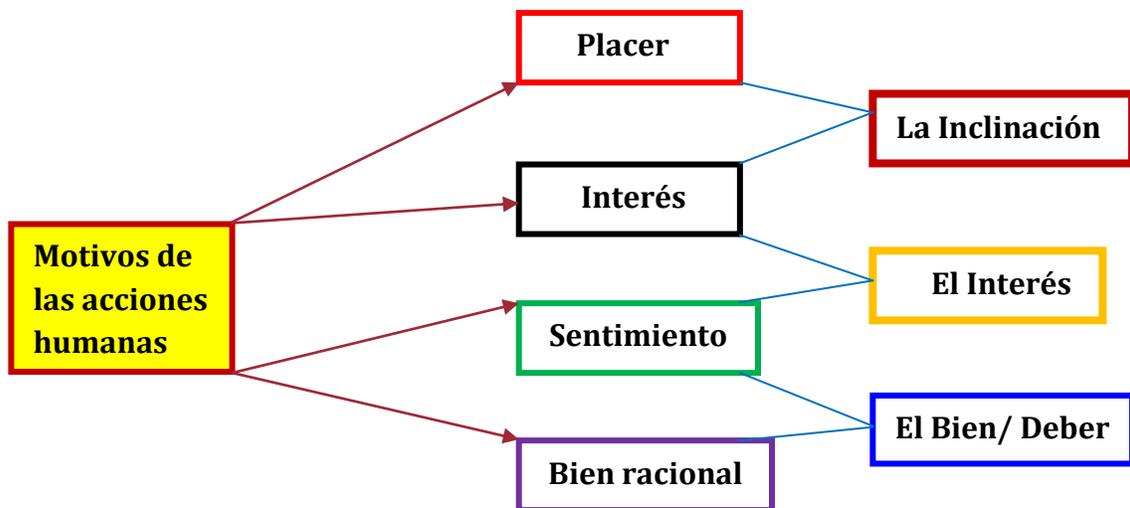
Podemos dividir la moral especulativa en dos grandes partes, una preliminar, que es el estudio de la consciencia moral, es decir del conocimiento natural y común del bien y del mal; la otra constitutiva, que es el estudio del bien en sí mismo, principio supremo de la moral. La teoría del bien en sí incluye varias cuestiones. Se trata ante todo de determinar la naturaleza del bien y de distinguirlo de otros motivos de acción con los que él ha podido ser confundido o que se ha pretendido sustituirlo; se trata entonces de estudiar las consecuencias inmediatas que conlleva y que son por un lado el deber, por otro, la responsabilidad y la sanción. Por tanto, éstas son, en resumen, las cuatro partes de la moral especulativa: 1 ° teoría de la consciencia moral; 2 ° teoría del bien; 3 ° teoría del deber; 4 ° teoría de la responsabilidad moral.

### **Consciencia Moral y los Motivos de Las Acciones Humanas**

La acción humana es un comportamiento intencional, dice Emanuel Kant. Podemos decir también: la acción es voluntad transformada en proceso; es tender a fines y objetivos; es la respuesta razonada del ego a los estímulos y

condiciones de su entorno; es el ajuste consciente de una persona al estado del universo que determina su vida.

El campo de nuestra ciencia es la acción del hombre, no los acontecimientos psicológicos que conducen a una acción. Precisamente esto distingue la teoría general de la actividad humana, la praxeología, de la psicología. El tema de la psicología es constituido por los acontecimientos internos que culminan, o pueden llegar, a un determinado acto. El tema de la praxeología es la acción como tal. También regula la relación de la praxeología con el concepto psicoanalítico del subconsciente. El psicoanálisis es también psicología, y no estudia la acción sino las fuerzas y factores que llevan a un hombre a un determinado acto. Con esta aclaración, vamos a ver **que todos los motivos de las acciones humanas se pueden reducir a cuatro: placer, interés, sentimiento, bien racional. Pero, en el análisis final, estos diversos motivos son sólo formas de los tres principales que se van a desarrollar: la inclinación, el interés, el bien o el deber.**



**Gráfica 4.1: Motivos de las acciones humanas**

**Fuente: El Autor**

## **La Inclinación**

El Diccionario filosófico de André Comte-Sponville (2013), editado en francés, bajo el nombre: “Dictionnaire philosophique”, define la inclinación como una atracción duradera y agradable, que seduce más que fuerza. Se puede resistir a sus inclinaciones (es lo que las distingue de las compulsiones); pero es más prudente, cuando no son abominables, abandonarlas de vez en cuando. Eso evitará que las transforme en obsesiones o en lamentaciones.

Los seres humanos actúan primero por inclinación, para satisfacer una atracción. Este motivo, que precede a toda reflexión y que se llamaría más adecuadamente móvil, es el más antiguo de todos. Incluso, los moralistas lo han descrito a menudo con los nombres de placer o pasión. Representa en nosotros la influencia persistente de la espontaneidad o del instinto, pudiendo además tomar las formas más diversas, tanto las más viles como las más nobles, según los individuos. Tanto más poderosa cuanto menos ha aprendido la persona a gobernarse a sí misma, esta inclinación es ciega y variable como la sensibilidad de la que procede.

## **El Interés.**

El interés, es decir la búsqueda de la felicidad personal, es por el contrario un motivo esencialmente reflexivo: implica la idea del yo, la idea del futuro y una preocupación constante por consecuencias más o menos lejanas y la máxima utilidad de la acción. Más tardío que la inclinación, es también más coherente, más uniforme: es porque resulta de la subordinación de todas las inclinaciones a una inclinación fundamental, la de la personalidad, y esta misma subordinación es obra de la voluntad y de la inteligencia.

## **El deber.**

El diccionario filosófico de André Comte-Sponville, editado en francés, dice lo siguiente con respecto al concepto “deber”: Primero, el verbo indica una deuda

(debere, en latín, viene de habere: es tener algo de alguien). El sustantivo, una obligación: ya no tener, sino tener que. La transición entre los dos se basa en una lógica de intercambio o donación: si he recibido algo de alguien, le debo a cambio otra cosa. En la mayoría de las sociedades primitivas, ha demostrado Marcel Mauss, cualquier donación supone una contradonación: “Los intercambios y contratos son en forma de obsequios, en teoría voluntarios, en realidad obligatorios y devueltos. El contradón, en estas sociedades, es un deber. El deber, en las nuestras, como un contradón obligado.”

Entonces, ¿qué hemos recibido que nos obliga? Todo: vida, humanidad, lenguaje, civilización... ¿De quién? Quizás de Dios. Ciertamente de nuestros padres, de la sociedad, de la humanidad... ¿Cómo podría eso no crearnos deberes? La moralidad consiste en saber que eres un deudor, diría a la manera de Alain, y por tanto obligado: porque toda donación obliga. Vea la parábola de los talentos (Mateo 25:14-30). No se trata sólo de devolver lo que se ha recibido, sino de hacerlo fructífero lo mejor posible.

Entonces, el primer deber es no olvidar que lo tenemos. Para Kant, el deber es la necesidad de realizar una acción por puro respeto a la ley moral, es decir, independientemente de cualquier inclinación sensible o afectiva (si uno actúa por amor o por compasión, ya no actúa por deber), e incluso ignorando todos los objetos de la facultad de desear, cualquier placer, cualquier fin, especialmente cualquier recompensa o castigo esperado. El deber, en su principio, es desinteresado. Por ejemplo, el que haría el bien sólo con la esperanza del paraíso o por miedo al infierno: ciertamente actuaría de acuerdo con el deber, pero no por deber (actuaría de acuerdo con el deber, pero por interés), y su acción por lo tanto, sería moralmente inútil (sin valor). Pero quien hace el bien sólo por el placer de hacerlo, su acción, por muy adorable que sea, no tendría más "verdadero valor moral": mejor para Kant, un misántropo virtuoso, que actúa sólo por deber, en lugar de un filántropo simpático, que actuaría sólo por inclinación (Fundamentos..., I).

La moral es buena para los malvados, o más bien para los malos o los mediocres. Por eso es buena para todos en la práctica. Es lo opuesto al egoísmo. Es lo opuesto al mal radical. Según el cual el deber es obligatorio, comenta Alain, "pero no forzado": nadie puede obligarnos a actuar por deber; nadie actúa por obligación a menos que lo haga libremente. Esto supone que nos liberemos de todo lo que no es libre en nosotros, de todo lo que no es universal, por lo tanto, en primer lugar de "querido yo", como dice Kant, de sus instintos, sus inclinaciones, de sus miedos, e incluso de sus esperanzas.

"La majestad del deber", escribió tranquilamente Kant, "no tiene nada que ver con el disfrute de la vida." No es que sea inmoral disfrutar, la vida no es tan difícil, sino porque así sería someter la moral al placer, cuando es al revés lo que hay que hacer: busca el placer sólo cuando ningún deber se interpone en el camino. El placer no lo es todo, ni la felicidad, ni siquiera la sabiduría, y eso es lo que significa el deber. Hay algo desesperado en él, por lo que se escapa del ego: actuar moralmente es hacer lo que se debe porque se debe, aunque haya que sufrir y "sin esperar nada de eso". (Como dice Kant sobre la beneficencia: Doctrina de la virtud, § 30).

¿Existe el deber? Por supuesto, como una cosa o un hecho. Pero aún coincide con nuestra experiencia. Si un niño se sumerge, si una persona inocente pide ayuda, para mí la situación toma la forma de una obligación, un mandamiento, un imperativo: sé muy bien que debo ayudarlos, si puedo, incluso yo no tendría ningún interés en ello e incluso a riesgo de mi vida. Es una cuestión de deber. Por lo que Kant tiene razón al menos fenomenológicamente: describe la moral tal como se nos presenta, como una obligación libre, y es la moral misma. ¿Conocemos siempre nuestro deber? Digamos que hay deber, en todo caso, con la condición de que se sepa aproximadamente. Es el caso, con mucho, el más común. "No hay más dificultad en el deber, decía Alain, que hacerlo." Dificultad práctica, no teórica. A menudo es considerable; se trata de superar el miedo, el egoísmo, la fatiga.

Finalmente, en ciertos casos, vemos al individuo actuar, incluso contra su inclinación o su interés, porque juzga que actuar así es bueno, que es lo que debe hacer, que es su deber en una palabra. Este tercer motivo, pues, parece ser una idea pura, la idea de un fin mejor que todos los demás, no sólo para nosotros sino en sí mismo. Es acompañado de un sentimiento particular, el sentimiento de obligación que no puede confundirse con la atracción de lo agradable ni con la atracción de lo útil. Es peculiar del ser humano actuar así por una idea pura, la idea de lo que se debe hacer, la idea de lo racional absoluto o lo mejor, hasta el punto de sacrificar a veces sus inclinaciones, su interés, su misma vida.

Estos tres motivos no se excluyen necesariamente entre sí. Una misma acción puede ser al mismo tiempo conforme a la inclinación, al interés y al deber: tal es, para el científico, la búsqueda de la verdad. A veces, el deber se combina con la inclinación por combatir el interés o con el interés por combatir la inclinación. Pero nunca vemos mejor cuán distinto es el uno del otro que en los casos en que los combate a ambos.

En resumen, la inclinación y el interés pueden reducirse a la unidad; ambos son en el fondo sólo sensibilidad, a veces ciega y abandonada a sí misma, a veces iluminada y dirigida por la inteligencia. El deber es la inteligencia, la razón misma que manda, además de la sensibilidad. Nos queda ahora buscar la naturaleza y el origen de esta idea del bien o del deber.

### **La Definición de Consciencia Moral.**

La consciencia no es una “facultad” – a modo de sexto sentido –, sino que es el hombre mismo. San Agustín escribe: “El interior del hombre se llama consciencia”. La consciencia es, pues, el Yo que detecta el bien y el mal, porque estas dos categorías tienen mucho que ver con el ser del hombre: **si hace el bien, se optima; por el contrario, si ejecuta el mal se degrada.** De aquí que tanto la sabiduría popular como la filosofía reconozcan ese valor máximo a la consciencia.

La sabiduría popular proclama la grandeza moral de una persona diciendo: “es un hombre de consciencia”. Y el juicio más negativo sobre cualquiera diciendo: “es un hombre sin consciencia”. Con estas observaciones, se puede definir la consciencia moral como la facultad de juzgar el bien y el mal. No debe confundirse con la consciencia psicológica. Porque la consciencia psicológica es la intuición de lo que sucede en nosotros, no sólo de nuestras acciones, sino de nuestras sensaciones, nuestras emociones, nuestros pensamientos; la consciencia moral es la apreciación de nuestras propias acciones y también de las acciones de los demás. El primero es un testigo, el segundo es un juez.

La consciencia psicológica nos es común (al menos en su forma espontánea) con los animales; nace en nosotros con vida y está perpetuamente en ejercicio. La consciencia moral es característica del ser humano, no aparece desde el principio y no siempre se ejercita. La consciencia moral juzga tanto a nuestros semejantes como a nosotros.

### **Datos Bíblicos en Torno a la Consciencia Moral**

En la versión de los Setenta del Antiguo Testamento, el término “consciencia”, como corresponde al término griego “syneidesis” (consciencia de los propios actos; consciencia de lo bueno y lo malo), se encuentra sólo tres veces (Eclesiastés 10:20; Eclesiástico 42:18; Sabiduría 17:11). Pero el contenido conceptual, conforme al lenguaje figurativo hebreo, se expresa con otros nombres como “corazón”, “pensamiento”. En efecto, el “corazón” es la sede del bien y del mal. Así de David, después de haber cortado la orilla del manto de Saúl, se dice que “le golpeaba el corazón” (1 Samuel 24:5-6); y en el libro de los Proverbios sentencia que los caminos del hombre son buenos y malos en la medida en que lo sea su corazón (Proverbios 29:27). Es precisamente el corazón el que siente el remordimiento cuando se comete el mal. Job afirma de sí mismo: “Mi corazón no me reprochará mientras viva” (Job 27:6). Y los Proverbios advierten que “Todo camino del hombre es recto en su propia opinión, pero YHWH pesa los corazones” (Proverbios 21:2). Asimismo, el hombre manifiesta su

arrepentimiento como “contrición de corazón”. Por eso David se dirige a YHVH Dios y le juega: “15 Oh Adonay, abre mis labios, y mi boca proclamará tu alabanza. 17. Al corazón contrito y humillado no despreciarás Tú, oh 'Elohim” (Salmo 51:15.17).

Este mismo lenguaje –también con el término “corazón” –se repite en el Nuevo Testamento, pero es ya más frecuente el uso del término “synéidesis”, que si bien no se encuentra en los Evangelios, si se menciona 20 veces en san Pablo y otras diez en los restantes libros del Nuevo Testamento.

Del análisis de estos 30 textos en que aparece el término “synéidesis”, cabe deducir las siguientes funciones que el Nuevo Testamento atribuye a la consciencia:

- La consciencia es una realidad en todos los hombres (Romanos 2:15). Es la norma de actuar y hay obligación de seguir sus juicios. Por ello debe ser respetada (1 Corintios 7:13; 1 Corintios 8:7; 2 Corintios 2:29).

- La consciencia es individual y testifica a cada uno el mal que ejecuta (Romanos 2:15); también es testigo del bien realizado: “Digo verdad en el Mesías, no miento, y mi consciencia me da testimonio en el Espíritu Santo” (Romanos 9:1; cf. 2 Corintios 1:12). Cada uno, según su consciencia, dará cuenta a Dios de su vida: “Renunciamos a subterfugios deshonestos, no andando con astucia ni adulterando la Palabra de Dios, sino encomendándonos a toda consciencia humana en presencia de Dios, para manifestación de la verdad” (2 Corintios 4:2; cf. 2 Corintios 5:11; 1 Timoteo 4:2; Romanos 13:5).

- La consciencia hace juicio de valor moral (1 Corintios 10:25; Romanos 13:5). Por eso recibe calificativos diversos: es “buena” (Hechos 23:1; 1 Timoteo 1:5.19; 1 Pedro 3:16.21; Hebreos 13:18; es “pura” (1 Timoteo 3:9; 2 Timoteo 1:3); es “irreprensible” (Hebreos 24:16); es “mala” (Hebreos 10:22); está “contaminada” (Tito 1:15); ha de estar “limpia de pecado” (Hebreos 10:2); y en caso contrario, debe “ser purificada” (Hebreos 9:14).

- En los cristianos, la consciencia es testigo de sus buenas obras (2 Corintios 4:2; 5:11). De ahí que Pablo apele a su propia consciencia para justificar la rectitud de su actuar (Romanos 9:1; 2 Corintios 1:12; Hechos 23:1; 24:16).

En resumen, la doctrina del Nuevo Testamento en torno al valor de la consciencia y el papel que desempeña en el ámbito moral, cabría resumirlo como el árbitro entre el bien y el mal. De ahí la obligación que tiene el hombre de oír su voz para no ser arrastrado por el mal.

### **Los Fenómenos de la Consciencia Moral, Juicios Morales**

Los fenómenos que se pueden relacionar con la consciencia moral pueden ser de dos tipos: intelectuales y afectivos, juicios y sentimientos. Los juicios de consciencia ocurren antes o después de la acción, si la consciencia está educada.

1. Antes de la acción, juzgamos que es buena o mala, que es bueno o malo actuar así, y por lo tanto, si esta acción está en nuestro poder, debemos hacerla o abstenerse de hacerla. La consciencia juega aquí el papel de un consejero o más bien de un legislador, de un soberano: nos dicta nuestra conducta, manda o defiende como lo haría un maestro. Dos nociones fundamentales están involucradas en este primer juicio:

(a) la noción del bien en sí, del ideal moral, al que la acción es conforme o contraria; (b) la noción del deber, de la obligación moral, es decir de la necesidad de realizar esta acción o de abstenerse de ella por el mero hecho de que sea conforme o contraria al bien en sí. Estas dos nociones están indisolublemente ligadas entre sí: esto es bueno y puedo hacerlo; así que debo hacerlo; tal es la fórmula general de todos los juicios morales que preceden a la acción.

2. Con posterioridad a la acción, juzgamos que es buena o mala, es decir realizada por respeto al deber o por desconsideración al deber, y por tanto, que implica el mérito o el demérito de su autor. Es aquí donde la consciencia ejerce el oficio de juez: absuelve o condena, alaba o culpa, premia o castiga.

En este segundo juicio aparecen dos nuevas nociones: (a) la noción del bien moral y (b) la noción de mérito y demérito o responsabilidad moral. También parecen estar vinculadas entre sí por una síntesis a priori. Así como el bien por hacer, el bien posible, es obligatorio, así el bien hecho es meritorio. Es importante distinguir con precisión entre el bien en sí mismo y el bien moral. El primero (el bien en sí mismo) es el bien de la acción; el segundo (el bien moral), se conoce como el bien de la intención.

Ayudar a los desafortunados es en sí mismo una buena acción; pero sólo es moralmente buena si se hace por deber y no por inclinación o por interés. De ello se deduce que una acción que es buena en sí misma puede ser moralmente mala (si se hace con mala intención) y, a la inversa, que una acción que es mala en sí misma puede ser moralmente buena (si su autor no sabe que es mala, y tiene la intención de hacerla bien).

El bien en sí mismo es anterior al deber del que es el fundamento, es porque la acción es buena en sí misma por lo que debe hacerse. El bien moral es posterior a él, pues consiste únicamente en la voluntad de obedecer el deber. En resumen, el bien en sí mismo, es el ideal moral; el bien moral es el esfuerzo de la voluntad por ajustarse a este ideal.

## **La Naturaleza de la Consciencia Moral**

### **(a) La consciencia moral es forjada por la sociedad.**

La consciencia moral parece depender de una educación que la constituye. El sociólogo Durkheim ha demostrado así que las ideas del bien y del mal están ligadas a los valores morales que nos transmite nuestro entorno social. La consciencia moral sería, por tanto, impersonal. Tiene una realidad sólo porque se basa en una consciencia social arraigada en las tradiciones, en una historia, y mantenida por instituciones y actores sociales como la familia o los profesores (L'Éducation morale, 1902-1903).

### **(b) La consciencia moral presupone la responsabilidad individual.**

Esta dimensión social de la consciencia moral es una realidad. Pero no basta con definirla por completo porque se descuida la parte de la responsabilidad y la libertad que recae sobre los individuos cuando actúan. No podemos, sin negar la realidad de la consciencia moral, reducirla a las reglas que ciertas normas sociales nos han inculcado. Si fuera el caso, no habría más consciencia, entendida como instancia de reflexión y elección, sino sólo obediencia a un orden social particular.

### **(c) El caso de la consciencia, el despertar de la consciencia moral**

La consciencia moral sólo se despierta con el favor de una ansiedad. Es cuando no sabemos qué hacer cuando entramos en el reino de la moralidad. Ciertos valores entran en conflicto y cada uno pretende ser legítimo. ¿Cómo escoger? Cuando se oponen ciertos valores morales, difícilmente se puede hacer referencia al “instinto divino” al que se refiere Rousseau. La consciencia moral entonces no da respuesta, pero abre un espacio de libertad que puede ser el del diálogo y la discusión, y por tanto más el de la comunicación y el intercambio racional de argumentos. La “preocupación moral” siempre se ha expresado, desde la antigüedad, en preguntas aparentemente simples: ¿Qué podemos hacer? ¿Cuáles son los límites de nuestras acciones? ¿Podemos justificar nuestras acciones? ¿Sabemos exactamente lo que estamos haciendo? ¿Podemos apreciar todo lo que vendrá de eso? (Monique Canto-Sperber, *Ansiedad moral y vida humana*, 2001).

### **La Explicación Empírica de la Consciencia Moral**

La escuela empírica atribuye la consciencia moral a la experiencia mediante la asociación de ideas y hábitos. La experiencia generadora de la consciencia es la de los personajes sociales y los efectos de nuestras acciones. Pues, en toda sociedad genuina existe una autoridad que prescribe o prohíbe determinadas acciones que considera ventajosas o perjudiciales. Esta autoridad alaba y culpa, premia y castiga. Puede ser ejercida por los padres, o por líderes religiosos, o por

líderes políticos, o por último, pero no menos importante, por la opinión de la mayoría.

De ello se deduce que en todos los seres humanos que pertenecen a una sociedad así, la idea de un orden o de una defensa, la idea de una obligación, de un deber está indisolublemente asociada con las ideas de ciertas acciones, y esta idea va acompañada en sí misma de un sentimiento de compulsión y deseo o temor (dependiendo de si las acciones son elogiadas y recompensadas o culpadas y castigadas). Como esta asociación se hace desde la primera infancia, el hábito esconde su origen y, posteriormente, incluso en ausencia de cualquier autoridad, las acciones aparecen prescritas o prohibidas, es decir buenas o malas, en virtud de su propia naturaleza, orden o defensa, la idea de una obligación, de un deber, está indisolublemente asociada a las ideas de determinadas acciones, y esta idea va acompañada de un sentimiento de coacción y de deseo o de temor (dependiendo de si las acciones son elogiadas y recompensadas o culpadas y castigadas).

Los partidarios de esta doctrina creen verificarla mostrando que ahí donde faltan las condiciones de su génesis, falta la consciencia moral; y que cambia en la medida en que cambian estas condiciones. Podemos, con Paul Janet (La Morale), resumir esta doble ley de la siguiente manera:

*“Entre los pueblos salvajes, no hay moralidad; entre los pueblos civilizados, moral contradictoria.”*

En primer lugar, la idea misma del deber falta necesariamente ahí donde ninguna autoridad informa o defiende al individuo; y apremia al culpable. Es lo que ocurre con los salvajes, al menos con los inventados por los filósofos; es lo que puede suceder entre los pueblos civilizados para cualquier individuo privado de toda autoridad desde la infancia, y para estos mismos pueblos, si un día toda autoridad desaparece entre ellos.

Por otro lado, como las órdenes y las defensas son atadas en las diferentes sociedades a las acciones más diversas, la consciencia moral cambia con los países y las épocas. Lo que es bueno para unos es malo para otros y viceversa. De

ahí estas contradicciones de la consciencia moral tan elocuentemente señaladas por Pascal después de Montaigne:

*“Casi no vemos nada justo o injusto que no cambie de calidad cambiando el clima. Tres grados de elevación del polo vuelcan la jurisprudencia. La ley tiene sus tiempos. La entrada de Saturno en León marca el origen de tal crimen. ¡Agradable justicia que limita un río!”*

Esta doctrina contiene una gran cantidad de verdad. La consciencia moral es un todo complejo en el que ciertamente entran las experiencias y asociaciones de ideas de las que acabamos de hablar; incluso puede ser que estos elementos predominen en la mente de algunos individuos hasta el punto de que parezcan constituirlo por completo; pero la cuestión es saber si no encierra y no supone nada más.

Podemos distinguir en las ideas morales de la humanidad, la forma y la sustancia. La forma son las ideas mismas del bien y del mal, del deber, del derecho, etc., con los sentimientos que las acompañan; la sustancia son las ideas de las diversas acciones a las que se aplica esta forma. Ahora bien, si el tema de las ideas morales varía enormemente según los individuos, los países y los tiempos, su forma es universal e invariable. No todos los humanos colocan el bien y el mal en las mismas acciones; pero todos los humanos (en la medida en que son capaces de expresar su humanidad) distinguen entre el bien y el mal, uno que se debe hacer y otro que hay que abstenerse.

Esta forma del bien y del deber, el empirismo, la explica por la existencia de una autoridad social que manda y defiende. Pero la explicación, parece, es superficial. En efecto, cabe preguntarse si la mera existencia de esta autoridad no presupone las ideas que se pretende hacerle generar. Si no, es más que la fuerza; y si se obedece sólo por miedo a los golpes, es dudoso que alguna vez logre producir siquiera una simulación de consciencia moral. Si se trata de otra cosa que de la fuerza, es porque los hombres reconocen en ella un poder legítimo y razonable al que conviene obedecer. En consecuencia, las

prescripciones y las defensas de la autoridad, con las sanciones que las sustentan, podrán dar a la idea del deber más precisión y poder.

De hecho, no hay autoridad en las sociedades humanas que no recomiende el derecho y el deber: todas pretenden ser legítimas, algunas incluso sagradas. Sin duda, un gran número de sus prescripciones se inspiran en el interés de quienes las ejercen o en el interés general de la comunidad; pero a menudo también se refieren a ciertos principios de justicia, de dignidad, de piedad que implican por ese mismo hecho ya presente y activo en la consciencia humana.

Es este trasfondo de moralidad anterior a cualquier autoridad social lo que permite comprender las transformaciones mismas de las instituciones y de las leyes. ¿Cómo podría el individuo juzgar las prescripciones de la autoridad, aprobarlas y desaprobadas, premiarlas o culparse a sí mismo, si su consciencia era el reflejo de esta autoridad, el eco de estas prescripciones? Sin embargo, es la crítica incesante de las instituciones y las leyes por parte de los individuos lo que contribuye a acercarlos cada vez más al ideal de justicia y moralidad perfectas.

La consciencia moral parece, pues, contener en sí, independientemente de cualquier experiencia, la noción o el sentimiento del bien. El humano tiene la necesidad, el presentimiento innato del ideal moral. Pero queda por explicar cómo esta forma de ideas morales es susceptible de tantas aplicaciones diversas y contradictorias. Las mismas causas que explican las contradicciones y los errores humanos en cualquier otra materia son también suficientes para explicar las contradicciones y errores de la consciencia moral. Entre estas causas, las más influyentes son, como sabemos, el interés y la pasión. Pero en ningún lugar actúan con tanta fuerza como en el ámbito de los asuntos morales.

*“Si la geometría”, dice Leibniz, “se opusiera tanto a nuestras pasiones y nuestros intereses actuales como a la moral, no la cuestionaríamos y menos aún la violaríamos, a pesar de todas las demostraciones de Euclides y Arquímedes, que trataríamos de ensueños y creería lleno de paralogismos.”*  
(Nuevos ensayos, libro I, cap. II, §12).

Por otro lado, la influencia del ejemplo, de la tradición, de la costumbre es aquí mayor que en cualquier otro lugar: explica cómo la conciencia moral del individuo a menudo está completamente impregnada de los prejuicios de sus contemporáneos o de sus predecesores.

Ahora bien, si examinamos de cerca estas contradicciones y estos errores, vemos que casi siempre son relativos no a los principios fundamentales de la moral, sino a las consecuencias más o menos distantes que se derivan de ellos, y que resultan de experiencia y análisis insuficientes. Así, los Antiguos condenaron los préstamos a interés y los modernos lo permiten; ambos en virtud de este mismo principio: *"Nadie debería hacerse rico a expensas de otros"*.

Sólo, por falta de una experiencia y de un análisis suficiente de los hechos económicos, los antiguos veían en el préstamo a interés el enriquecimiento del prestamista en detrimento del prestatario, mientras que los modernos, mejor informados, veían en el préstamo gratuito (si así lo exige la ley) enriquecimiento del prestatario en detrimento del prestamista. Por lo tanto, los humanos a menudo están de acuerdo, sin saberlo, sobre principios morales; pero, al no considerar los hechos de la misma manera a los que los aplican, acarrear consecuencias diversas y contradictorias.

Pero los principios morales en sí mismos no pueden determinarse sin la ayuda de la experiencia y de la reflexión, y por consiguiente hay todavía lugar para contradicciones y errores. El bien, fundamento de todos los deberes, es el ideal de la naturaleza humana en el individuo y en la sociedad: "Así se ha llamado clásicamente." Ahora bien, esta supuesta naturaleza humana es en realidad una elaboración histórica, durante la cual el ser humano tiene una idea superior de sus deberes hacia sí mismo.

De la misma manera, el ser humano se constituye desde el principio dentro de una sociedad: su ideal moral es un ideal social, pero la sociedad para él sigue siendo sólo la familia o la tribu; por tanto, no reconoce ningún deber para con los extranjeros. A medida que la sociedad humana se expande, los deberes sociales

se expanden también. Sin embargo, basta con eliminar todas estas causas de variación para ver que se tiende a llegar a un acuerdo entre los humanos sobre todas las grandes verdades morales.

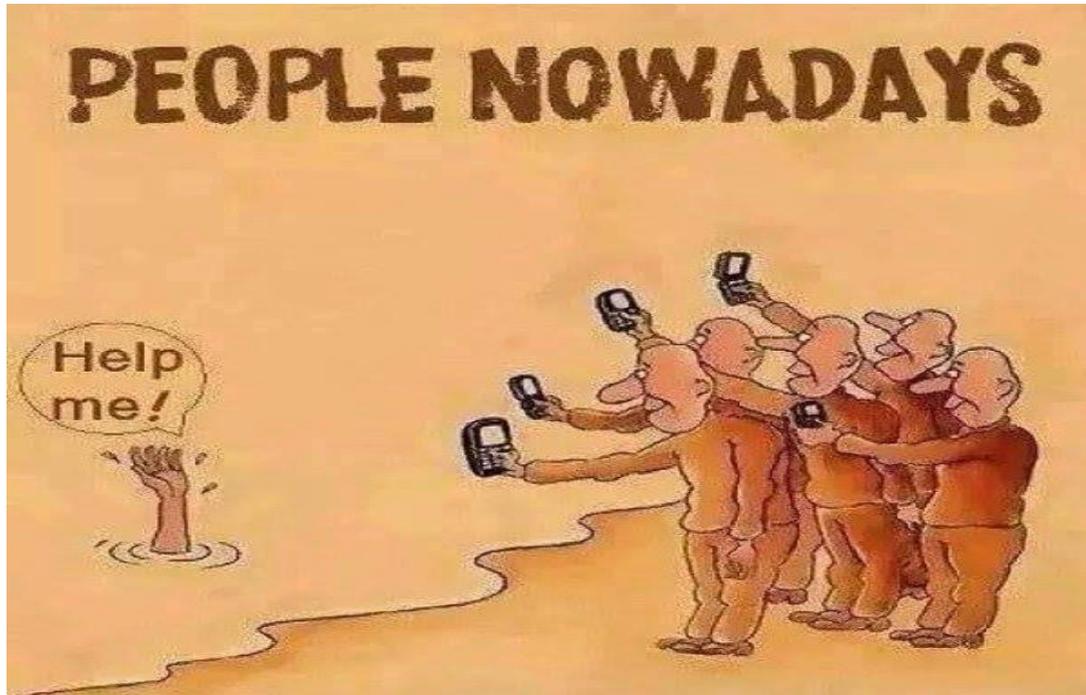
Entonces, en primer lugar, que los filósofos, despreciando las tradiciones y costumbres tanto como sea posible, se esfuercen por constituir la moralidad por un método racional sin tener en cuenta los intereses y pasiones de los humanos, veremos cómo llegan a conclusiones concordantes. Manou, Confucio, Sócrates, Kant, a pesar de la diferencia de antecedentes y épocas, hablan el mismo idioma.

Por lo tanto, la consciencia moral no es una simple masa de opiniones fortuitas, cambiando indefinidamente con los accidentes de la vida de los individuos y los pueblos: contiene un elemento fijo y universal (la idea del Bien) y, a pesar de las perturbaciones causadas por influencias externas, se desarrolla y progresa de acuerdo con una ley general y constante.

### **Enseñanza y Praxiología Moral**

La moral es como la gramática. Uno puede conocer perfectamente sus reglas, pero ser incapaz de aplicarlas en la vida cotidiana. En este caso, el conocimiento de estas reglas, sin llevarlas a la práctica, no nos aprovecha para nada. Más bien puede ser un peligro para la personalidad del docente y sus alumnos porque estas reglas hacen creer a los alumnos, y también a los maestros, que han progresado normalmente por aprenderlas de memoria, y que, por lo tanto, no tienen que hacer ningún otro esfuerzo especial para integrar estas normas en su comportamiento vital. Eventualmente, ocultarán sus faltas detrás de una verborrea moral que es la más hipócrita de las soluciones. Si la moral no es para practicar, ¿por qué aprendemos de memoria estas recomendaciones tradicionales?: sé amable y obediente; sé bien educado; respeta a tu maestro; no hagas a tus compañeros lo que no quisieras que te hicieran; Sé generoso y servicial... La lista es larga. Vean los capítulos de los manuales de moral para darse cuenta de ello.

Veamos un ejemplo que nos hace reflexionar con esta proposición: **La moral no se enseña solamente, sino se vive.**



**Figura 4.2: People Nowadays (La gente hoy en día)**

**Fuente: desconocida**

El dibujo nos pinta el comportamiento de la gente hoy en día (people nowadays) cuando el prójimo necesita ayuda. Se ve claramente que alguien se está muriendo ahogado, y un grupo de personas, en vez de correr a socorrerle, sacan sus celulares para “whatsAppear” la dolorosa situación, y ponerla en las redes para distraer a la gente. Si hacemos la epistemología de este fenómeno, diremos que ninguno de estos espectadores tiene la mínima luz en saber que dentro de este ser que se está muriendo, reside la persona humana que hay que honrar por el deber humano. Seguramente, ellos saben de memoria las nociones de moral aprendidas en la Escuela y en la Religión, pero tal comportamiento es ajeno a la moral y a la religión. Ajeno a la moral, porque como ciencia del deber, nos invita a ver nuestra humanidad en la humanidad del otro de forma desinteresada, es decir, actuar con libertad sin esperar nada a cambio. El deber

de los deberes es vivir humanamente, es decir, ver tu humanidad en la humanidad del otro. Tal comportamiento es también ajeno a la religión que nos promete la recompensa del paraíso por el bien que hacemos; y la amenaza con el infierno para dejar de hacer lo incorrecto y hacer bien las cosas. Tampoco tienen miedo al infierno. Esta reacción nos da una idea a saber cuando la consciencia humana está completamente dormida.

He aquí otro comportamiento ajeno a la moral y a la religión. Eso pasó en el centro de París, Capital de Francia. Es bueno recordar que los libros de “Instrucción Cívica y Moral” que se usan en Francia son famosos y completos, pero llevarlo a la práctica, eso cuesta. Lo que pasó en Francia, podría pasar en cualquier país. Echemos una mirada conscientemente sobre la información que nos llegó:

### **“Asesinado por la indiferencia”: un fotógrafo muere tras nueve horas tirado en una acera sin que nadie le socorriese**

**M. J. Arias**

jue., 27 de enero de 2022 7:30·3 min de lectura

**René Robert** era un **fotógrafo de origen suizo residente en París** que **falleció** hace poco más de una semana tras una **caída en plena calle ante la indiferencia de los transeúntes**. Nadie se paró a socorrer al anciano, tirado en la acera sin poder moverse. Nueve horas permaneció allí hasta que **un vagabundo lo vio y llamó a Emergencias** a las seis de la mañana. Demasiado tarde para salvarlo. Robert, como ha contando el periodista Michel Mompontet, falleció en el hospital poco después.

Este segundo acontecimiento, es el prolongamiento del primero; y nos pone a todos a prueba acerca de lo que es la caridad y el prójimo. Vale la pena disertar sobre estos dos conceptos por ser competencia de la moral en su labor de orientar al hombre a optar por un comportamiento universal ante los acontecimientos que nos salen al encuentro.

### **Moralidad del Prójimo y de la Caridad**

¿De dónde viene la palabra “caridad”? Amar al prójimo es amar a cualquiera: no al que me gusta, sino al que está allí. No el que me hace bien, sino incluso los

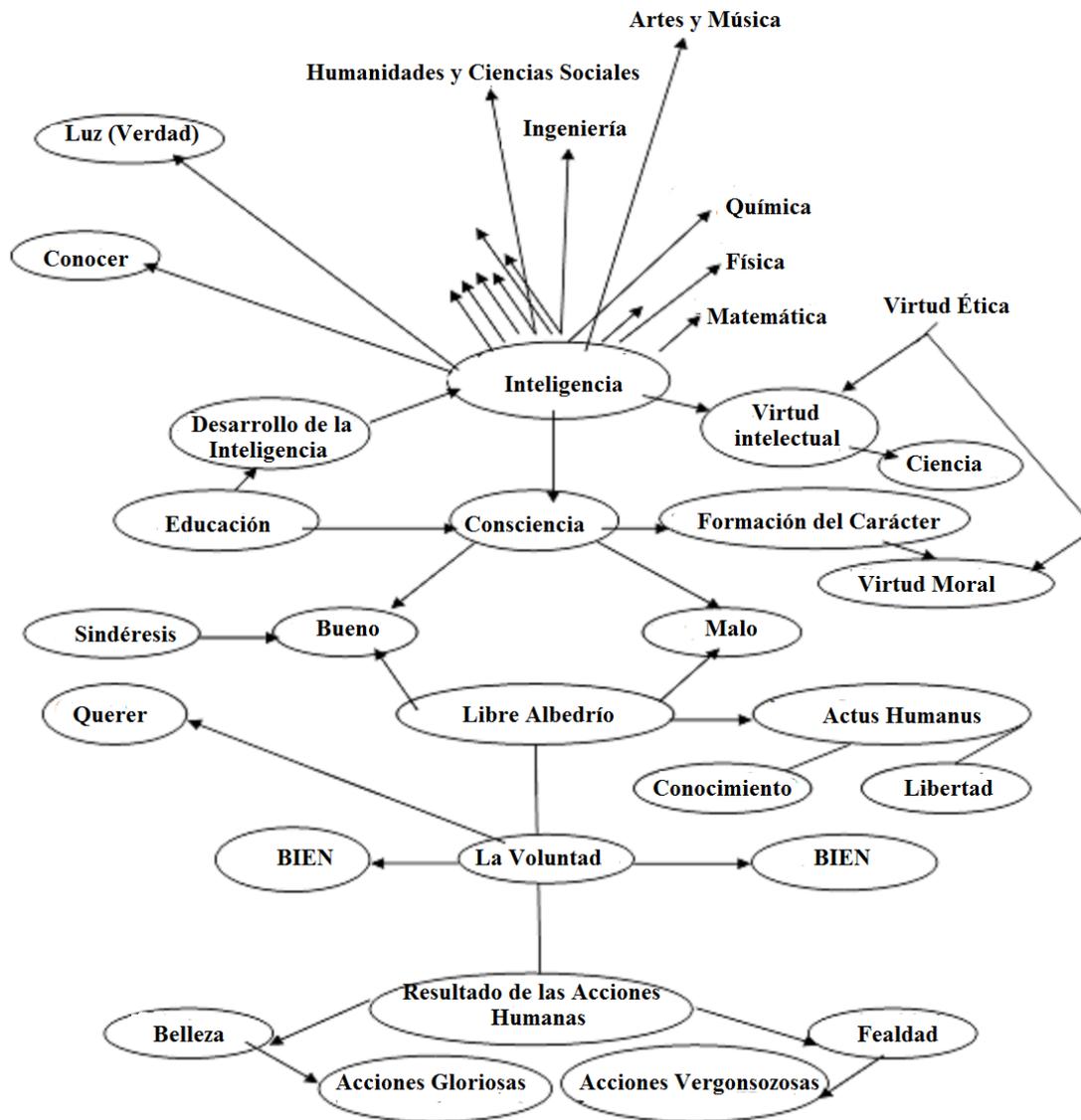
que me hacen daño. Los primeros cristianos, para designar tal amor en griego, no podían usar ni *eros* ni *philia*: tomaron prestado de la Septuaginta el cuasi-neologismo agapè (del verbo *agapan*, “amar”), que los latinos tradujeron como caritas y que dará nuestra caridad: amor desinteresado, amor puro, como decía Fénelon, amor sin posesión ni carencia, amor sin lujuria, como dice Simone Weil, amor que no espera nada a cambio, que no necesita ser correspondido, que no es proporcional al valor de su objeto, que da y se rinde. Sería el amor que Dios tiene por nosotros, que Dios es para nosotros (“o *Theos agapè estin*” (1Juan 4:8), dice la primera Epístola de Juan, “Dios es amor.”).

La caridad es amor desinteresado al prójimo. Eso cae bien: el prójimo no siempre es interesante. Como el prójimo, por definición, es cualquiera, la caridad, en su principio, es universal. Esto es lo que la distingue de la amistad, que siempre es especial (Aristóteles: “No es amigo, el que es amigo de todos”). Elegimos a nuestros amigos; uno no elige al prójimo. Amar a sus amigos, no es amar a cualquiera, ni amarlos de cualquier modo: es preferirlos. La caridad sería más bien una dilección (un amor) sin predilección (preferencia). No debe confundirse con la filantropía, que es el amor a la humanidad, es decir, una abstracción. La caridad se relaciona únicamente con los individuos, en su singularidad, en su concreción, en su esencial fragilidad. Es amar a cualquiera, pero como alguien; es regocijarse en la existencia del otro, sea lo que sea pero como es.

Lo que nos separa del prójimo es el yo (el ego), que sabe amarse sólo a sí mismo (egoísmo) o sólo para sí mismo (concupiscencia). Esto señala el camino. “Amar a un extranjero como a ti mismo, escribe Simone Weil, implica como contraparte: amarte a ti mismo como extranjero.” Tenemos razón al decir que la caridad bien ordenada comienza por uno mismo, pero generalmente se toma por el camino equivocado. La caridad comienza cuando nos detenemos, si es posible, a preferirnos a nosotros mismos. “Jesús nos dice: ‘Ama a tu prójimo como a ti mismo’. Para amar al prójimo sin excluir al prójimo enemigo, en el cumplimiento

de los deberes, se necesita una consciencia despierta, es decir, bien educada para no perder el sentido del bien.

### Educación de la Consciencia y la Finitud del Hombre



Mapa conceptual 4.3: Finitud del Hombre, gloria y fragilidad  
Fuente: el Autor

Se puede apreciar en el mapa conceptual titulado, “Finitud del Hombre”, que la consciencia juega el papel de puente entre Inteligencia y voluntad. Es por medio de la consciencia, la voluntad actúa inteligentemente sin desviación para alcanzar su fin: la virtud. En la consciencia, la educación ejerce su función, la de “elevar”. Un sinónimo de educación es su proceso de “elevación”. Aunque nuestra consciencia nos dice lo que es bueno o malo, no es una garantía que se va a hacer lo que es bueno. Aunque una brújula funciona bien e indica la dirección que se debe tomar, eso no es suficiente, hay que también decidir de tomar esta dirección. De ahí, la importancia de la concientización del hombre que llamamos educación de la consciencia; y es útil para persuadir, para reprender, a fin de que el hombre sea perfecto y esté preparado para hacer el bien.

Kant, al final de su larga vida, confesó que dos cosas que más le habían asombrado, eran la contemplación de la noche estrellada y la consciencia humana; y concluyó: “El cielo estrellado fuera de mí y el orden moral dentro de mí.” Por la expresión “orden moral” se refería a la consciencia moral. Porque “consciencia” tiene dos acepciones: una psicológica y otra moral. Consciencia psicológica es el conocimiento reflejo, el conocimiento de uno mismo, la autoconsciencia. En cambio, consciencia moral es la capacidad de juzgar la moralidad de la conducta humana (propia o ajena). Es por lo tanto, decimos que es un hábito de la inteligencia humana. De una inteligencia que tiene diversas capacidades, que es polifacética, porque hay – entre otras – una inteligencia estética, una inteligencia matemática, una inteligencia emocional, una inteligencia moral o ética.

En este trabajo nos referimos a la consciencia como Rousseau la describió en “Emile ou Education”:

*¡Consciencia! ¡Consciencia! Instinto divino, voz inmortal y celestial; guía segura de un ser ignorante y estrecho de miras, pero inteligente y libre; juez infalible del bien y del mal, que hace al hombre como Dios, eres tú quien hace la excelencia de su naturaleza y la moralidad de sus acciones; sin ti no siento nada en mí que me eleve por encima de las bestias, sino el triste privilegio de*

*llevarme de error en error con la ayuda de un entendimiento sin reglas y una razón sin principios. Gracias al cielo, aquí estamos liberados de todo este espantoso aparato filosófico: podemos ser hombres sin ser doctos; dispensados de consumir nuestra vida en el estudio de la moral, tenemos a menor costo una guía más segura en este inmenso laberinto de opiniones humanas. Pero no basta con que exista esta guía, hay que saber reconocerla y seguirla. Si habla a todos los corazones, ¿por qué son tan pocos los que lo escuchan? ¡Oye! es porque nos habla el lenguaje de la naturaleza, que todo nos ha hecho olvidar.*

*(Fuente: Académie de Montpellier : 861 sujets-textes de l'épreuve de philosophie au baccalauréat, [281] Sujet N° 257 - 6phscin1 - 2006 - Série S - Inde - Session Normale)*

Es una voz interior que nos interpela al momento de actuar o tomar una decisión cualquiera. Pero, no siempre escuchamos la voz de la consciencia. Y eso, por múltiples factores. Kant dirá: “no se escucha la voz de la consciencia por no querer vencer el mal radical que tenemos por dentro y optar por el bien radical”. Este trozo nos lleva a clasificar la humanidad en dos clases de hombres.

### **Dos Clases de Hombres**

Para saber quien escucha o no la voz de la consciencia, por experiencia, dividimos la humanidad en dos clases de hombres: Los esclavos (99% de la humanidad) y los libres (1% de la humanidad). Para cuantificarlo así, me he inspirado en una cita de las Escrituras que habla de un resto que guarda la dignidad y no se ha desviado, es decir, la mayoría van por el mal camino.

Es esclavo todo aquél que pone sus deseos o pasiones por encima de sus deberes; y eso es fruto de carencia de libertad interior en el que actúa así. Los esclavos se preocupan más por su naturaleza humana que por su persona. Por eso, es muy difícil que escuchen la voz de la consciencia.

Se preocupa más por su naturaleza humana que por su persona, cuando se deja llevar por la pasión para satisfacer sus deseos carnales sin freno. En vez de luchar por la virtud, se pega al vicio para convertirse en agente de maldad. ¿Qué se ofrece para restablecer el equilibrio en el Más Acá y rescatar la dignidad

humana engendrando hombres libres? Como el problema es una rebelión contra el cumplimiento de los deberes, puede ser por ignorancia, entonces no hay otro camino que la educación de la consciencia para humanizar al hombre. Así, el hombre humanizado, escuchará la voz de la consciencia.

En este trabajo, se propone dos métodos para la educación de la consciencia. Pero antes de presentar estos métodos, quisiéramos disertar un poco acerca de la naturaleza humana y la persona humana.

### **Naturaleza Humana y Persona Humana**

Establecer la diferencia entre la naturaleza humana y la persona humana, es sumamente importante en la tarea de educar la consciencia. Muy a menudo, se observa en muchos humanos, comportamientos inhumanos en el Más Acá. Se dice que alguien es inhumano cuando no se deja mover por la compasión para aliviar el dolor de los demás; y no parece ser semejante a un hombre. ¿A qué se debe eso? Por ignorar la presencia de la persona humana en cada ser humano; y se preocupan sólo por la naturaleza humana.

¿Qué se entiende por naturaleza humana? Es el hombre material: carne y huesos, tiene peso, altura y volumen. Por tanto es limitado. De ahí viene el sustantivo “Finitud” que usamos para caracterizar al ser humano. En su fragilidad, lleva grados de dolor; y son cuatro: dolor físico, dolor psicológico, dolor moral y dolor místico. Los tres primeros grados de dolor son del pensamiento de Aristóteles; y San Agustín agrega el dolor místico. Citamos los cuatro grados de dolor sólo para abrir un paréntesis y recordar al lector que la gran familia humana es frágil. No se desarrollará estos grados de dolor en este trabajo por ser competencia de otro tema.

La naturaleza humana en sí, es la vida natural que hemos recibido de nuestros progenitores. Esta vida, la repartimos en dos clases: vida vegetativa que es la vida de nuestras células y la vida sensitiva que es la vida de nuestros órganos. Estas vidas son muy cortas, pues las células mueren y debilitan el cuerpo, es la

vejez. Pensando en la finitud del hombre, Kant, en la filosofía de la realidad humana, hizo cuatro preguntas:

1. ¿Qué puedo saber?
2. ¿Qué debo hacer?
3. ¿Qué me cabe esperar?
4. ¿Qué es el hombre?"

A la primera pregunta responde la metafísica, a la segunda la moral, a la tercera la religión y a la cuarta la antropología.

Fuente: <http://liancaca.blogspot.com/2013/09/las-cuatro-preguntas-de-kant-sobre-el.html> (tomado el 29/05/2016 a las 22:43).

En las tres primeras preguntas de Kant vemos la finitud del hombre. “¿Qué puedo saber?” implica un no poder, por lo tanto, una limitación. “¿Qué debo hacer?” supone algo con lo que no se ha cumplido todavía, también, pues, una limitación; y “¿Qué me cabe esperar?” significa que al que pregunta le está concedida una expectativa y otra le es negada, y también tenemos otra limitación. La pregunta cuarta sería, pues, la que pregunta por la “finitud del hombre”, pero ya no se trata de una cuestión antropológica, puesto que preguntamos por la esencia de nuestra existencia.

Todo lo que hemos dicho en el párrafo anterior, nos hace entender que la especie humana, es un ser de proyecto; y la muerte es un NO definitivo a este proyecto. Cuando alguien se preocupa sólo por su naturaleza humana ignorando su persona, tarde o temprano su vida se convertirá en una tragedia; puede ser también una nación entera, si la mayoría va por el mismo camino de ignorancia; y viven como esclavos de sus pasiones desequilibradas.

Alguien que se preocupa más por su persona, superará los grados de dolor en la naturaleza humana, será más amable con sus semejantes, practicará el bien, vivirá en la verdad que la inteligencia le muestra, será ajeno a toda forma de corrupción, será libre de los vicios, libre del nacionalismo, libre de la discriminación racial y libre de todo lo que deshumaniza al hombre.

Entonces, ¿qué es la persona humana? El concepto “persona” no es sinónimo de hombre ni de mujer. Pues no existe persona anciana, adulta, joven o adolescente o bebé. Estos términos se utilizan sólo para la naturaleza humana para resaltar su finitud; y no para la persona humana.

Yo me sentaba en una plaza pública esperando que alguien se me acercara para pedirme una orientación. De repente, dos liceístas estaban pasando por ahí; y una dijo a la otra: “¡Este Cura es feo! Y la otra respondió: “¿Por qué es negro”? Al oírles, les llamé: “Muchachas mías, ¡venid a mí, soy profesor de matemática y os tengo una buena noticia! Al llegar, les dije: “Doy clase de matemática y de idiomas gratis para los que no pueden pagar por la mala situación del país”; y se anotaron. Como gané la confianza de ambas, les pregunté: “¿Quién de vosotras ha visto a una persona en su vida?” Y me respondieron: “Padre, nosotras somos personas y tú también.-- Yo sé, pero jamás he visto a una persona en mi vida--”. El asombro era tan grande, los ojos se clavaron sobre mí como si fueran a caer del rostro de ellas; y les dije: lo que, sí, he visto, es el cuerpo de una persona; y no la persona en sí. La persona es fea si su obra es fea, la persona es bella si su obra es bella. Por lo tanto, la persona no se mide por su cuerpo, sino por sus obras. Yo sólo vivo en este cuerpo, y es mi prisión. A mí, nadie me ha visto. No he seleccionado este cuerpo, y nadie ha seleccionado lo suyo. Es el Creador quien lo da como Él quiere. ¡Que Su Santo Nombre sea bendecido por ser mi Creador!

El sinónimo de persona es espíritu, es decir, inmaterial. Como es inmaterial, no puede morir. Por lo tanto, la muerte física no es la muerte de la persona. Es un NO definitivo a la naturaleza humana; y no a la persona humana.

Fui a dar pésame a una amiga por la muerte de su abuela de 75 años por la culpa de la enfermedad llamada “Alzheimer”. La amiga es psicóloga de profesión; y me dijo: “Amigo, no estaba preparada para ver a mi abuela en un ataúd; mi madre me parió, pero soy lo que soy gracias a mi abuela.” Le dije que la muerte de su abuela como la muerte de cualquier ser humano es una muerte prematura; y nosotros también moriremos prematuramente, puede ser por la vejez, por un

accidente, una matanza de inocentes, o una enfermedad. Pues la muerte es un accidente de la vida que corta el proyecto sin darle tiempo para llegar a la perfección, de ahí uso la expresión de “muerte prematura” para la naturaleza humana.

Además, mi querida amiga, te tengo una buena noticia: “Tu abuela no ha muerto, es la naturaleza humana que muere por ser material. La persona es inmaterial, por lo tanto, no puede morir. A la muerte física la persona, es decir, el espíritu, sale del cuerpo que ha sido su prisión.”

Nosotros nos conocemos por la naturaleza humana, lo que nos hace visible para expresar nuestra voluntad; y no nos conocemos por la persona humana pues es invisible. Mi persona no está al alcance de nadie, pues nadie puede ver a mi persona; y yo tampoco a la suya. Si nadie me ve, entonces nadie tiene poder sobre mí. Si un pendejo-esclavo me da dos tiros para robarme la moto, él mata sólo la naturaleza humana que me arropa; y está a su alcance, pero a mí él no me puede matar. Reflexionemos un poco sobre lo que responde a un tirano el filósofo Epicteto quién vivió en el siglo I después de Cristo: *“Un tirano me dice: “soy el amo, puedo todo”. Respondo: “¿Puedes quitarme mi libertad? Eres el dueño de este cadáver, pero no tienes ningún poder sobre mí”* **(Epicteto)**. Él está hablando de su persona que el tirano no puede ver; su cuerpo, esta materia que él califica de cadáver, está al alcance del tirano. Por lo tanto, lo puede pasar al infinitivo.

Podemos concluir que existe una vida superior al salir del Más Acá con el accidente conocido como muerte física del ser humano, ésta es la vida de la persona humana que es una vida espiritual que la muerte no la puede alcanzar.

Al saber de la existencia de una persona humana encarcelada en un cuerpo humano, eso nos podría ayudar a mejorar nuestras relaciones interpersonales: ser más amables con los demás; practicar la caridad por el deber; y no medir a una persona por su cuerpo, lo que es una ignorancia. Al leer eso, un bravo materialista de la filosofía concreta puede decir: no hay persona alguna

encarcelada en un cuerpo. Lo que veo es la persona misma, es decir, no existe tal diferencia entre persona humana y naturaleza humana. Porque esta supuesta persona humana no se ve. Pero, se cree que el viento existe sin verlo, que la electricidad existe sin verla. Preocúpate, pues, por tu persona encarcelada en tu cuerpo escuchando la voz de la consciencia para obrar bien y hacer del Más Acá un lugar agradable para vivir; y cuando el NO definitivo a la naturaleza humana llegue, tu persona pasará a un plano superior, el Más Allá. En metafísica, llamamos “vida del más allá”, la morada de los seres incorpóreos.

### **Dos Métodos para Educar la Consciencia**

Se propone dos métodos para la educación de la consciencia. Primero, un método teórico que es la concientización enseñando al hombre desde niñez sin interrupción los principios morales para la convivencia; segundo, un método práctico que consiste en dar buen ejemplo y testimonio de vida para que los demás puedan seguir este camino. Si no hay nadie que me quiere imitar haciendo lo que es justo, perdí mi tiempo como Educador, como Director de escuela, como Rector de una institución, como Gerente de una empresa; perdí mi tiempo como Gobernador, como Alcalde, como Presidente de la República, como Oficial de la fuerza armada, y como padre o madre de familia.

Este método práctico de educar la consciencia hace la diferencia entre autoridad y poder. Tener poder no es un instrumento para educar la consciencia. Pues, tener poder es sólo tener **fuerza** para obligar físicamente al otro para que actúe contra su voluntad. Con este poder se vulnera a veces la autonomía del otro por manipulación que puede ser trampa, engaño o coerción para conseguir lo que se quiere. Con este modo de actuar se puede mover al otro físicamente, pero sin tener repercusión sobre su consciencia.

Pero si tengo autoridad, la gente se moverá por su cuenta diciendo: “este Director, este Profesor, este Jefe, (...), es digno de ser imitado pues su vida ha sido un ejemplo para todos nosotros.” Este juicio muestra claramente lo que es

autoridad. Entonces, tener autoridad es tener **capacidad** para obligar la consciencia del otro a optar por el bien en sentido universal. Tengo autoridad si tengo capacidad para fortalecer y hacer crecer lo que ha sido confiado. El Alcalde es para fortalecer y hacer crecer el Municipio, el Gobernador es para fortalecer y hacer crecer la porción del Estado que el pueblo le ha confiado; el Presidente de la República es elegido por un tiempo determinado para fortalecer y hacer crecer la nación; los obispos, presbíteros, pastores, diáconos han sido ungidos para fortalecer y hacer crecer al creyente en humanidad y alcanzar la elevación; el padre de familia junto con la madre es para fortalecer y hacer crecer la familia dando buenos principios morales a sus hijos y sobre todo enseñarles a amar.

Enseñar los valores morales en el núcleo familiar y en todas las capas de la sociedad, es el método teórico, la base para la educación de la consciencia. Por experiencia, se sabe que muchos de nuestros conciudadanos van por el mal camino por ignorancia y por falta de motivación. En muchas familias, lo que se ve es horrible: padres borrachos, antisociales y mujeriegos; madres ladronas, bisexuales y escandalosas. ¿Qué tienen ellos para enseñar a los párvulos cómo vivir en familia y en sociedad? La cadena de la vergüenza sigue de padres en hijos. Peor todavía si estos niños llegan a la escuela y encuentran con un maestro o una maestra que no deberían estar en el aula por su conducta ignominiosa y sin vocación para merecer el título de educador. Estos niños no han recibido nada de educación ni en la familia ni en la escuela. Se convierten en antisociales, persona non grata. Esta clase de gente, víctima de una mala educación, han surgido en todas las generaciones para la vergüenza de todos.

### **Cómo cooperar con su educación de consciencia**

Si consideras que tu vida es como un huevo roto, entonces hay cosas que todos hemos de saber para acomodar nuestras vidas. Para una buena educación de la consciencia moral, es menester luchar contra el miedo, la ignorancia, el vanidoso orgullo, abrirse a las sugerencias para llegar a la verdad plena. Sin conocimiento y libertad no hay consciencia moral. Nadie debe actuar según la

consciencia de otro, si te obliga a hacerlo, aquél elimina tu consciencia moral y no eres libre, sino un esclavo de esta persona o de un sistema. Uno debe actuar según su propia consciencia no según la consciencia del otro.

En un curso de Filosofía Moral y Política, en Pregrado, un Profesor nos leyó este trozo para un debate académico:

*“La técnica terrible con que la manipulación comunista de las personas interviene hasta en los procesos más íntimos de formación de las convicciones, destruye en el hombre la capacidad de conocer la verdad en general, de sentir la verdad como vinculante, y destroza así lo que se llama libertad, carácter y honra. Y la consciencia moral se pervierte de tal modo que admite como bueno todo lo que el Partido y el Estado ordenan.”*

Cuando se cumple todo lo que acabamos de leer en este trozo, ya no hay consciencia moral. Para que la consciencia moral pueda hablar realmente, el espacio interior de la libertad tiene que estar abierto. Finalmente la consciencia moral tiene que formarse: desarrollar su sensibilidad, afirmar sus criterios y entrenar su firmeza. La consciencia moral es el centro del hombre que existe. De la consciencia moral parten las decisiones sobre todo lo que es forma de vida, trabajo cultural, orientación de la historia, etc.

Es menester saber que esta consciencia moral, con todo lo humano, necesita, también ella, formarse. La Educación es, en el fondo, formación de la consciencia moral. En principio se trata de despertar y formar las capacidades físicas, anímicas y espirituales correspondientes; crear formas de conductas espontáneas; estimular, reprimir o regular aptitudes, etc. Pero, en definitiva, todo ello desemboca en la consciencia moral, pues, si la formación ha de ser la de una persona, tiene que contar con la complicidad de la libertad y ser asumida conscientemente: es decir, que la consciencia moral tiene que hacerla suya.

### **El coraje ayuda en la educación de la consciencia.**

El diccionario filosófico de André-Comte-Sponville define el coraje como la virtud que enfrenta el peligro, el sufrimiento, la fatiga, que vence el miedo, la queja o la pereza. Es la virtud más universalmente admirada. Todas las demás,

sin coraje, serían impotentes o incompletas. Virtud cardinal, pues, propiamente, lo que la etimología a su manera confirma (en "coraje" hay "corazón", en "virtud" hay "coraje"). Sin embargo, debemos evitar alabarlo a ciegas. Primero, porque el coraje también se puede usar para lo peor; en segundo lugar, porque no reemplaza ninguna de las virtudes a las que sirve. El amor puede dar coraje, no el coraje es suficiente para amar.

Para argumentarnos sobre la importancia del coraje para la educación de la consciencia moral, reflexionemos sobre este texto educativo, titulado, "el coraje" traducido del idioma francés por el autor de la investigación:

### ***El Coraje***

*"Yakouba" es la historia de un joven africano que, como sus compañeros, debe pasar varios días en el monte y matar a un león para demostrar que es un hombre y ser reconocido como un guerrero por los habitantes de su pueblo.*

*Una noche, Yakouba se encuentra con un león, agotado, que le dice al joven que le será muy fácil matarlo: "Si me matas, no tendrás mérito, pero serás un hombre a los ojos de tus hermanos; si dejas de matarme, serás desterrado por tu pueblo, despreciado por tus semejantes, pero saldrás grande a tus propios ojos. Tienes la noche para pensar".*

*Se acerca el gran día. Todos los habitantes esperan el regreso de los muchachos. El padre de Yakouba espera el regreso de su hijo. Yakouba es el único que no ha matado a un león. Los otros chicos se convierten en guerreros. A Yakouba se le confían la vigilancia de los rebaños, un poco fuera del pueblo.*

*(Del álbum de Thierry Dedieu, Yakouba, Seuil Jeunesse)*

### **¿En qué consiste el coraje de Yakouba y demás muchachos?**

→ Yakouba tuvo el valor de decir "no" a los valores guerreros de los aldeanos, de abandonar la lucha asesina, de preferir la paz a una victoria fácil. No quería una recepción triunfal inmerecida. Ha renunciado a la fama, ha renunciado a la estima de su pueblo, acepta ser despreciado, rechazado, para ganar autoestima. Los otros muchachos muestran coraje al enfrentar y matar a un león con riesgo

de su vida; sin embargo, el coraje que muestra Yakouba es de un tipo diferente y coraje que nadie más que él conocerá.

“Si me matas, no tendrás mérito”. Esta proposición condicional me hace pensar en una frase célebre leída en *Ifigenia* de Molière: “*À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire*” (*el que vence sin esfuerzo, triunfa sin gloria*). Estas dos proposiciones llevan a la misma realidad: Hacer prueba de honestidad y de coraje. El coraje de Yakouba es prueba de honestidad; y eso implica una buena consciencia. Toda cosa en la vida tiene un precio: si quiero comer, debo trabajar; si quiero graduarme, debo estudiar; si quiero casarme, debo trabajar y buscar a una mujer; si quiero ser pastor, debo estudiar en un seminario y cumplir con las demás exigencias. Para lograr el fin aspirado, es menester cumplir con los requisitos. En caso contrario, sería una deshonestidad. Toda deshonestidad es fruto de mala consciencia. La historia de Yakouba es una buena herramienta para iniciar la educación de la consciencia en nuestra sociedad. “*Si me matas, no tendrás mérito*”; es equivalente a esta proposición: “*el que vence sin esfuerzo, triunfa sin gloria.*”

Esta historia revela una nueva alternativa: no se trata de enfrentarse al león o huir por miedo; Yakouba se enfrenta de la noche a la mañana a un dilema difícil, basado en un conflicto de valores. Se entiende por conflicto de valores o conflicto moral, cuando una decisión debe ser tomada y cuando es difícil de escoger la conducta que hay que tener porque todas las acciones posibles ponen en juego valores importantes, y la selección de uno, implica el incumplimiento de otros valores imperiosos.

### **¿El coraje es sólo para avanzar?**

El coraje no es solamente avanzar en su trayectoria hacia el triunfo; pues hay circunstancias que nos obligan a retroceder; y perder una carrera casi ganada. Evoquemos este adagio de los montañeses: “A veces se necesita más coraje para darse por vencido que para perseverar”; si se encuentran muy cerca de una cumbre hacia la que llevan días o semanas avanzando, y la llegada del mal

tiempo hace que el regreso sea demasiado incierto y demasiado peligroso, los montañeses muestran gran valentía al realizar una media vuelta cuando la victoria estaba fácilmente a su alcance.

De Yakouba, aprendo esta lección: Cuando es necesario renunciar a la estima de los demás para ganar la autoestima, se necesita gran coraje, porque cada uno necesita ser reconocido por los suyos.

### **Educación exógena y consciencia moral**

Conocemos la expresión de “educación exógena” en el libro de Romano Guardini (1999), titulado: *Ética, Lecciones en la Universidad de Múnich*, pp.102-103; Según él, la educación es, de entrada, educación exógena, es decir la influencia que, sobre una vida todavía por definir, ejercen los padres, el entorno o los profesores, mientras que el niño se comporta pasiva o receptivamente. Con el tiempo aparece su iniciativa personal y se hace cada vez más potente, hasta llegar, finalmente, a la crisis de la madurez y la mayoría de edad, en la que básicamente, el joven toma el mando de su propia vida. En la medida en que eso sucede, la acción educativa ha de ser asumida interiormente, interiorizarse y unirse con la propia iniciativa. Lo mismo sucede con la formación de la consciencia moral, de forma que, en una medida que aumenta con la edad, la consciencia moral se educa a sí misma.

Romano Guardini (1999), nos dice que si la educación de la consciencia no se hace desde niñez, encontraremos tipo de individuo así: “Ve obligaciones donde racionalmente no aparecen, descubre fallos donde no los hay, y se siente responsable de cosas con las que no tiene nada que ver. Pensemos en el fenómeno de la ansiedad, que puede llegar a paralizar la facultad de tomar decisiones. Esta clase de consciencia moral no se mueve ya en el marco de la libertad. La llamada del bien, las advertencias ante el mal, el deber y la responsabilidad se han convertido en coacciones; las exigencias ya no son de índole espiritual, sino psíquica, y puede convertirse en enfermedad, en

complejos de inferioridad, depresiones o neurosis. El individuo parece entonces a merced de una consciencia moral en la que ha desaparecido el elemento libertad. La consciencia moral le impide vivir con seguridad, tratar las cosas con naturalidad, y relacionarse con las demás personas sin complicación.” (p.107)

¿Qué pueden hacer los padres para evitar esta tragedia en sus párvulos que van a ser adultos? Comienza ya la educación de la consciencia moral de tus párvulos; y aprenderles a vivir en familia y en sociedad enseñando valores del buen vivir con los demás. No necesitas un título de licenciado en filosofía moral para educar la consciencia de tus hijos pequeños. La moral del niño es lo más sencillo que existe; y consiste sólo en dos palabras muy sencillas: enseñarles a distinguir el **SÍ** del **NO**. Por ejemplo, si el niño te pide un cuchillo y sabes que él puede cortarse con ello, lógicamente debes negarle esta cosa sin necesidad de darle explicación. Su reacción es la lloradera. Déjalo que llore sin pegarlo ni hacerle guerra psicológica. En otro momento si pide algo y ves que vale la pena, dárselo. Peticiones aprobadas y peticiones refutadas en el proceso del crecimiento del niño, le ayudarán a distinguir el Sí del No, para la formación de su consciencia moral.

Sobreproteger al niño es suprimir el **NO** en su consciencia, es formar una persona desequilibrada, un sentimental que no sabrá aceptar la indiferencia y considerará como enemigo a todo aquél que le llevará la contraria. Si hay una inmensidad de delincuentes letrados o iletrados en el mundo, personas desequilibradas, es porque existe una inmensidad de padres en el mundo que no supieron educar la consciencia moral de sus hijos. Para evitar el remordimiento de consciencia en el futuro, toma en serio hoy mismo tus obligaciones de padre y de madre. Reflexiona sobre estos dos pensamientos:

*“Vivo mejor con la consciencia tranquila que con una buena cuenta corriente”*  
**(Tom Cruise).**

*“Es mucho menos pesado tener a un niño en brazos que cargarlo sobre la consciencia”*  
**(Dr. Lejeune).**

En conclusión, quiero aclarar algunos conceptos ubicados en mi mapa conceptual, titulado, “Finitud Humana”, donde la **consciencia** es el conector principal a la **inteligencia**. ¿Por qué estudiamos la consciencia moral como parte preliminar de la moral especulativa? Es para resaltar su función de juez supremo del bien y del mal en el fuero interior del hombre. La consciencia cumple esta función por ser el hábito principal de la inteligencia. Es ella que recibe todas las informaciones proviniendo de la inteligencia para ser clasificadas en lo bueno y lo malo. Facultad de clasificar informaciones en lo bueno y lo malo, eso se llama **juicio de valor**, lo que es propio a la consciencia moral.

Otro hábito de la inteligencia es la **razón**. Si la razón se une a la consciencia, ella (la consciencia) hablará a la **voluntad**, otro hábito de la inteligencia, que ha sido diseñada para la virtud; y la voluntad ejecutará acciones buenas. Así, podemos decir que el hombre ha escuchado la voz de la consciencia por las acciones buenas que ha ejecutado; en este sentido, podemos hablar también de buena consciencia o una consciencia educada. La buena consciencia implica también, actuar en el sentido del deber; y no por inclinaciones e intereses egoístas buscando honores, mostrando ser superior a los demás y para ser amado por los hombres.

Cada vez que hablamos de la **razón**, hay que entender que ella no hace juicio de valor. La definimos como facultad que tiene el hombre para pensar. ¿Qué pasa si la razón en vez de unirse a la consciencia, se une directamente a la voluntad? Es lo que sucede cuando el hombre es incapaz de escuchar la voz de la consciencia: el mal radical en él (**expresión de Kant**) se apodera de la voluntad; y ejecutará malas acciones, se convertirá en esclavo de sus vicios. Se dirá: este hombre tiene **mala consciencia**.

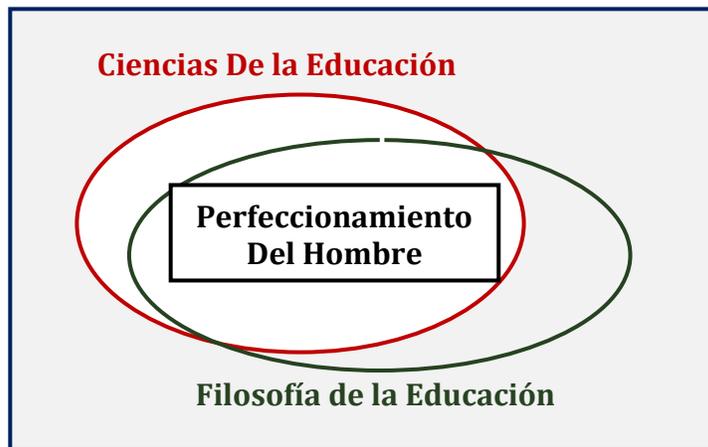
Toda mala acción cometida por el hombre, es una desviación de su trayectoria hacia la deificación; ello implica la desviación de su voluntad que ha sido diseñada para el bien, es decir, la virtud; y cae en el vicio, la esclavitud, lo que degrada al género humano y lo convierte en esclavo. Si la desviación no

puede contribuir a la felicidad humana, contribuye a su desgracia, llevándonos al caos, entonces no es un camino de liberación, sino de esclavitud; y el desviado es un esclavo en agonía que puede despertarse sólo si acepta libremente de ser reanimado por la educación de su consciencia moral. Así, la razón se unirá a la consciencia; y ella hablará a la voluntad para resucitarla de su “muerte volitiva”. Se habla de “muerte volitiva”, es decir, de la “voluntad”, cuando el mal radical en el hombre se apodera de la voluntad y le impide alcanzar su fin, la virtud.

## CAPÍTULO V

### CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA EMPRESA EDUCATIVA

He aquí el diseño de la Empresa educativa del Autor en forma de diagrama de Venn:



**Diagrama 5.1: Empresa Educativa, el Autor**

El diagrama nos presenta dos fenómenos auxiliares a la Educación para formar lo que llamamos la empresa educativa. Se trata de las Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación. ¿Por qué se unen al fenómeno educativo? Porque el ser humano nace para crecer no solamente en carne y hueso, sino también moral e intelectualmente. Es un ser evolutivo, es decir, incompleto al nacer. Por esta razón la educación sale al encuentro del hombre para perfeccionarlo; y como la carga es muy pesada, ella cuenta con el apoyo de las Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación para el perfeccionamiento del hombre. Es el punto común entre Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación. Que el lector siga leyendo el capítulo para ver cómo actuar estos fenómenos para la deificación del hombre. Ahora, es menester saber cuándo se llega a ser un profesional pleno. El párrafo siguiente tiene la respuesta.

Un Médico es médico pleno, si él conoce bien su campo de actuación. Al igual que un Abogado, un Ingeniero, un Militar, y cualquier otra profesión que uno tiene. Y ¿qué pasa con un educador que no conoce a perfección su campo? Para ser educador pleno y no confunde más ciencias de la Educación con filosofía de la educación y la educación en sí colocando una sinonimia tricotómica, es la razón por la cual, hemos bautizado este capítulo con el nombre de Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación en la Empresa Educativa. Al escudriñar atentamente este capítulo de la investigación, se acabará la sinonimia entre estos tres fenómenos. Además la educación fue diseñada por el Creador del género humano para alcanzar la perfección en su finitud. Esta perfección es dicotómica, es decir, moral e intelectual. La consciencia se encarga de las facultades morales y la inteligencia de las facultades intelectuales. En todos los capítulos de este trabajo, el lector va a encontrar estos dos aspectos: moral es la principal, e intelectual que es la secundaria. Es la función misma de la educación para la elevación de la consciencia con el fin de restablecer el equilibrio en el Más Acá.

Ahora bien, ¿qué significa ciencias de la educación? ¿Qué pasa si separamos el concepto “educación” de “las ciencias de”? En el campo de la investigación, para referirse a la educación, siempre se habla de “ciencia de la educación” o “ciencias de la educación”. Ahora bien, si aislamos el concepto “educación” de la expresión “ciencias de”, ¿podemos decir que la educación es una ciencia? Para afirmar o negar, es menester definir el concepto “ciencia”. Entonces, ¿qué es una ciencia? El objeto de la ciencia es la búsqueda de las causas. “Saber dice Aristóteles, es conocer por la causa” (Anal. Post., II, 10). Es pues saber el porqué de las causas.

Así, el vulgar sabe que el trueno se produce cuando hace demasiado calor y que hay nubes espesas, y ordinariamente una fuerte lluvia. El sabio es el que sabe por qué sucede eso, y por ejemplo que el rayo es una chispa eléctrica producida por el encuentro de dos nubes cargadas de electricidad contraria; y el diccionario de la lengua española, Real Academia vigésima primera edición también lo define: “Un rayo es una chispa eléctrica de gran intensidad producida

por descarga entre dos nubes o entre una nube y la tierra”. La ciencia no busca solamente el porqué de las cosas, sino también el cómo (το πως, dice Aristóteles) de las cosas. Así, el vulgar ve claramente que los cuerpos caen; pero el físico nos aprende cómo caen los cuerpos, por ejemplo, según la ley del movimiento uniformemente acelerado.

El **cómo** de los fenómenos y de las cosas es lo que se llama su ley; el **porqué** es lo que se llama su causa. La ciencia tomada de una manera general es, pues, la **Búsqueda De Las Causas Y De Las Leyes**. Esta definición se aplica sobre todo a las ciencias físicas y a las ciencias morales. En las ciencias abstractas y matemáticas, no se emplea la expresión de causas o de leyes; las leyes de las figuras o de números son *propiedades*, y las causas serán los *razonamientos* de estas propiedades. A pesar de esta aclaración, la ciencia tendrá siempre por objeto el porqué y el cómo.

Siguiendo estos argumentos de lo que es la ciencia, ¿podemos decir que la educación separada de la expresión “ciencias de”, es una ciencia? Para entender lo que es la educación, hay que entender lo que es el hombre. Pues la educación es para el hombre y no el hombre para la educación. Entonces, ¿qué es el hombre? Según el diccionario filosófico de André-Comte-Sponville, ser hombre en el sentido amplio o genérico: todo ser humano, cualquiera su edad o su sexo. Es en este sentido que todos los hombres son iguales en derechos y en dignidad. Pero, en relación con los demás para alcanzar su fin.

He aquí la definición que se usa en esta investigación: El hombre es un ser que nace en un estado de marginación; y necesita el socorro de los más viejos para alcanzar su fin. Para repetir a Job, “desnudo salí del vientre de mi madre...” (Job 1:21). La educación comienza con la aparición del hombre en el Más Acá y en su desnudez. ¿Qué es la desnudez? Es el símbolo de marginación. Todos hemos nacido en este estado que no es un punto final, sino un punto aparte para estar en un proceso de desarrollo hacia la perfección.

Ahora bien, si el hombre tiene un punto de salida que es la marginación; y un punto final que es la perfección, por lo tanto es un ser de proyecto. Para llegar a este nivel, la perfección, él necesita un acompañamiento. Desde su nacimiento, el fenómeno que sale a su encuentro para su perfeccionamiento, por medio de los más viejos, es la educación. Por lo tanto, la educación es también un proyecto, y su finalidad es acompañar al hombre hasta que llegue a la perfección. En resumen, la educación es un camino de belleza para humanizar al hombre hasta alcanzar su fin que es la deificación (perfección). Ahora, volvamos a unir el concepto “educación” a la expresión “ciencias de”; y la relacionaremos con la filosofía de la educación.

¿Existe una relación entre Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación? ¿Qué se entiende por “ciencias de la educación”? Las ciencias de la educación son estas ciencias aplicadas que tienen como objeto “la educación”: *Psicología de la educación, etnología de la educación, didáctica, docimología, historia de la educación, educación comparada, derecho de la educación, economía de la educación*. En cuanto a la filosofía de la educación, ella les sirve de fundamento y responde a la pregunta “Por qué”.

Estas dos disciplinas no se oponen, sino son diferentes pues no persiguen los mismos objetivos. Mantienen relaciones de complementariedad, de interdependencia, se sostienen mutuamente. Así, por ejemplo, la psicología de la educación ayuda al filósofo de la educación sobre el problema del origen de los conocimientos humanos, la historia de la educación le enseña al filósofo de la educación que la educación es la facultad del ser humano, que sólo puede convertirse en hombre a través de la educación. Por el contrario, la filosofía de la educación recuerda que el especialista, el practicante en ciencias de la educación, no podría ignorar la filosofía pues “Toda pedagogía es la culminación de una filosofía”.

¿Por qué la conjunción de coordinación “y” en vez de “versus (vs)” en ciencias de la educación y filosofía de la educación? Unos amigos, expertos en

investigación, me han sugerido el “versus” en lugar de “y”. La razón de ello, es que la conjunción de coordinación “y” indica formalmente que por lo menos hay que separar, distinguir los datos que tenemos aquí. Decimos más bien “separar”, “distinguir” y no “oponer”. Como la “y” aquí indica los puntos comunes entre los dos términos, tendremos el privilegio de resaltar lo común entre estos dos conceptos. Además, en el diagrama de Ven, ubicado en la primera página del desarrollo, el lector puede apreciar cuál es el principal punto común entre ambas disciplinas. Es el perfeccionamiento del hombre.

El lector es invitado a hacer la trayectoria con nosotros de la siguiente manera: en primer lugar, hacer un recorrido de los preludios de las ciencias de la educación (preludios de la investigación científica en educación), proponer una o varias definiciones que sean comunes a las ciencias de la educación, tratar de enumerar estas ciencias con las características de cada una de ellas; y, en segundo lugar, examinar lo que se entiende por “filosofía de la educación”; por último, hablar del aporte de las ciencias de la educación a la filosofía de la educación y de la filosofía de la educación a las ciencias de la educación.

### **Los Preludios de la Investigación Científica en Educación**

En el libro titulado, « *40 ans des sciences de l'éducation* » (40 años de las ciencias de la educación) bajo la dirección de Vergnioux (2009), encontramos esta información: Desde principios del siglo XVII, J.A. Comenius (1592-1670) evoca implícitamente la necesidad de una pedagogía experimental cuando lamenta que el trabajo escolar o universitario no sea, como el trabajo mecánico, objeto de estudios científicos. El mismo autor (Vergnioux) menciona que dos siglos después, J.F. Herbart (1776-1841) formuló esta exigencia con mayor precisión cuando consideró anexar una “escuela experimental” a la Universidad. En efecto, cuando fue llamado, en 1808, para tomar el relevo de Kant a la cátedra de filosofía y pedagogía en Königsberg, informó al comisario de la universidad de un proyecto que luego sería retomado por Dottrens.

Finalmente, citaremos, entre otros, A.-A. Cournot (1801-1877), cuyo texto podría haber sido escrito a principios del siglo XX. En su *Ensayo sobre los fundamentos de nuestros conocimientos*, Cournot abre una perspectiva un poco nueva y no duda, como muestra Maurice Debesse, en elevar la pedagogía al rango de disciplinas experimentales. En pedagogía como en medicina, escribe él, no estamos estrictamente limitados a la observación de los fenómenos a medida que se reproducen por sí mismos; la experimentación directa no es imposible, aunque el respeto debido a la naturaleza humana y el propósito del arte se suman a las dificultades intrínsecas de la experimentación y restringen su alcance. Para superar estas dificultades, Cournot aboga por el uso de estadísticas para estudiar, por ejemplo, los vínculos entre diferentes "habilidades" o la relación entre el grado de instrucción y la tasa de criminalidad. Mejor aún, anticipándose al uso de las técnicas modernas de análisis factorial, propone determinar indirectamente cuáles son las facultades entre las que la naturaleza ha puesto más independencia por la constitución de los órganos del pensamiento, para confirmar o revocar una teoría basada en consideraciones deterministas, como el sistema frenológico de Gal.

### **¿Qué se entiende por Ciencias de la educación?**

Antes de tratar de responder a esta interrogación, queremos en primer lugar hacer dos observaciones. La expresión "ciencias de" es corriente: ciencias del hombre, ciencias de la naturaleza, etc. Ciencias del hombre: son ciencias cuyo objeto de conocimiento es el hombre. Ciencias de la naturaleza: son ciencias cuyo objeto de conocimiento es la naturaleza. Es decir, nos permiten conocer al hombre, la naturaleza. Las expresiones "ciencias del hombre", "ciencias de la naturaleza" no pueden, no deben ser entendidas como la expresión "ciencias de la historia".

Cuando, en efecto, se habla de ciencias de la historia, la expresión que se emplea a menudo es "ciencias auxiliares de la historia que ayudan a ésta, como

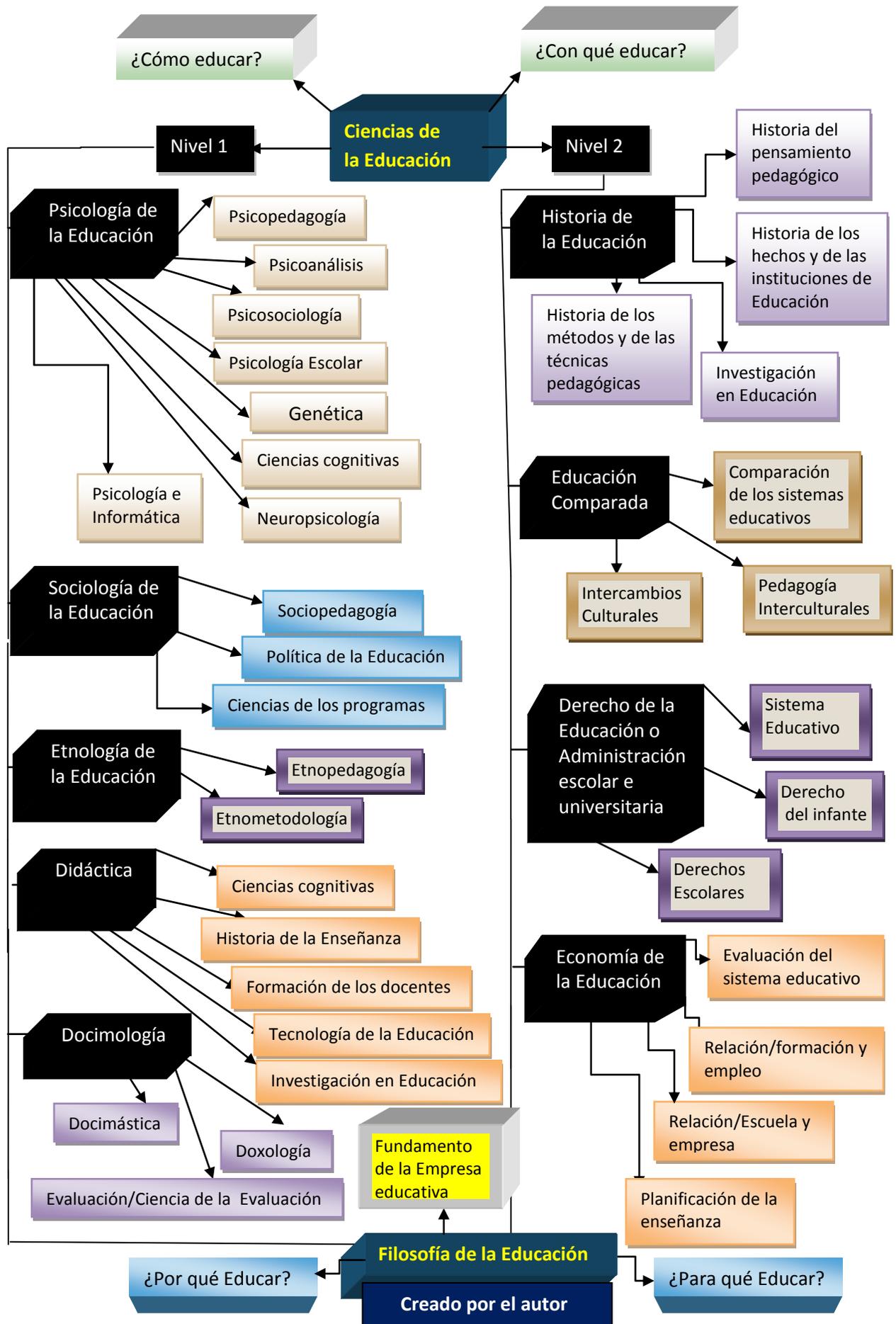
disciplina científica, a constituirse eficazmente. Ello para decir que hay la ciencia constituyendo el núcleo, un núcleo duro (la historia) y las otras, las ciencias auxiliares (ejemplos: arqueología, archivística, diplomática, epigrafía, genealogía, criptografía, numismática, paleografía, onomástica, etc.) que “gravitan” alrededor de ella para ayudarla en su tarea de comprensión, de alcanzar el objeto a conocer, aquí, el pasado humano. Estas ciencias auxiliares ayudan al historiador a conocer cada vez más este pasado humano, a través de los modos de pensamiento y de razonamiento que les son propios.

Y ¿cómo comprender entonces la expresión “ciencias de la educación”? Esta expresión se aparenta más bien a “ciencias del hombre”, “ciencias de la naturaleza” que a “ciencias de la historia” (o ciencias auxiliares de la historia). Además, segunda observación, conviene subrayar que en la época de DURKHEIM (finales del siglo XIX), se hablaba de ciencia de la educación (en el singular). Había, naturalmente, razones para eso. Podemos mencionar, entre ellas, lo relacionado con el hecho que la psicología había demostrado ser la única disciplina, la única ciencia científicamente constituida, para poder iluminar la educación, en términos de teoría y práctica<sup>1</sup>. Pero con el desarrollo de las ciencias humanas y después de largos períodos de reflexión, se dio cuenta de que muchas otras ciencias iluminan la teoría y la práctica educativas, sin que sea fácil elaborar una lista exhaustiva, según los especialistas en ciencias de la educación.

Por los aportes de las ciencias humanas a la educación, no decimos como en el siglo XIX, “ciencia de la educación” pensando en la psicología que ilumina la educación, sino “ciencias de la educación” reconociendo de forma particular que en esta gran familia de ciencias de la educación, existe un núcleo constituido por la psicología, sociología, etnología, didáctica, docimología. En resumen, esta expresión “ciencias de la educación” abarca todas las ciencias involucradas tanto en la concepción de la educación como en la aplicación práctica de ésta. Estas ciencias contribuyen en la empresa educativa. Se aplican a la educación y “se suponen que iluminan la educación” Plaisance (1985), explicamos, “por sus

preguntas, sus metodologías, sus conceptos y sus teorías de referencia” Develay (1992).

Para profundizar el tema, “ciencias de la educación” y “filosofía de la educación”, construimos un mapa conceptual en lo cual listamos estas ciencias de la educación, por lo menos las principales, por orden de importancia en la empresa educativa, antes de precisar lo que cada una es en sí. La lista que presentamos en el mapa es sólo una muestra dentro de la población de ciencias que tienen interés en el fenómeno educativo. Si fuera permitido jerarquizarlas en función de su rol, de su importancia en la empresa educativa, proponíamos la siguiente clasificación donde ellas son clasificadas en dos niveles (ver el mapa, construcción propia del autor en la siguiente página).



Veamos ahora la particularidad de cada una de estas ciencias de la educación, conjunto de ciencias humanas cuyo objeto es la educación. La importancia de eso es para adquirir un buen conocimiento de lo que es Ciencias de la educación y no confundirlas con la educación en sí.

### **Psicología de la Educación**

Se declina en psicopedagogía, psicoanálisis, psicología social, psicofisiología, psicología escolar, genética, ciencias cognitivas, neuropsicología, psicología e informática. En esta área, las teorías y las prácticas educativas son consideradas bajo el ángulo del individuo, de quien se hace educar. Según Crahay (2000), “todo sistema educativo descansa sobre presupuestos psicológicos”.

En este marco de la psicología como ciencia de la educación, muchos estudios se han llevado a cabo: *La inteligencia del infante, la mirada de los psicólogos* (M. Mesmin), *Aprender à la escuela* (C. Bastien y M. Bastien-Toniazzo), *Comprender los aprendizajes, ciencias cognitivas y educación* (E. Gentaz. P. Dessus), *El reto educativo, situaciones para tener éxito* (M.C. Toczek. D. Martinot), *El alumno humillado. La escuela, ¿un espacio de no-derecho?* (P. Merle), *Psicoanálisis y pedagogía* (J.C. Filloux), *La sexualidad infantil* (S. Freud), *El rol de la escuela en el desarrollo libinal del infante* (M. Klein), *Proceso y maduración en el niño* (D. Winnicot), *La educación afectiva y sexual en espacio escolar* (Stagnara D. et P), *Enseñar a adultos* (G.Malglaise), *La formación continua de los adultos* (P.Goguelin). Queremos terminar con un libro reciente de esta ciencia del hombre aplicada a la educación: *Psicología de la educación* (M. Crahay).

### **Sociología de la Educación**

Esta disciplina consta las siguientes ramas principales: Sociopedagogía, política de la educación, ciencias de programas. La teoría y la práctica educativas son tomadas, esta vez, bajo el ángulo del grupo, del más pequeño (la familia nuclear) al más numeroso, la sociedad política en su conjunto. El grupo

social tiene sus “categorías de pensamiento (...), un sistema de ideas, de creencias, de tradiciones, de valores morales profesionales o de clases” Cherkaoui (1986). En el marco de la sociología de la educación, muchos estudios han sido hechos: *La escuela de chances. ¿Qué es una escuela justa?* (F. Dubet), *¿La escuela puede ser justa y eficaz? De la igualdad de chances a la igual de los apoyos* (M. Crahay), *L’Apartheid escolar. Encuesta sobre la segregación étnica en los colegios* (G.Felouzis et al.), *La mirada de sociólogos* (M.Fournier, V.Troger), *La desescolarización* (D.Glasman et al.), *Educación y política* (Ardoino), *Educación y relaciones públicas* (J. Ardoino), *Educación y democracia* (J. Dewey), *Los contenidos de la educación* (S. Rassekh et G. Vaideanu). Así son examinados los problemas de la democratización de la enseñanza, de las desigualdades en la escuela, contenidos de las enseñanzas, etc.

### **Etnología de la educación**

Esta ciencia de la educación consta dos ramas principales: Etnopedagogía, etnometodología. Mismas preocupaciones que la sociología con esta diferencia que se trata aquí de sociedades estudiadas por la etnología. La etnología de la educación no es lejos de la sociología de la educación dado que en los dos casos, el hecho educativo es evaluado, apreciado en función del grupo y no del individuo. Y como lo dice J. Poirier: “Una de las tareas principales de todo grupo humano es de preparar al individuo a tomar puesto en la sociedad, a dar respuestas culturalmente prescritas a situaciones dadas” Poirier (1968). Sin embargo, etnología de la educación difiere de la sociología de la educación como etnología difiere de la sociología.

**¿Qué es la etnología?** “La etnología nace de la diversidad de las culturas humanas; (...) Muy rápidamente considerada como la ciencia del otro, del extranjero (...), ha sido dirigida aparentemente hacia el exotismo” (op.cit.). Es por eso y como la etnología se ha entendido durante mucho tiempo como el estudio de sociedades no europeas. Pero en un examen más detallado, la

etnología estudia todas las sociedades arcaicas, tradicionales, primitivas, no occidentales y occidentales. De hecho, cualquier sociedad siempre tendrá su aspecto arcaico, primitivo y tradicional, “existirán en consecuencia estructuras de este tipo en las sociedades tropicales como existe en Europa en pleno civilización industrial, ya que probablemente existirá dentro del hombre” (op.cit.).

Entonces, la sociología y la etnología se unen aunque no se encuentran necesariamente. La etnología de la educación tiene que ver con la educación en sociedades arcaicas, primitivas, tradicionales fuera de Occidente, pero también en Occidente, en lo que contienen arcaico, tradicional, primitivo. Agreguemos que la etnología de la educación tiene las mismas preocupaciones que la antropología de la educación que la abarca e, indirectamente, esta antropología de la educación está, en algunos aspectos, relacionada con la sociología de la educación.

En el contexto de la etnología de la educación o la antropología de la educación, pueden surgir una serie de problemas, problemas examinados en libros como: *Edipo africano* (Ortigues MC y M.), *Cultura, inconsciente, personalidad* (Roheim M.), *Los ritos de paso* (A. Van Gennep), *Al pie del monte Kenia* (J. Kenyatta), *La base cultural de la personalidad* (R.Linton), *Totem y Taboo* (S. Freud).

### **Didáctica**

Esta disciplina tiene como ramas principales: Historia de la enseñanza, ciencias cognitivas, formación de los docentes, tecnología de la educación, investigación en educación.

**¿Qué es la didáctica?** La etimología griega de esta palabra “didaktikos” (propio para enseñar o instruir) ha dado lugar a una serie de definiciones. Cuando el célebre diccionario de Lalande dice que el vocablo “didáctica” designa la “Parte de la pedagogía que tiene por objeto la enseñanza” (Lalande, 1968), y

Le Robert indica que la didáctica es la “Teoría y (el) método de la enseñanza” (Le Robert, 2005). El Gran diccionario de la psicología está en sintonía con las definiciones anteriores y define la didáctica así: “Ciencia que estudia las prácticas y los métodos de la pedagogía” (Bloch, 1991). Para tener una definición más explícita, más desarrollada sobre la didáctica, hay que echar un vistazo en el Diccionario enciclopédico de la educación y de la formación: “Es una disciplina que se fija en el estudio de los procesos de transmisión y de apropiación de conocimientos: elaboración de los saberes enseñados, situaciones de enseñanza, funcionamiento de los conocimientos del aprendiente” (op.cit.).

Se puede, se debe distinguir didáctica general y didácticas especiales o disciplinas o disciplinarias. La didáctica general se interesa en el problema de transmisión/ apropiación de saberes en general, cuando las didácticas especiales o las de disciplinas toman en cuenta la especificidad de tal o tal saber, es decir, su contenido. En la didáctica general, se habla globalmente de cursos magistrales, de explicaciones de textos, etc. Las especiales llevan a fijarse en el método de transmisión/apropiación de saberes en disciplinas particulares: matemática, filosofía, idiomas, lecturas, etc.

Diremos con Brusseau (1996) que “Una didáctica significa todos los procedimientos de aprendizaje y / o enseñanza específica para un campo disciplinario particular” o con Plaisance y Vergnaud (1985) que es “el estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza relacionados con un dominio del conocimiento particular”. ¡Observemos, por ejemplo, la brecha, el abismo entre la enseñanza de la biología o la mecánica y la filosofía! En términos de didáctica, son abordados problemas como: El aprendizaje, la afinidad entre enseñanza / aprendizaje y diversidad de alumnos, etc., el contrato didáctico (¿Cuál es la relación entre el conocimiento, el maestro y el alumno en el aprendizaje, qué papel juega el alumno, qué papel para el maestro?, etc.), El currículo (Develay, 1992). El programa, en resumen, el problema más general de transposición

didáctica: la diferencia entre el conocimiento académico, el conocimiento que se debe enseñar y el conocimiento que realmente se enseña en las aulas (op.cit.).

Estos temas se abordan en una serie de trabajos como: *Transposición didáctica* (Y. Chevallard), *Teoría de situaciones didácticas* (G. Brousseau), *Del aprendizaje a la enseñanza* (M. Develay), *Didáctica de las disciplinas* (D. Lacombe), *Conocer y transformar la materia* (JL Martinand), *Invitación a la Ciencia Cognitiva* (FJ Varela), *La educación y la formación* (De Landsheere), *De la psicología a la pedagogía* (F. Testu), etc.

### **Docimología**

Esta disciplina contiene las siguientes ramas principales: Docimástica, doxología, evaluación o ciencias de la evaluación. Docimología, es un término propuesto por H. Piéron desde 1922 “a partir de las palabras griegas relativas a los exámenes: dokimè y dokimasia (prueba), dokimasô (examinar), dokimastês (examinador), dokimastikos (apto para examinar) (Piéron, 1969), términos en los cuales hay que agregar logos: ciencia.

¿Por qué la creación de este vocablo? “La docimología parte de una amarga acta en la enseñanza, en la pedagogía: una misma copia del bachillerato corregida por dos o tres docentes, se ve atribuida notas cuyas diferencias son escandalosamente elevadas” (op.cit.). Conclusión de Piéron: “el problema de la validez de los exámenes tradicionales debe ser examinado seriamente y esfuerzos para obtener más coherencia son necesarios” (op.cit.). Entonces, hay que “examinar los exámenes” (op.cit.). Según su expresión, en suma, la evaluación debe ser operada “sobre criterios justos (op.cit.)”

Sobre este punto de vista del “examen de exámenes”, uno de los aportes de la docimología es, por lo menos, hacer reflexionar sobre la causa de los fracasos escolares, reflexión que ha llegado a la tentativa de hacer científica la notación con el fin de atenuar el rol del azar en los exámenes, de disminuir el factor temperamental del corrector” (Adoino, 1977). Este paso incluso ha llevado a H.

Piéron a proponer de distinguir finamente el arte de enseñar y el arte de examinar; es claro que el excelente profesor no es forzosamente un buen examinador.

G. Mialaret nos hace decir que esta concepción concisa de la docimología (“ciencia de los exámenes”) se ha extendido hoy, pues contempla también los “sistemas de notación y de comportamiento de los examinadores y de los examinados” (op.cit.). Hasta tal punto que, según él, “se distingue (...) ahora lo docimástico que es la técnica de los exámenes y la doxología que es el estudio sistemático del rol que juega la evaluación en la educación escolar” (op.cit.). “Esta doxología ha permitido distinguir evaluación sumativa y evaluación normativa. Todo docente sabe en efecto que para determinar si los objetivos fijados son logrados, él evalúa. Si los objetivos no lo son totalmente, él revisa su método de enseñanza.” (SAINT- ONGE, 1990)

Unos trabajos han sido elaborados en las perspectivas de la docimología: *Psicología de la evaluación escolar* (G.Noizet, J.P.Carveni), *Exámenes y docimología* (H. Piéron), *Evaluación continua y exámenes. Manual de docimología* (G. de Landsheere), etc.

Varios problemas importantes han sido examinados en estos estudios: fijación de los objetivos pedagógicos, Determinación de lo que se evalúa exactamente: ¿las aptitudes? ¿lo adquirido? ¿los dos? ¿Qué factores entran en juego durante una evaluación? ¿Se evalúa una copia de una tarea de filosofía y la de una tarea de geografía de la misma manera? Distinción entre concurso y examen, Importancia de la evaluación en el sistema educativo, ¿Por qué los fracasos escolares? etc.

## **Historia de la Educación**

Esta disciplina se enfatizará sobre la historia del pensamiento educativo, historia de los hechos e instituciones educativas, historia de los métodos y técnicas de enseñanza, investigación en educación. Pero, ¿de qué se trata aquí?

“La historia de la educación se caracteriza (...) específicamente por el deseo de comprender la evolución de la educación, las formas que ha tomado, las ambiciones que ha tenido, los objetivos que ha alcanzado y los efectos que ha producido”, nos dice Pierre Caspard (Marrou, 1948). Y G. Mialaret enfatiza: “La historia de la educación no es (...) una simple mirada al pasado; es una de las herramientas poderosas para la comprensión del presente y, por lo tanto, pertenece por derecho a la familia de las ciencias de la educación” (Charlot, 1985).

En cuanto a la peculiaridad de la evolución de las ideas sobre la educación, escuchemos a Dewey (1975): “La historia de la educación se caracteriza por la oposición entre dos tesis: una apoya que es un desarrollo que procede de adentro, la otra que es una formación hecha de afuera; la primera que se basa en dones naturales, la otra que domina las inclinaciones naturales y tiende a sustituir hábitos que una larga presión externa ha permitido inculcar”.

Los valores de la educación son constantes en la historia de la humanidad, la historia de la educación lo confirma. Y los historiadores de la educación nos enseñan que la educación es la característica de la especie humana, se confunde con la historia de la humanidad. Por lo tanto, se puede hablar de la educación “primitiva”, como escribe J. Vial, “la función educativa es la que mejor caracteriza a la especie humana: el medio de transmitir a las generaciones futuras las ganancias del momento” (Marrou, 1948).

En resumen, a través de su historia, la educación transmite los mismos valores, persigue el mismo objetivo: desarrollar al niño socialmente, dar, ofrecer al niño, en la medida de lo posible, lo que falta para cumplir, de acuerdo con los valores de la sociedad, si los contenidos de estos valores y las modalidades de esta educación varían, en el tiempo y en el espacio.

Una serie de obras son edificantes a este respecto. Pensamos, por ejemplo, en los estudios colectivos, *Historia general de la enseñanza y la educación en Francia* (op.cit) e *Historia de la enseñanza del siglo XIX-XX* (op.cit.) o incluso *Historia de la*

*enseñanza*. Para la edificación, es también sugerido leer la obra de H.I. Marrou, *La historia de educación en la antigüedad*.

Y nos damos cuenta de que “La diversidad de enfoques y temas de estas publicaciones es extrema, desde la crianza del bebé en la Edad Media hasta la financiación de las Universidades contemporáneas, mientras se pasa por el comentario del pensamiento de Rabelais, Ferry o Freinet” (Marrou, 1948). Señalamos que la revista *History of Education* permite que esta disciplina funcione.

### **Educación Comparada**

En esta disciplina, se habla de la comparación de los sistemas educativos, intercambios culturales, pedagogía intercultural. **¿Qué se entiende por “educación comparada”?** Escuchemos a Michel Debeauvais: “...esta expresión designa primero, desde el punto de vista universitario, una de las disciplinas que componen el conjunto de ciencias de la educación, teniendo por objeto estudiar las cuestiones relativas a la educación bajo el ángulo de las comparaciones internacionales; esta expresión designa también los intercambios internacionales de personas, de modelos y de técnicas en materia de educación; ella designa también las comparaciones internacionales como elemento de las políticas nacionales y de las reformas educativas” (Marmoz, 1998). Como lo constatamos, es todo un programa, un programa amplio.

**Ejemplos para mostrar el interés de esta disciplina:** Tomemos, por ejemplo, el aspecto “comparación de los sistemas educativos”. No es falso ni exagerado sostener que cada país, cada cultura, tiene su sistema propio, bajo el doble plano del fondo y de la forma, para educar. Sería pues un excelente paso, un paso en todo caso prometedor que de ver lo que se pasa en el exterior en este aspecto, país por país, continente por continente, con el fin de comparación. Y eso para preocuparse de mejorar sus propias prácticas y teorías, habiendo entendido que en el país vecino, puede haber cosas buenas. Los estudios de un

país a otro se convalidan gracias a la ciencia de la educación comparada. Por ejemplo, es bajo la impulsión de la idea de educación comparada que en Europa, se ha llegado a votar una ley en este espacio comunitario, ley entrada en vigor en 1900 y según esta ley, un diploma obtenido en tres años de estudios superiores en un país de la Unión debe ser reconocido equivalente al diploma de los demás países de esta comunidad (Rouet, 2003).

Es sin duda alguna a la luz del concepto de educación comparada que han nacido también los de homologación y de equivalencia de diplomas, la idea que un diploma obtenido en tal parte del mundo puede ser el equivalente de otro otorgado en tal otra parte del mundo.

Una serie de obras son edificantes en este respecto: *La educación comparada* (Van Daele H.), *La educación comparada* (Le Thanh Koi), *Educación comparada* (L. Marmoz), *La pedagogía comparada* (Vexliard A), *Informe mundial sobre la educación* (Unesco), *Las escuelas y la cualidad: un informe internacional* (OCDE), *La crisis mundial de la educación* (P.H. Coombs), etc.

### **Derecho de la Educación o Administración Escolar y Universitaria**

Este apartado hace énfasis sobre derechos del niño, derechos escolares, sistema educativo. ¿A qué corresponde la expresión “**derecho de la educación**”? Ello designa “todo el sistema de organización de la administración y las instituciones educativas, la supervisión de la función, el régimen del personal y los bienes, la situación legal de los alumnos”, etc. Garant (1992). Por lo tanto, concierne no sólo al niño a ser educado, sino también al educador y a todos aquellos cuyas tareas giran en torno a la educación o que la permiten y, de manera más general, a todos los participantes, a todos los actores de la “situación educativa”, para usar la expresión de G. Mialaret, Plaisance E, Vergnaud G.

Finalmente, el Derecho de la Educación es “el conjunto de reglas, principalmente el derecho administrativo, aplicables al servicio público de

educación". Se realizan reflexiones interesantes en libros como *El Derecho de la Educación* (Durand - Prinborgne), *el Derecho escolar* (Garant P.), etc. Se tocan problemas de este tipo: el derecho del niño a la educación, la protección, la salud, el papel del Director como responsable de un liceo en los planes, administrativos, educativos y financieros, etc., el estatus del delegado estudiantil y el del líder de la clase, los conceptos de "proyecto estudiantil", de "ciudadanía" escolar, de "pedagogía del contrato", de "igualdad jurídico" (igualdad en derecho, igualdad ante la ley), etc.

### **Economía de la Educación**

Trabaja con la Evaluación del sistema educativo, relación entre formación/empleo o relación escuela/empresa, planificación educativa.

"Rama separada totalmente de las ciencias económicas a través de la implementación de sus propios razonamientos, conceptos y herramientas, la Economía de la Educación se ocupa de las diferentes dimensiones del fenómeno, la oferta y la demanda de servicios educativos y a la gestión de sistemas de formación. Por su campo, forma parte de las ciencias de la educación" (Gurgand, 2005).

Estas interesantes reflexiones de J.P. Jarousse nos remiten a los objetos de estudio de la economía de la educación. Ejemplos: problemas del acuerdo formación / empleo, de "producción" de sistemas de formación, costo del conocimiento, rentabilidad social de una formación, análisis del mercado laboral; estudio de rentabilidad de diferentes formas de inversión escolar y profesional, gestión de sistemas de formación, etc., etc.

Estos problemas se examinan en estudios como *Economics of Education* (M.Gurgand), *Evaluación en educación y toma de decisiones* (DC Stufflebeam), *Evaluación del sistema educativo* (Thelot C.), *La batalla de la competencia* (Cannac C. y Cégos), *La falta de formación / relación laboral* (Tanguy L), *De la escuela a los negocios* (A. Antoine et al.).

## **Filosofía de la Educación**

Ante todo, tratamos de definir el concepto “filosofía”. En los diccionarios filosóficos consultados, hay muy buenas definiciones del vocablo “filosofía”, pero de acuerdo con lo que aspiramos en este trabajo, “Educación de la Consciencia”, la definición que encontramos en el diccionario filosófico de André-Comte-Sponville, nos llama grandemente la atención. **Entonces, ¿qué se entiende por filosofía según el autor mencionado?**

Es una práctica teórica (pero no científica), que tiene **el todo** por objeto, **la razón** por sus medios y **la sabiduría** por su fin. Se trata de pensar mejor, para vivir mejor. La filosofía no es una ciencia, ni siquiera un conocimiento (no es un saber adicional, es una reflexión sobre los saberes disponibles), y por eso, como decía Kant, no se puede aprender la filosofía: sólo se puede aprender a filosofar. Lo mismo, en un texto famoso, redujo el dominio de la filosofía a cuatro preguntas: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre? Las tres primeras "se relacionan con la última", dijo el mismo Kant (Lógica, Introd., III). Pero las cuatro conducen, añadiría yo (André-Comte-Sponville), a una quinta, que es, pues, la cuestión principal de la filosofía, hasta el punto de que casi podría bastar con definirla: ¿cómo vivir? Quien trata de responder a esta pregunta inteligentemente, está haciendo filosofía, más o menos, buena o mala.

A veces he definido la filosofía, o el acto de filosofar, incluso de manera más simple: filosofar es pensar en tu vida y vivir tu pensamiento. No, por supuesto, ¡tenemos que contentarnos con la introspección o el egocentrismo! Pensar en tu vida es pensar en ella donde está: aquí y ahora, claro, pero también en la sociedad, en la historia, en el mundo. Y vivir tu pensamiento es actuar, tanto como puedas, tanto como sea necesario para salir adelante y dar un sentido a tu vida. Así, la filosofía es una actividad en el pensamiento, que conduce, al menos en principio, a una vida más activa, más feliz, más lúcida, más libre - más sabia.

Tengamos en cuenta, sin embargo, que la felicidad, si es una de las finalidades tradicionales de la filosofía, no puede ser su norma. Como práctica teórica (discursiva, razonable, conceptual), la filosofía sólo debe someterse a lo que parece ser cierto. Depende de nosotros hacer que sea, si podemos, una felicidad. Pero es la verdad que predomina. Vale mejor la verdadera tristeza que la falsa alegría.

### **¿Qué se entiende por filosofía de la educación?**

La filosofía de la educación según Olivier Reboul (1992), será ante todo una interrogación; no un cuerpo de saberes, sino un cuestionamiento de todo lo que sabemos o creemos saber sobre educación. Un educador que reflexiona sobre el sentido de su empresa, se pregunta por qué o mejor por qué hace lo que hace, filosofa.

La filosofía se esfuerza por cuestionar el sentido de la empresa educativa, para asegurar su consciencia. Porque no educamos solamente por educar, sino también para lograr un fin: perfeccionar, armonizar el hombre al mundo o a su libertad, alcanzar una naturaleza, construir el progreso colectivo, inventar...Filosofar es ante todo cuestionar, hacer preguntas que den sentido y a los valores ligados a la transformación individual y colectiva de la humanidad, el sentido de su futuro, responsabilidad por el futuro (Jonas).

### **La Educación como Problema Filosófico**

La consideración del problema de la educación se concreta en la filosofía misma, pues, al educar, es a su propio pensamiento que el hombre educa. Esta "educación filosófica" es el vínculo principal entre la filosofía y la educación. A través de las preguntas de Sócrates, la filosofía nació de una exigencia y una búsqueda de la conducta racional del pensamiento humano. Desde Platón, la educación del pensamiento ha sido el objeto mismo de la filosofía. Las « luces », en el sentido del XVIII son representadas para Kant « por la máxima de siempre pensar por uno mismo ». Se convierten en el ideal de una filosofía educativa del hombre (de cada hombre) que descubre su propia razón. Filosofar

es aprender a pensar y educarse a sí mismo como educar a la humanidad. Este aprendizaje no es necesariamente, nos advierte Kant, aprender a través del estudio de las teorías filosóficas: « No podemos aprender ninguna filosofía; porque ¿dónde está, a quién pertenece y qué podemos saber al respecto? Sólo se puede aprender a filosofar, es decir a ejercitar el talento de la razón en la aplicación de sus principios generales a determinados intentos que se presentan (Kant, 2000)... »

### **¿Existe una filosofía de la educación?**

¿Es un sitio de filosofía, una serie de ideas y teorías organizadas, o incluso prácticas teorizadas? De hecho, la filosofía de la educación no constituye un corpus de ideas o teorías en un campo delimitado y una evolución que tenga una lógica propia. Forma parte del cuerpo del desarrollo de ideas, culturas y reflexión filosófica. Esta inscripción se realiza desde diferentes ángulos:

- El de la filosofía misma: para Platón, la educación filosófica y política pertenece a la empresa fundacional de la Ciudad; en Hegel, La Fenomenología del espíritu representa un movimiento de autoeducación de la consciencia desplegada en el campo histórico, experimentando el aprendizaje de la razón; en Nietzsche, es la labor educativa de la cultura misma, como diversión, empresa de formación y desvalorización, la que desarrolla « la consciencia desdichada », y la filosofía se da a sí misma como objeto de liberación. Estas filosofías, entre otras, subrayan la importancia crítica del sentido que se le da a la educación en la empresa filosófica. Constituyen el fundamento de nuestra reflexión sobre la educación: desde Rousseau y Kant, el concepto se inscribe en una constitución y construcción humana, histórica y social;

- El de las prácticas educativas: la reflexión sobre la educación no se aísla de las acciones y decisiones humanas, en cuanto proviene de la práctica. Las prácticas dan que pensar. Se formulan como tantas preguntas sobre los principios organizativos (la parte del otro, el aprendizaje, el saber, el sujeto, su libertad en y a través de la educación...) y las técnicas (relación educativa, pedagogía,

didáctica...). Estas prácticas también marcan una presencia, la de la humanidad como referencia, y el hecho de que la educación siempre debe ser cuestionada, si no para perder su sentido o perder su sujeto. La filosofía también puede concebirse como una resistencia a las paradojas de la educación: ¿no es la exigencia de la consciencia, como la señalan muchos filósofos, desde Sócrates hasta Nietzsche o Arendt? El cuestionamiento filosófico se encuentra con la educación. De este encuentro surge la consideración de un problema para la filosofía: ¿qué es educarla? Hay filosofía donde hay educación.

No buscaremos, pues, aquí una serie de teorías filosóficas ni siquiera la exposición de una filosofía completa y organizada en su conjunto. **En el sentido estrictamente filosófico, no hay filosofía de la educación, porque la educación no es un objeto disociado de la filosofía.** La filosofía de la educación se construye como una problemática filosófica según diferentes puntos de encuentro. Si no podemos hacer de la educación una « filosofía », no podemos dejar de educar y cuestionar la educación sin concebir la necesidad de un examen filosófico de la educación, de una educación filosófica. Para retomar la expresión de Kant, se trata más de filosofar que de filosofías. Por lo tanto, no buscaremos aquí una serie de teorías filosóficas ni siquiera la exposición de una filosofía completa y organizada en su conjunto.

### **Crisis y Reflexión Filosófica sobre Educación**

Muchas veces, hablamos de crisis en grupos de discusiones pacíficas, pero no siempre nos entendemos, pues para los unos hay crisis; y para los otros no hay crisis. Para resolver este problema y ponernos de acuerdo, es menester definir el término “crisis”. Con la ayuda de André-Comte-Sponville en su diccionario filosófico, encontramos esta definición: “Se entiende por crisis todo cambio rápido e involuntario, que puede revelarse favorable o desfavorable, pero que es siempre difícil y a menudo doloroso”. Etimológicamente, es el momento de la decisión o del juicio (krisis), decimos el momento decisivo: no que se decide de una crisis, sino que ella nos obliga a tomar una decisión, o decide en lugar

nuestro. Se habla también de crisis cardíaca, de crisis económica, de crisis política, de crisis educativa (...) Momentos de desequilibrio o de ruptura. Algo se está decidiendo sin nosotros; es urgente, si se puede, que se tome una decisión. Al ser incapaz de tomar una decisión, la crisis decide por ti sin ti. Para la edificación, tomamos como ejemplo, la crisis educativa.

¿En qué nos puede ayudar la filosofía de la educación? Las preguntas actuales en materia de educación, de enseñanza, de sistema educativo, de contenidos de enseñanza, de valores a transmitir, deben ubicarse en un contexto general de crisis, de pérdida de referencia, de cuestionamiento de identidad. Y es aún más en períodos de crisis, como hoy, que se necesita una reflexión filosófica. Hablar de crisis significa, para Bergson, al menos tres cosas:

1. Estamos en ruptura con respecto al pasado; lo que heredamos del pasado no nos parece suficiente, no constituye un apoyo suficiente para seguir adelante.
2. No estamos seguros del futuro. No sabemos cuál será el futuro, cuáles serán sus requisitos. Entonces, no sabemos cómo preparar este futuro, cómo dar más medios para premeditar este desconocido.
3. El presente, nuestro presente, se compone de debates, oposiciones de puntos de vista, conflictos de interpretación, y este presente se vive sin una política educativa real, sin un proyecto educativo y de enseñanza. Las reformas se suceden, pero nada cambia realmente. Nos enfrentamos a preguntas esenciales para las que realmente no tenemos respuestas.

¿Será que la educación se ha desviado de su misión? ¿Cuál es su misión en la vida humana? Nosotros que somos educadores, ¿estamos realmente convencidos de lo que es la educación y de su misión? Decir que estamos en crisis, es lamentarse de la calidad de vida que tenemos en el Más Acá: el individualismo crece para debilitar el lazo social; no hay ética de comprensión del otro. Nuestro lema para decir que el otro no nos importa es: cada uno para sí y Dios para todos. Así, la humanidad avanza cada día más hacia la deshumanización completa del hombre. Si la deshumanización es un problema

moral, ¿pueden las ciencias de la educación ayudarnos a solventar el problema? La crisis es una invitación a hacer algo para restablecer el equilibrio y evitar el caos. Si queremos edificar un mundo humanizado, seguiremos reflexionando sobre el fenómeno educativo y su misión en el Más Acá.

### **Necesidad actual de una Filosofía de la Educación**

Los saberes desarrollados hoy en el campo de la educación, por importante que sea, no puede reemplazar la filosofía de la educación. Las reflexiones y los trabajos de investigación sobre didáctica son esenciales para proporcionar a los docentes respuestas a preguntas como: qué y cómo enseñar, pero no pueden ser suficientes para responder preguntas sobre: ¿qué es ser docente? , ser alumno, qué finalidades para la educación...

El desarrollo de las prácticas pedagógicas y luego trabajos en el campo de la didáctica de las disciplinas no ha reemplazado la filosofía de la educación, como tampoco el desarrollo de las ciencias humanas (psicología, sociología, etc.) ha reemplazado la reflexión filosófica sobre el hombre. Ciertamente han contribuido a nutrir esta reflexión, pero no pueden reemplazarla.

### **Filosofía de la Educación y su Contribución**

Para entender mejor lo que es la filosofía de la educación y su contribución a la educación, se dejará hablar unos filósofos de la educación en sus textos:

**Olivier Reoul**, filósofo de la educación, quien adopta un enfoque muy clásico, considera que la educación *permite el acceso a la cultura*.

Texto de O. Reoul: definiendo la educación

“Es, por lo tanto, este vínculo fundamental con el ser humano que hace que la educación sea algo más que entrenamiento o maduración espontánea. Ser hombre es aprender a llegar a serlo. Especifiquemos dos cosas. Primero, hay dos maneras de aprender: un proceso espontáneo, que proviene del hecho de vivir en sociedad, y un conjunto de métodos intencionales, con sus maestros y sus objetivos. Entonces, nunca terminamos de “convertirnos en hombre”, y el acceso a la cultura humana nunca se logra: ¡no hay un grado de humanidad que termine la educación! Aquí está la definición que proponemos: *la educación es el conjunto de procesos y hechos que permiten a cada niño humano acceder gradualmente a la cultura, siendo el acceso a la cultura lo que distingue al hombre del animal*”.

Reoul, O. (1989). La filosofía de la educación, ed. PUF, QSJ No. 2441, pág. 25

**Para Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu y Obin**, la filosofía de la educación cuestiona el vínculo educación - identidad nacional, al cuestionar los valores que subyacen en el acto educativo: “La escuela debe atreverse a educar... atreverse todo al mismo tiempo instruir y atreverse a despertar la consciencia moral, atreverse a imponer las reglas de la vida común y atreverse a formar”.

**- Texto de Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu, Obin: atrévete a educar**

“En cualquier sociedad, la educación constituye la base misma de la reconstitución permanente del vínculo social, en el movimiento de sucesión de generaciones. En nuestra tradición de la Ilustración, es a través de la educación, y no por la sangre de la raza o el suelo de la madre patria, que se transmite la identidad nacional, y es a través de un movimiento de la razón que uno elige adherirse a los valores que la derriten. [...]”

Por lo tanto, la escuela debe atreverse a educar, es decir, más precisamente, atreverse a instruir y atreverse a despertar la consciencia moral, atreverse a imponer las reglas de la vida común y atreverse a formarse. Aquellos que afirman que la escuela no debería educar, que desean fundar la escuela del mañana únicamente para la instrucción, o sobre la sola utilidad para la formación, son ingenuos o aprendices hechiceros que no imaginan la sociedad del mañana que se están preparando para sus propios hijos. ¿No nos encontramos con hombres instruidos, o ingenieros eficientes, que cultivan la suficiencia, el cinismo, el desprecio, incluso el odio, del otro? ¿En qué una buena instrucción, o una excelente formación, puede reemplazar una educación sólida?”

Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu, Obin: atrévete a educar, Le Monde du 02.04.95.

**Para G. Mialaret**, filosofar sobre la educación es buscar “las condiciones de posibilidad de la educación”, es intentar “iluminar antinomias que se encuentran en el corazón del acto de educar (cultura y naturaleza, libertad y condicionamiento, etc.)”.

- Texto de G. Mialaret: la filosofía de la educación

“La filosofía de la educación no se limita únicamente en el análisis de los objetivos de la educación, sino también tiene la tarea de dilucidar problemas, de iluminar antinomias que se encuentran en el corazón del acto de educar (cultura y naturaleza, libertad y condicionamiento, etc.), de buscar las condiciones de posibilidad de la educación, por lo tanto, afirmar una cierta cantidad de principios más allá de los cuales el análisis no puede avanzar y sin los cuales la educación no puede ser. El análisis filosófico nos lleva, pues, a otra forma de análisis y comprensión de las situaciones de educación y le da así a la acción educativa una dimensión que no pueden aportar otras ciencias de la educación”.

Mialaret G. (1976). Las Ciencias de la Educación, PUF, Que Sais-Je n ° 1645, pp. 81-

**Según Wunenburger**, “filosofar sobre la educación es preguntarse “sobre lo normativo, lo axiológico”, es tratar de “determinar los valores morales en juego en el encuentro entre el educado y el educador”. Es hacer preguntas como: “¿A qué fines educar? ¿Bajo qué condiciones la educación se convierte en una buena acción?”

### **- Texto de J.-J. Wunenburger: la cuestión moral de los fines de la educación**

“Educación, privada y familiar o pública e institucional- que no es necesario, en un primer tiempo, de disociar -, no se puede realizar por una mera actividad técnica pragmática. Pues no se trata solamente de saber lo que es necesario y útil para aprender en la vida, ni cómo aprenderlo. Es por eso que los filósofos han formulado constantemente la pregunta: ¿A qué fines hay que educar?”

En qué condiciones educar se convierte en una buena acción, sabiendo que la educación, debido a, entre otras cosas, los poderes puestos en juego por la desigualdad de los socios, es una práctica expuesta a efectos dañinos o incluso malos (opresión de otros, errores de enseñanza, aprendizaje del vicio, etc.). Alternativamente, la determinación de los fines de la educación, efectivamente tomados para bien (libertad, racionalidad, amor a lo verdadero, por ejemplo), supone igualmente que se dispone los medios moralmente aceptables para alcanzar su realización (función moral de la restricción, etc.). Pero las ciencias de la educación a menudo han sacrificado este cuestionamiento con el pretexto de que se trataba de declaraciones subjetivas que no son falsificables, o porque ya han adoptado una respuesta dogmática, sin haber explicado, en general, los fundamentos. En consecuencia, la filosofía nunca parece más insustituible que cuando cuestiona, reflexivamente, lo normativo, lo axiológico, en resumen, cuando busca dilucidar los valores morales en juego en el encuentro entre el educado y el educador”.

Wunenburger J.J. (1994). Enfoques éticos de la situación educativa. H. Hannoun y A.

### **La Filosofía de la Educación como Herencia**

Al abrir un espacio de diálogo entre el pasado y el presente, se hace historia para entender el presente y planificar el futuro. Esta técnica, la aprendemos de Bergson, un filósofo del inicio del siglo XX, quien, hablando de la memoria, muestra que no es solamente la facultad de recordar, sino más que eso: una dimensión de la consciencia que en todo individuo ha de existir. Para él, “consciencia significa ante todo memoria”, es decir, capacidad para hacer presente el pasado. Hacer presente el pasado, no para vivir el presente bajo el

signo del pasado, sino para apoyarse sobre este conocimiento del pasado para descifrar el presente y darse los medios para anticipar el porvenir. Un ser consciente es capaz de tejer enlaces entre el pasado y el porvenir. Esta postura de memoria es esencial para alguien que, queriendo convertirse en docente llega a ser a la vez un heredero y un transmisor de herencia. En este apartado, filosofía de la educación como herencia, se hará lo que acabamos de expresar. Para limitar el estudio, en la herencia del pasado, consideraremos sólo dos momentos de la historia de la filosofía: La Antigüedad con Sócrates-Platón, y la época de la Ilustración con Rousseau y Kant.

### **En Platón y Sócrates: Distinción entre dos relaciones en el saber**

**1. Una relación en el saber bajo el signo de la instrucción**, cuya finalidad es adquirir conocimiento, aumentar sus conocimientos, devenir sabio, como los “sofistas” a quienes primero Sócrates, luego Platón entonces, siempre se han opuesto. No es que estén en contra de la adquisición de conocimiento, en contra de querer aprender y ser sabios, por supuesto. Pero en esta relación con el saber que los sofistas han valorado, las respuestas son más importantes que las preguntas y el objetivo principal es la adquisición de conocimientos como un medio para conquistar una parcela de poder. Por esto, pensar es medir todo su conocimiento sobre la reflexión del otro, y de alguna manera se puede decir que pensar significa dominar. En esta perspectiva, el saber está al servicio de fines externos: consideración social, profesión, dinero, reputación, etc.

**2. Una relación en el saber bajo el signo de la educación**, cuya finalidad es, en cierto modo, mejorar las cosas. En esta óptica, la adquisición de conocimiento es parte de la perspectiva general de buscar lo verdadero, lo bello, lo bueno. En esta relación con el saber, las preguntas son más importantes que las respuestas, y cada nueva respuesta permite cuestionar mejor al mundo, cuestionarse a sí mismo. Es en este sentido que podemos recordar la fórmula de Sócrates: *“Sólo sé*

*una cosa, es que no sé nada*". Fórmula que tenía el don de irritar a los que conocían a Sócrates, pues, sabiendo que él era muy sabio, tomaron la fórmula como un pensamiento de ironía con respecto a ellos (como: *"si tú Sócrates, erudito como eres, dices que tú no sabes nada, ¿qué deberíamos decir, nosotros, que tenemos infinitamente menos conocimientos que tú?*"), una forma de recordarles su ignorancia.

Para Sócrates, es esta relación con el saber bajo el signo de la educación lo que es esencial, porque su finalidad es mejorar las cosas. Por esto, filosofar y educar se confunden. Sócrates no se detuvo (y lo pagó con su vida) en exhortar a sus compatriotas, en reprocharlos, a los que pertenecen a la ciudad de Atenas, la más grande y reconocida del mundo occidental, por haberse preocupado únicamente por amontonar su fortuna, conservar su reputación, cuidar su honor y descuidar completamente para tratar de mejorar, en resumen, **"de hacer tan poco de lo que es de mayor valor, y dar un precio tan grande a cosas perfectamente viles"** (Platón, Apología de Sócrates, 29c-30c). Sócrates recuerda que **"no es de la fortuna que nace la virtud, sino que en virtud de ella, la fortuna y todas las demás cosas se vuelven buenas para los hombres, tanto en su vida privada como en su vida pública"** (ibíd. ).

La alegoría de la cueva (República, Libro 7) describe la condición de los prisioneros encadenados en una cueva y la forma en que uno de ellos es liberado de sus cadenas y conducido gradualmente a la luz del día. Con esta alegoría, este lenguaje figurado, Platón (-425 / -348) quiere mostrarnos la condición del hombre con respecto a la ignorancia y la instrucción, así como la forma en que puede elevarse, para pasar gradualmente de uno a otro. En esta alegoría, a menudo hemos visto una forma simbólica de evocar la condición humana, así como el papel de una verdadera educación: aprender a ver, dar los medios para romper cadenas,...

## Diálogo Socrático y Mayéutica

En su estudio del desarrollo social de la inteligencia, Doise y Mugny (1981) utilizan lo que ellos llaman el “*método socrático*” para promover dinámicas interindividuales en la realización de tareas cognitivas. Por supuesto, la teoría de la reminiscencia que subyace a la mayéutica socrática está muy alejada de esta perspectiva. Sin embargo, es bastante relevante ver en Sócrates al iniciador de una pedagogía interactiva a través de la cual se trata sobre todo de guiar y dirigir la búsqueda de un alumno que debe encontrar por su propia reflexión. Su forma de dirigir el diálogo, de cuestionar, lleva a la otra persona a desarrollar su propio pensamiento al darse cuenta de las deficiencias de su nivel inicial de respuesta. Dos puntos llamaron especialmente nuestra atención.

1. El primero se refiere a la mayéutica cuya finalidad es alentar a los interlocutores a desarrollar su razonamiento, a explicar lo que creen que saben. Paso a paso, a través del interrogatorio de Sócrates, un cuestionamiento al mismo tiempo desestabilizador y orientador, los interlocutores terminan contradiciendo y luego reconocen que no saben. Desde la realización de su propia ignorancia y la naturaleza contradictoria de sus creencias, se puede desplegar una fase más constructiva entre los interlocutores, con la implementación de un mejor pensamiento.

El objetivo no es inculcar conocimiento, sino lograr que los interlocutores desarrollen por sí mismos a través de la discusión este conocimiento del cual son potencialmente portadores: **“De mí nunca han aprendido nada, [...] es de sus propios fondos que, personalmente, han hecho muchos descubrimientos hermosos, nacidos por sí mismos” (Platón, Théétète, 150d)**. Aprenden de sí mismos bajo el impulso del otro: algo esencial sucede en el diálogo y desencadena un proceso de reflexión y construcción de nuevos conocimientos.

2. El segundo punto es el papel del despertador desempeñado por Sócrates y cuyo diálogo, Menon proporciona una ilustración. Avergonzado por el interrogatorio de Sócrates, Menon lo compara con este pez torpedo cuyas

descargas eléctricas adormecen a quienes lo tocan. A lo que Sócrates responde que acepta la comparación con la condición de admitir que él también está bajo el efecto del entumecimiento. No se posiciona como el que sabe sobre el que no sabe, sino como alguien igualmente avergonzado y que necesita intercambios para desarrollar su propia comprensión. Consciente de su ignorancia, Sócrates busca la activación de su propia capacidad de pensar. Todo sucede entonces como si, bajo ciertas condiciones dialógicas, la verdad resultara ser la hija de la discusión.

### **Texto de Platón en apoyo**

“La cultura no es lo que algunos, que profesan dar, dicen que es. Afirman, si no me equivoco, que en un alma dentro de la cual no hay conocimiento, lo depositan allí, como si a ciegas pusieran la visión ... Ahora bien, lo que hace ver justamente el presente lenguaje, es que dentro de su alma, todos poseen el poder del conocimiento, así como el órgano mediante el cual cada uno adquiere instrucción; y eso, como una mirada que se supone que es incapaz, de otro modo que con todo el cuerpo, de evolucionar de lo oscuro a lo que es luminoso, lo mismo con toda el alma que se debe operar, a partir de lo que se convierte, la conversión de este órgano, hasta el momento en que finalmente podrá, dirigido hacia lo real, apoyar la contemplación de lo que hay en lo real de lo más luminoso. Ahora bien, eso es lo que, decimos nosotros, el Bien”.

Platón, La República, 518b.

### **Rousseau y la Educación**

Recordemos dos obras claves: *El Contrato Social* y *L'Emile o la Educación*, mostrando que para Rousseau las preguntas del hombre y del ciudadano, las de ética y política son inseparables. Recordar el punto de partida filosófico: ser hombre, es decir, ser libre. Pero si ser libre es, ante todo, una petición de principio (principio filosófico por excelencia), es también la cuestión esencial del ejercicio de esta libertad en su existencia diaria de hombre y de ciudadano. Devenir hombre es pasar de una libertad natural donde todo está permitido (dentro de los límites de sus fuerzas, en el sentido de que: mi libertad va hasta dónde mis fuerzas pueden llevarla) a una libertad cívico-social, ciudadana donde la libertad se define en comparación con la ley. Es en el respeto de las leyes que

se define el ser humano: ser libre es obedecer las leyes y no a los hombres. La educación es a lo que el hombre llega como individuo y como ciudadano.

**Texto de Rousseau sobre libertad y leyes:**

“No hay libertad sin leyes ni donde alguien está por encima de la ley... Un pueblo libre obedece, pero no sirve; él tiene jefes y no dueños; obedece las leyes, pero obedece sólo las leyes, y es por la fuerza de las leyes que no obedece a los hombres. Todas las barreras que se otorgan en las Repúblicas al poder de los magistrados se establecen sólo para garantizar su infracción del recinto sagrado de las leyes; son los ministros, no los árbitros, deben guardarlas, no romperlas. Un pueblo es libre, cualquiera que sea su forma de gobierno, cuando en el que gobierna no ve al hombre sino al órgano de la ley. En una palabra, la libertad siempre sigue el destino de las leyes, reina o perece con ellas”.

Rousseau (1764). Cartas escritas de la montaña, carta 8.

Cuando hablamos del hombre animal, nos referimos a un ser dotado de inteligencia e instinto; y es destinado a la perfección por medio de la educación y del adiestramiento. El adiestramiento es aplicable para que un animal haga lo que uno quiera; en este caso se dice domar a un animal. En el caso del hombre es inculcar en él algo importante para su formación física; es enseñarle el camino. La educación hace que el hombre sea capaz de equilibrar la razón con el instinto; eso se llama humanización o concientización del hombre. Si el hombre necesita perfeccionarse, humanizarse a través de la educación, él es incompleto al nacer. La educación es esencial, inevitable: sin ella el hombre no sería humano a pesar de nacer humano a través de una herencia biológica y que nos convirtiremos humano a través de una herencia social, cultural y una dimensión ética.

**Texto de Rousseau sobre la facultad de perfeccionarse:**

“Pero cuando las dificultades que rodean todas estas preguntas dejan algún lugar para la disputa sobre esta diferencia entre el hombre y el animal, hay otra cualidad muy específica que los distingue, y sobre la cual no puede haber ninguna: es la facultad de perfeccionarse, facultad que, con la ayuda de las circunstancias, desarrolla sucesivamente todas las demás y reside entre nosotros, tanto en la especie como en el individuo; en lugar de que un animal sea en unos meses lo que será toda su vida, y su especie al final de mil años, lo que fue el primer año de estos mil años”.

## **Reconocimiento del Niño**

- Reconocer la infancia como tal. Hablando de Emile, Rousseau dice que “*no debe ser ni bestia ni hombre, sino niño*”. En Rousseau tenemos un reconocimiento de la especificidad de la infancia en un momento en que todavía vemos al niño como un adulto en miniatura, un pequeño hombre y no un pequeño hombre.

- Dejar madurar la infancia. Ver la infancia como el sueño de la razón, dejar tiempo a la infancia, ver las actividades de los niños, no como formas de ociosidad, sino como toques de atención. Dejar que el niño despierte gradualmente la razón, y ayudarlo en este proceso, acompañarlo. Idea del arte de educar como saber perder el tiempo. Dejar tiempo al niño para que realice sus experimentos, construya conocimientos.

## **Texto de Rousseau sobre el conocimiento del niño:**

“No se conoce la infancia: sobre las ideas falsas que tenemos de ello, cuanto más se va, más se extravía. Los más sabios se apegan a lo que importa a los hombres de saber, sin considerar lo que los niños pueden aprender. Siempre buscan al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. Este es el estudio al que más he aplicado, de modo que, cuando todo mi método sería quimérico y falso, siempre se podría beneficiarse de mis observaciones. Pude haber muy mal visto lo que es menester hacer; pero creo haber bien visto el tema sobre lo cual debemos operar. Comenzad, pues, a estudiar mejor a vuestros alumnos; pues con toda seguridad no los conocéis”.

## **Educación Negativa y Educación Positiva**

Tres formas complementarias de educación: de la naturaleza (desarrollo interno de los órganos y facultades), de los hombres (aprender el uso de los órganos y de las facultades), de las cosas (adquirir por experiencia).

### **Educación negativa:**

*La primera educación debe ser negativa por dos razones por lo menos:*

1. Preservar al niño –ser maleable y frágil – de las influencias dañinas, de todo lo que corre el riesgo de pervertirlo, distorsionarlo;

2. Dar tiempo al desarrollo natural: “dejar madurar la infancia en los niños”. *Esta primera educación debe igualmente ser activa*: no es ausencia o rechazo de educación, sino desarrollo de espacios de descubrimiento, oportunidad de ejercitar el cuerpo, las fuerzas, los sentidos. Montessori, en particular, se inspirará en estas consideraciones para la educación de los niños.

### **Educación positiva:**

Para Rousseau, sería poner en cierto modo el carro antes que los bueyes, querer desarrollar una educación positiva demasiado temprano (es decir, instruir, socializar, capacitar al ciudadano). Querer ir demasiado rápido (es decir, intervenir antes que la inteligencia infantil, el razonamiento, el juicio sean posibles) tendría en particular efectos nocivos:

- de formar el espíritu antes de la edad;
- de darles los deberes de un hombre: entrenarse para obedecer antes de comprender la necesidad.

Para Rousseau, sería necesario asegurarse de que esta educación coloque al niño:

- en la dependencia con respecto a las cosas (una cosa no tiene moralidad alguna, no daña la libertad, no genera vicios); en relación con la ley respecto a las cosas, en la experiencia (espíritu de la enciclopedia);
- pero no en la dependencia con respecto a hombres (riesgos de relaciones de fuerzas, formas de sujeción, en detrimento de las relaciones de derecho, de las relaciones con la ley).

Además, la libertad es la finalidad de la educación, el niño no debe hacer nada por obediencia, y no se le debe conceder lo que pide, a menos que lo necesite. Todo debe hacerse por necesidad. Entonces, aprender la relación con la ley en relación con la naturaleza antes de aprender la relación con la ley en relación con los hombres, la dimensión social.

## **Kant (1724-1804) y Educación: Convertirse en un Hombre a través de la Educación.**

Para Kant, al igual que para Rousseau, el hombre es la única creatura que debe ser educada. “Como no es guiado por el instinto, en efecto, debe conquistar por la cultura lo que la naturaleza no le ha dado”. El desarrollo meramente natural del hombre no le permitiría convertirse en humano. “El hombre no puede devenir hombre que por la educación. Él es lo que la educación hace de él. Cabe señalar que esta educación se recibe sólo de otros hombres que también la hayan recibido”.

La educación es, pues, lo que, por la intervención de otros hombres, ellos también educados, permite al hombre de devenir humano, de humanizarse. Señala el pasaje naturaleza y cultura. Diría simplemente, parafraseando a S. de Beauvoir (“no se nace mujer, se convierte en ella”) que para los filósofos del siglo XVIII, y hay que ver en ese siglo un aspecto esencial de la emancipación humana en relación con múltiples formas de determinismos (de los cuales, por supuesto, el determinismo natural es ante todo) que no se nace hombre, sino que se convierte en hombre. La educación es el medio de este devenir: el mediador diríamos simplemente. La finalidad de la educación es el hombre, lo que significa que el educador actúa en nombre de cierta idea, una cierta imagen del hombre. Es, pues, la cuestión de los valores que es central aquí. Es en este sentido que se podría decir que educar es mejorar.

### **Educación, Instrucción y Disciplina**

Para Kant (véase el diagrama a continuación), la educación, en un sentido amplio, incluye el aspecto del cuidado (el ser biológico) y el de la cultura (el ser social). El acceso a la cultura, una especie de proceso de domesticación del hombre tiene dos aspectos:

- 1) La disciplina que es la parte negativa de la educación. Esta parte negativa, que corresponde al conjunto de restricciones que pesan (y que se lo hace pesar) sobre un individuo para que se socialice, acepte a portarse bien, actúe en

función de reglas, que aprenda a situarse en el respeto de la ley, que se imponga esfuerzos...

2) Aprender a comportarse e instruirse son la parte positiva de la educación.

### **Texto de Kant sobre la disciplina:**

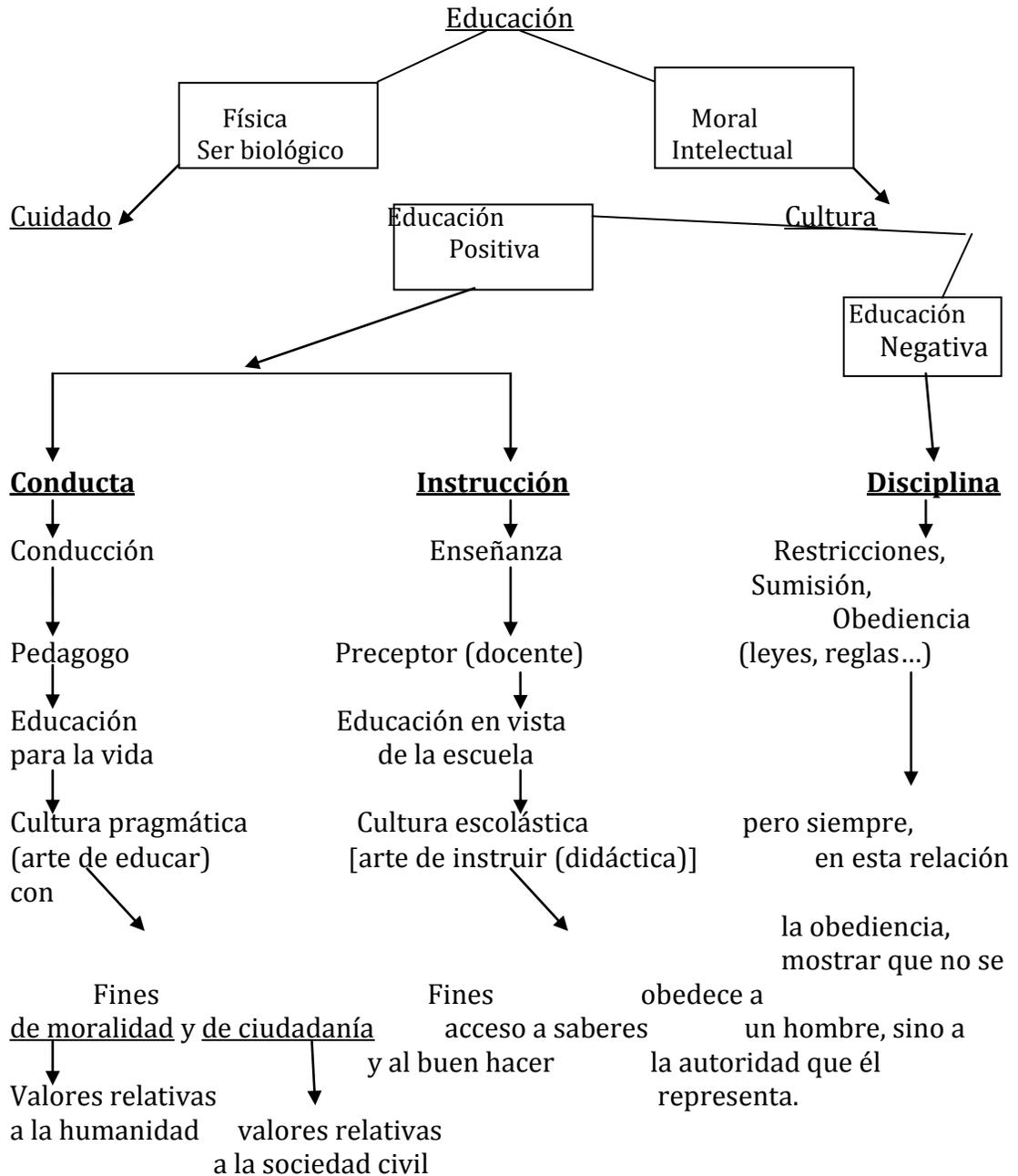
“La disciplina transforma la animalidad en humanidad. Por su instinto, un animal ya es todo lo que puede ser: una razón inexplicable ya se ha ocupado de todo por él. Pero el hombre debe usar su propia razón. No tiene instinto y debe fijar el plan de su conducta. Ahora bien, él no es inmediatamente capaz de hacerlo, sino que, por el contrario, viene al mundo, por así decirlo, en estado bruto, otros deben hacerlo por él”.

### **Texto de Kant sobre educación e instrucción:**

“La educación incluye *cuidado* y *cultura*. Esta última es: 1) *negativa*, es la disciplina, que se limita a prevenir errores; 2) *positiva*, se trata entonces de la instrucción y de la conducta, y en este sentido pertenece realmente a la cultura. La *conducta* es guiar en la aplicación de lo que se ha enseñado. De ahí viene la diferencia entre el *preceptor*, que es sólo un profesor, y el *pedagogo*, que es una guía. El primero educa sólo en vista de la escuela, el segundo educa para la vida”.

Kant (1803). Reflexiones sobre educación

**Esquema de base la concepción de la educación, según Kant**



**La Educación entre Restricción y Libertad**

Como buenos pensadores del siglo XVIII (y ya hablamos un poco sobre Rousseau), Kant piensa la libertad en relación con las limitaciones. La libertad es

a la vez un dado y un construido. La libertad como dado es un atributo esencial al hombre: lo define. Pero ser libre en principio no es suficiente para hablar de libertad. Ser libre no resuelve el problema de la libertad: aún es necesario aprender a usarla, para iniciar un proceso de realización de esta libertad. Considerar, como lo hacen los filósofos del Siglo XVIII, que la libertad es la esencia del hombre (la esencia es lo que hace que algo sea lo que es y nada más que lo que es) también plantea el problema de devenir (en la existencia) lo que somos (en principio). A la libertad como atributo esencial del hombre, como esencia del hombre, se le agrega la libertad como empresa de liberación concreta. A menudo confundimos los dos planos, a favor de una idealización de la libertad y de la colisión, tenemos tendencia a oponer restricciones y libertad. Ahora bien, si las oponemos, se define la libertad como la ausencia de restricciones. Pero como la ausencia de restricciones es un estado de vida del hombre que no existe, la libertad sola no podría existir excepto para considerarla como un ideal inaccesible.

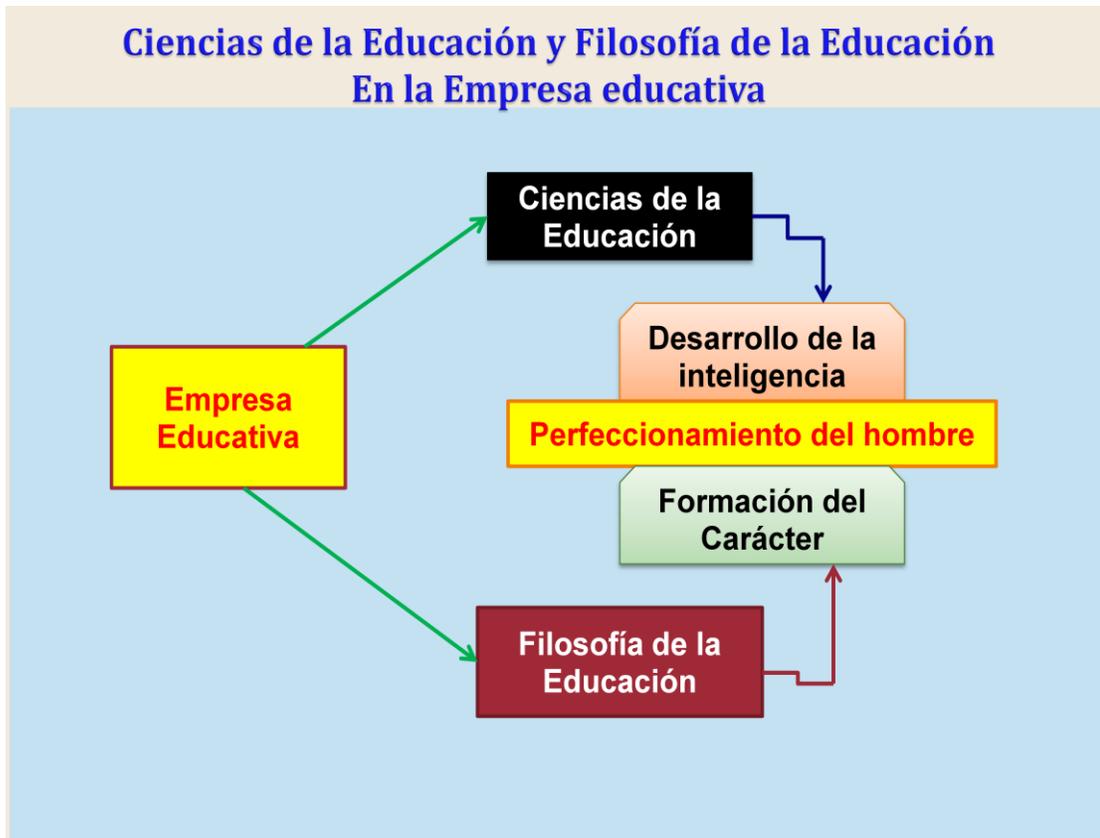
Para Kant, el problema es reconocer la posibilidad de libertad bajo restricciones, y por esto la educación es lo que va a permitirse usar su libertad. El que es educado sabrá cómo usar su libertad; quien no lo es no lo sabrá, o se hará un mal uso de su libertad. Por supuesto, es necesario que las *restricciones* impuestas a alguien para enseñarle a usar su libertad sean *legales*, es decir, no deben basarse en relación de fuerzas, sino en relación de derecho, en la relación con la regla, con la ley.

### **Texto de Kant sobre la antinomia restricción-libertad:**

“Uno de los problemas más grandes de la educación es el siguiente: ¿cómo unir la sumisión bajo una restricción legal con la facultad de usar la libertad? Pues la restricción es necesaria: pero ¿cómo puedo cultivar la libertad bajo coacción? Debo acostumbrar a mi alumno a tolerar una restricción a su libertad, y al mismo tiempo debo llevarlo a hacer un buen uso de su libertad. Sin eso, todo es puro mecanismo y el hombre privado de educación no sabe cómo usar su libertad. Debe sentir pronto la inevitable resistencia de la sociedad, para aprender que es difícil ser autosuficiente, que es difícil privarse y adquirir, para ser independiente”.

### Relación entre Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación:

Ahora surge un problema: ¿es necesario oponer las ciencias de la educación y la filosofía de la educación? En nuestra opinión, podemos, debemos distinguirlas, ciertamente, pero en ningún caso debemos oponerlas. Se prestan un servicio, se apoyan mutuamente. Veamos cómo y por qué.



Gráfica de relación 5.2: Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación

Fuente: El Autor

#### a) Contribución de las ciencias de la educación a la filosofía de la educación:

Tomemos algunos ejemplos para ilustrarlo.

La psicología de la educación permite al filósofo tener elementos de reflexión sobre el problema del origen del conocimiento humano: Piaget (constructivista), Skinner (conductista), por ejemplo, pueden arrojar luz sobre este problema.

¿Hay innatismo? ¿Hay más bien adquisición (lenta o rápida) de este conocimiento? Piaget versus Platón, ¿cuál de los dos teóricos tiene razón, en última instancia?

La historia de la educación construye, refuerza al filósofo de la educación en dos ideas importantes. Por un lado, es el hombre que se educa y no el animal. Y en esto, el filósofo Kant tiene toda la razón. “El hombre es la única creatura capaz de educar” (Kant, 2000). El ser humano tiene una naturaleza específica que permite, mejor, lo que requiere la educación. Además, la segunda idea, la educación es esencial para que el hombre se convierta o se diga realmente hombre.

En ningún momento de la historia, de su larga historia, el ser humano se ha convertido en adulto sin haber recibido educación, gracias a otros hombres, entre otros hombres, lo que sea, la forma y la naturaleza de esta educación que, finalmente significa hominización. Sí, “el hombre puede convertirse en hombre sólo a través de la educación” (op.cit.).

### **b) Contribución de la filosofía de la educación a las ciencias de la educación.**

Hagamos nuestra este comentario general de E. Plaisance y G. Vergnaud: “Los filósofos de la educación advierten con razón contra ciertas ilusiones de la definición "científica" de las prácticas. Pues éstas implican una relación con los valores, una adhesión a ciertas elecciones éticas fundamentales y, en este sentido, la "razón pedagógica" no es comparable a la "razón científica" (Charlot, 1985)”.

Además, el segundo aspecto de la contribución de la filosofía de la educación a las ciencias de la educación, enfatizamos que la primera sirve de soporte, de base, de fundamento a la segunda. Es, decimos, el hombre que se educa. Debe notarse que es un hombre cuyo educador es necesariamente una cierta concepción, que este hombre sea tomado individualmente o en grupo. De ahí

esta palabra justa: "Una pedagogía es siempre el resultado de una filosofía" (Leif, 1996).

Finalmente, la concepción que tenemos del hombre y, por lo tanto, de la sociedad en su conjunto (agrupación de seres humanos en una sociedad política) impone la política de la educación que se pone en obra para la educación de éste. También es esta visión de las cosas que sin duda es el origen de esta advertencia casi solemne de Herbart, para aquellos alérgicos a la filosofía. "Quien, sin filosofía, quiere ocuparse de la educación, fácilmente imagina que ha logrado reformas importantes mientras que sólo ha corregido ligeramente la forma de hacer las cosas. En ninguna parte es necesaria una perspectiva filosófica respaldada por ideas generales" (op.cit.).

### **c) Una sola empresa con dos brazos**

El lector es invitado a ver con atención nuestro mapa conceptual que une las ciencias de la educación con la filosofía de la educación como dos subconjuntos de la empresa educativa, un conjunto pleno para el perfeccionamiento del hombre. El rol de la empresa educativa es el perfeccionamiento del hombre que consiste en el desarrollo de su inteligencia para llevarlo a las ciencias y la formación de su carácter para la humanización. Las ciencias de la educación como brazo izquierdo de la empresa educativa, se inclina hacia el desarrollo de la inteligencia provocando en el hombre la virtud intelectual para su perfeccionamiento y llevarlo a las ciencias. Mientras la filosofía de la educación como brazo derecho de la empresa educativa, con sus reflexiones y críticas constructivas, se inclina hacia la formación del carácter para el perfeccionamiento del hombre provocando en él la virtud moral que es su humanización misma. Se ve que hay un punto de encuentro entre las ciencias de la educación y la filosofía de la educación: el **Perfeccionamiento Del Hombre**.

Las Ciencias de la Educación, para ser más implícitos, diremos ciencias humanas cuyo objeto es la educación; y con sus preguntas, ¿cómo educar? y ¿con qué educar? para aportar algo a la teoría y la práctica educativa, las

consideramos como el “brazo izquierdo” de la empresa educativa. Esta expresión entrecomillada, “brazo izquierdo”, que utilizamos en sentido figurativo, es para resaltar la misión secundaria de la educación que llega a ser la misión principal de las ciencias de la educación. Esta misión secundaria de la educación es el desarrollo de la inteligencia.

Para discernir sobre el papel de la filosofía de la educación en la empresa educativa, hay que entender, primero, lo que es la filosofía. De todas las definiciones que hemos escudriñado, la de Andre-Comte-Sponville es la que nos llama más la atención. **Según él, la filosofía es una práctica teórica (pero no científica), que tiene el todo por objeto, la razón por sus medios y la sabiduría por su fin.** Se trata de pensar mejor, para vivir mejor. La filosofía no es una ciencia, ni siquiera un conocimiento (no es un saber adicional, es una reflexión sobre los saberes disponibles), y por eso, como decía Kant, no se puede aprender la filosofía: sólo se puede aprender a filosofar. De esta definición, podemos afirmar que **la filosofía de la educación no es una ciencia, sino una reflexión sobre la educación con las preguntas: ¿Por qué educar? y ¿para qué educar? A la filosofía de la educación le interesa la causa y la finalidad de la educación. Su interés es la misión principal misma de la educación,** razón por la cual la consideramos como el brazo principal de la empresa educativa. Entonces, ¿cuál es la misión principal de la educación? Es humanizar al hombre por la educación de la consciencia (formación del carácter) para que alcance su fin, la deificación. Gracias a la reflexión filosófica sobre la educación, su misión no se quede en el olvido en el corazón de los humanos.

No se puede, no se debe permitir confundir Ciencias de la Educación y Filosofía de la Educación, ni siquiera escribir, sin mayor precisión, “psicopedagogía” en lugar de “ciencias de la educación” o, peor aún, de “filosofía de la educación”. Cada una de estas disciplinas tiene su especificidad. Contrariamente a lo que piensa M. Develay, los filósofos no están en contra, no pueden estar en contra de las ciencias de la educación. La razón es simple, en

nuestra opinión: la filosofía de la educación y las ciencias de la educación no persiguen los mismos objetivos, no se obstaculizan; pueden coexistir y normalmente coexisten sin problemas. Hemos visto que se ayudan, que se apoyan. Como son los dos brazos de la educación, hay un denominador común entre ambas: **Perfeccionamiento Del Hombre.**

**CAPÍTULO VI**  
**LA SINONIMIA ENTRE EDUCACIÓN**  
**Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**EN EL DESEQUILIBRIO DEL MÁS ACÁ**

Al referirnos a la Educación, decimos a menudo Ciencias de la Educación. Entonces, ¿son sinónimas? ¿Cuál es el papel de las Ciencias de la Educación con respecto al hombre? Y ¿Cuál es el papel de la Educación con respecto al hombre? ¿Pueden las Ciencias de la Educación restablecer el equilibrio en el Más Acá? ¿Puede la Educación resolver el problema de la humanidad, un problema moral? ¿Pueden las Ciencias resolver un problema moral? Tomaremos en cuenta estas interrogaciones en busca de una solución para restablecer el equilibrio en el Más Acá.



En el capítulo anterior hemos definido la expresión “Ciencias de la Educación” y el concepto “Educación” al aislarlo de la expresión “ciencias de”. Para saber si son sinónimas, hace falta que descubramos cuál es la función de cada una. Como lo hemos mencionado en el capítulo V, en la época de **Durkheim** (finales del siglo XIX), no se decía Ciencias de la Educación, sino Ciencia de la Educación pensando en la psicología que se había demostrado ser la única disciplina, la única ciencia científicamente constituida, para poder iluminar la educación, en términos de teoría y práctica. Pero con el desarrollo de las ciencias humanas y después de largos períodos de reflexión, se dio cuenta de que muchas otras ciencias iluminan la teoría y la práctica educativas, de ahí apareció la expresión “Ciencias de la Educación”.

Las ciencias de la educación son útiles a la educación como la gramática es útil al lenguaje, y la retórica es útil a la elocuencia. ¿Qué queremos expresar con esta analogía? El lenguaje y la humanidad tienen exactamente la misma edad. Cuando un niño comienza a hablar, él habla su idioma por herencia social sin necesidad de una gramática. Es del hablar que nace la gramática y no al revés.

¿Qué es la gramática? De acuerdo con los diccionarios, es el conjunto de reglas para hablar y escribir correctamente un idioma. Ésta es la utilidad de la gramática al lenguaje. Ahora, establecemos la relación entre la elocuencia y la retórica. Según Verniolle (2017), La elocuencia es la facultad de dominar los espíritus (las mentes), los corazones y las voluntades por la palabra. Hay muchas personas que nacen elocuentes, es decir, la elocuencia es un don y un arte.

La retórica (op.cit.) es una colección de preceptos, de ejercicios y de consejos sobre la elocuencia. Su propósito es desarrollar y dirigir el talento de los que nacieron más o menos elocuentes. En un sentido, podemos considerar la retórica como la “gramática” de la elocuencia. La elocuencia ha precedido la retórica, como en todos los artes la práctica ha precedido la teoría. Con esta analogía entre el lenguaje y la gramática; entre la elocuencia y la retórica, podemos comparar la expresión “Ciencias de la Educación” y el concepto “Educación”.

## El Nacimiento de la Educación

Si las Ciencias de la Educación han visto el día, al final del siglo XIX y comienzo del siglo XX, se puede ubicar el nacimiento de la Educación a la segunda semana de la fecundación del embrión humano. ¿Por qué la segunda semana y no la primera? En este esquema de la fecundación diseñado por el autor de este trabajo, pero inspirado en los libros de Embriología humana, se ve puesto diferentes nombres del candidato al nacimiento, se dará la razón de ello.

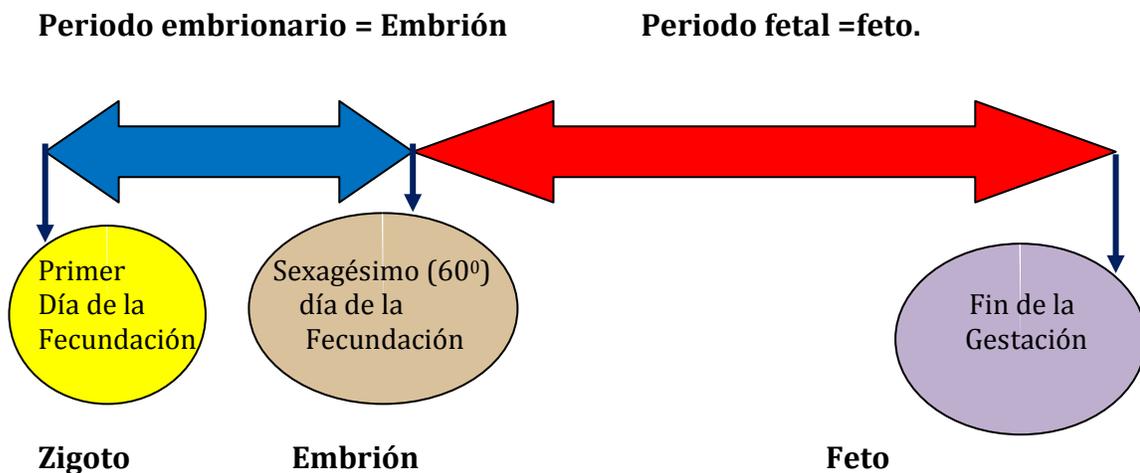


Diagrama 6.2: Periodo embrionario y fetal. Fuente: El Autor

La primera semana de la fecundación, el huevo que se forma, se llama zigoto; a partir de la segunda semana hasta la octava semana (60 días), el zigoto se convierte en un embrión; a partir del tercer mes de la gestación hasta que se cumpla el periodo del embarazo, el embrión se cambia en un feto.

¿Puede una mujer sentir los síntomas del embarazo desde la primera semana de la fecundación? En varios libros de embriología consultados, la respuesta es no. Porque no hay signo clínico o biológico alguno que permite hacer el diagnóstico de la gestación a esta etapa precoz.

A partir de la segunda semana, se puede visualizar el embrión y la mujer comienza a sentir los síntomas. En esta etapa, el médico puede decir: “Mujer,

estás preñada”. La educación que se inicia a la segunda semana de la gestación, es una educación física o biológica del candidato al nacimiento. Los iniciadores de esta educación hasta el nacimiento son: la naturaleza por la formación de los órganos de la creatura; y la futura madre por los cuidados para no perder el embarazo o para que el niño nazca sano. Esta reflexión está apoyada en el sistema educativo platónico en su obra, la República, libro IV.

### **Sistema Platónico de Educación**

La República de Platón (Libro IV, 431<sup>a</sup>) no informa que el sistema platónico de educación es un sistema de dos grados, de dos ciclos. El primero comienza en el nacimiento del niño, incluso antes del nacimiento, y termina a los veinte; es el grado elemental; produce futuros guerreros. El segundo comienza a los veinte, y dura hasta treinta y cinco, e incluso hasta cincuenta; es el grado superior; está reservado para aquellos a quienes sus aptitudes designan para los magistrados del Estado.

Al plantearse en principio que el propósito de la buena educación es, como dice Platón, “dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección necesarias”, no debe esperar hasta que el niño nazca para ejercer sobre él. El embrión ya es sensible a ciertas impresiones; su alma y cuerpo pueden recibir huellas duraderas; por lo tanto, las mujeres embarazadas se preocuparán por frutos que llevan en su seno; realizarán caminatas frecuentes; evitarán entregarse a alegrías o penas excesivas; se esforzarán por mantenerse en un estado de tranquilidad y de dulzura.

El niño nacido, la madre y la niñera observarán con gran cuidado sus movimientos, con temor de no lesionar un miembro de su cuerpo si se salte; lo mecerán, porque el ritmo de la cuna alivia los temores de la primera infancia y le da paz y descanso al alma. Sin embargo, Platón no hace de estas prescripciones reglas legislativas; son consejos y no leyes. Cuando el niño tiene tres años, el legislador se adueña de él y, a partir de ahora, lo llevará a la meta.

El grado elemental de la educación, común a todos los niños, niños y niñas, se puede dividir en dos períodos: el primero, de tres a diez años, durante el cual el niño es sometido a una especie de entrenamiento físico, estético y moral, sin aprender nada de lo que consideramos hoy como los elementos del conocimiento; el segundo de trece a dieciséis, durante el cual se agregan los ejercicios del primer período de lectura, escritura y los elementos de cálculo, geometría y astronomía.

La educación está dirigida tanto al cuerpo como al alma: apunta a la perfección de ambos. Como a los tres todavía no podemos discernir a aquellos de los niños que sus aptitudes científicas empujarán a los magistrados del Estado, debemos considerarlos a todos como futuros guerreros y aplicar ya para desarrollar en ellos las virtudes de la clase militar; para esto, desarrollar sus fuerzas corporales, ejercitar sus miembros, inspirarles el coraje, la confianza en sí mismos, el autocontrol, la disciplina, la docilidad a las órdenes de los jefes, la sobriedad, la paciencia de la fatiga, el desprecio de peligro.

Es allí donde tienden los ejercicios gimnásticos apropiados para las fuerzas crecientes del niño y que lo harán pasar gradualmente movimientos y evoluciones específicos de la temprana edad, a las luchas que recuerdan los combates de la guerra y se preparan para ella. Al mismo tiempo, y a partir de los tres años, las almas serán objeto de cuidados especiales. Todavía no se trata de dárselos a la ciencia; deben estar formados por una acción externa; música, y con ella bailes, canciones y poemas decentes serán los instrumentos de esta primera educación del alma. Todo es regulado por la autoridad pública. Los juegos de la infancia no son algo que el legislador pueda despreciar como indiferente o inferior, forman hábitos, y la estabilidad del Estado está interesada en garantizar que los ciudadanos tengan hábitos comunes desde la infancia.

### **La Razón de estos Argumentos**

Todos estos argumentos: el lenguaje y la gramática, la elocuencia y la retórica, el nacimiento de la educación, sistema platónico de educación, es para resaltar la

antigüedad de la Educación con respecto a las Ciencias de la Educación que fueron engendradas al final del siglo XIX y comienzo del siglo XX. Si queremos ser más precisos con respecto a la edad de las Ciencias de la Educación, diremos: En el año 2009, se celebraron oficialmente, en Francia, los 40 años de existencia de las Ciencias de la Educación. Ahora, estamos en el año 2023, por lo tanto, las ciencias de la educación tiene 54 años de existencia. En el campo de la investigación, ¿es correcto sustituir Educación por Ciencias de la Educación? Cuando Rousseau, Kant y Fichte dicen que sólo por la Educación se puede humanizar al hombre, ¿es para referirse a las Ciencias de la Educación? En el tiempo de ellos, se hablaba sólo de la educación por ser anteriores al siglo XIX.

### **La raza humana y la Educación**

Antes del nacimiento de las Ciencias de la Educación, al nacer un ser humano, la Educación salió a su encuentro para brindarle el apoyo necesario para alcanzar su fin. Son dos la tarea de la Educación para el hombre: una tarea principal es trabajar para la formación del carácter del recién nacido, es decir, humanizarlo por el desarrollo de sus facultades morales; y una tarea secundaria que consiste en trabajar para el desarrollo de sus facultades intelectuales, la inteligencia.

¿Tienen las Ciencias de la Educación estas dos tareas con el ser humano? Como ambas no tienen la misma tarea principal con el ser humano, entonces no pueden ser sinónimas. En toda lógica, es un abuso de lenguaje de carácter semántico cuando en el campo de la investigación, para referirnos a la Educación, decimos Ciencias de la educación. Si A es igual a B, entonces B es igual a la letra A. En una operación matemática, A puede sustituir a B y viceversa. No es el caso para la expresión “Ciencias de la Educación y el concepto “Educación”.

Tenemos que aprender a distinguir estos dos fenómenos y clasificarlos por orden de mérito. Uno es como el agua para el ser humano, la Educación, para

decir que ella es necesaria para hacernos crecer en virtudes con el fin de dar sentido a nuestra vida, vivir en sociedad y alcanzar nuestro fin: La perfección. El otro es contingente por su recién aparición en la vida del hombre, las ciencias de la educación. Es interesante delimitar el papel de las Ciencias de la Educación que se inicia al final del siglo XIX y comienzo del siglo XX.

¿Cuál es la tarea de las Ciencias de la Educación? Su única tarea es el desarrollo de la inteligencia. Es decir, la mitad del trabajo de la Educación; y no la mitad principal. Ahora bien, como la tarea de humanizar al hombre es más importante que la de desarrollar su inteligencia para llegar a la ciencia, entonces la Educación por su misión es superior a las Ciencias de la Educación. El científico formado por las ciencias de la educación y otras ciencias, debe utilizar la consciencia para no lastimar a la humanidad con su ciencia sin consciencia.

Por los resultados, todos sabemos que ser científico no significa ser humanizado; y nos exclamamos: ¡Cuántos médicos por la ciencia médica son responsables de la muerte de millones de seres humanos atacando al hombre en la etapa más débil de su vida por la práctica del aborto! ¡Cuántos químicos son responsables de la muerte de millones de hombres por las bombas atómicas y a neutrón! ¡El mundo entero estaba en duelo por la muerte diaria de miles de seres humanos víctimas del coronavirus-19; y se oía decir que esa plaga fue fabricada en laboratorios de alta tecnología usando la ciencia sin consciencia para causar más dolor a la humanidad. Entonces, nos preguntamos: ¿Qué servirá a un hombre con buena formación académica si tiene mala consciencia? Un pobre anciano dijo una vez: “Los letrados han dañado el país, ¿quién ahora puede acomodarlo? Si fuera por el mal proceder de un analfabeto, el letrado podría acomodarlo. ¡Pobre país mío!”

## **Educación como Formación Académica**

Antes de la aparición de las Ciencias de la Educación, la noble tarea de la educación para la perfección humana, la podemos representar con esta ecuación:

**EDUCACIÓN = formación del carácter + desarrollo de la inteligencia**

Las Ciencias de la Educación en cada una de sus ramas han contribuido para una buena formación académica. Uno de los aportes que merece la pena mencionar, es el diálogo entre el sentido común y el espíritu crítico. En el tiempo del Medio Evo, el maestro era omnipotente con la pretensión de ser la mente misma de sus alumnos. Una sola frase nos muestra cómo eran las cosas: **“Magister Dixit”** (el maestro lo ha dicho).

Muchas personas con gran frustración comentaron que tuvieron que dejar de estudiar, se escondieron para no entrar en clase, pues los maestros los pegaban severamente para aprender a sumar y restar, también por la lectura y escritura. Los que escribían con la mano izquierda, eran los más marginados y más castigados. Los maestros no tenían mala intención, sino creían que con los castigos, el aprendizaje del niño se mejorará: Es el sentido común, el dogmatismo, ajeno a la ciencia. El espíritu crítico es un habitus de la inteligencia que hace resplandecer la luz por medio del choque de ideas. El espíritu crítico es el contrario del dogmatismo. Por el espíritu crítico dejamos por un lado las verdades lógicas, el sentido común, para abrazar la verdad epistemológica, lo que nos hace libres.

El propósito de las Ciencias de la Educación para fortalecer la Educación en su misión de humanizar al hombre, se ha desviado al convertir la Educación en mera formación académica. ¿Cómo explicar eso? En muchos países las asignaturas humanísticas, útiles para educar la consciencia han sido sustituidas por las que apuntan a las facultades intelectuales. Así, se hablan de excelencia

académica. Por ejemplo, en Venezuela, había un curso escolar llamado **Instrucción Cívica Y Moral**, ese curso se desapareció del pensum en los años ochenta y fue reemplazado por el de Instrucción pre-militar.

A nivel superior donde se preparan a futuros profesionales, son pocas las instituciones que tienen en su pensum, la cátedra de **Deontología**. Si la hay, no buscan especialistas en el área para la humanización de los futuros profesionales, según las observaciones. Al eliminar las materias humanísticas del programa, se quedan con las materias técnicas e intelectuales: formación académica para el desarrollo de la inteligencia, que es precisamente la tarea de las ciencias de la educación. En sí, es la mitad del trabajo de la Educación que se hace; y no la mitad principal.

Hemos visto en el capítulo anterior que la raza humana tiene un punto de salida, la marginación; y un punto de llegada, la deificación. Por eso, es un ser de proyecto. Para llegar a la deificación (perfección), **un proyecto necesario** lo acompaña en la trayectoria desde la segunda semana de la gestación de la madre hasta que termine su historia de vida en el mundo sensible. Este proyecto necesario es **la Educación**. Reducir este proyecto en mera formación académica es como construir una barrera para que el agua no fluya. Para la deificación del hombre, es menester restablecer la educación en su misión de humanizar al hombre. ¿Cómo hacerlo? Los que tienen cargos de mando en la Educación y son especialistas en curricular, deberían informar a todos que tienen interés en la Educación que sin el desarrollo de las facultades morales del hombre, jamás éste será humanizado. Por eso, hay que volver a incluir en el programa de estudio las materias humanísticas como Instrucción cívica y moral; y preparar especialistas para esta tarea.

A nivel superior, la deontología tiene que ser obligatoria. ¿Hay deontología cuando un médico deja morir a un paciente por falta de atención? ¿Hay deontología cuando no se cumple con el trabajo asignado? ¿Hay deontología cuando el salario es muy desproporcional al trabajo producido? La deontología,

*ta deonta* en griego, es la ciencia del deber. Al profesional le encanta reclamar sus derechos, pero a muchos les cuestan en el cumplimiento libre de sus deberes. Para balancear el derecho con el deber, se ha inventado la ciencia deontológica. Todo el proyecto de la humanización se resume en esta expresión: Educación De La Consciencia.

Con la aparición bien intencionada de las “Ciencias de la Educación”, pero mal administrada por los científicos de este proyecto, la educación es impedida avanzar en su proyecto de humanización. Pero gracias a la Filosofía de la Educación, este proyecto necesario no se ha desaparecido totalmente en el corazón del hombre.

Para despertar en el hombre la consciencia de la educación, los futuros profesionales en educación deberían haber estudiado en profundidad la cátedra de filosofía de la educación por lo menos dos semestres. Así se aprenderán a reflexionar sobre la educación y su misión. Esta cátedra sensibilizará al educador sobre la necesidad de trabajar en pro de la humanización del hombre que será el restablecimiento del equilibrio en el Más Acá.

### **Aproximación de Ley y Flaqueza Humana**

En el mundo sensible (el planeta Tierra, el Más Acá), como en el mundo inteligible (el Más Allá, morada de los seres incorpóreos), todo está equilibrado por la ley eterna. Esta ley eterna, es la inteligencia misma del Creador de todas las cosas; y, en los habitantes racionales del mundo sensible, Él puso en ellos una porción de su ley eterna que se llama ley natural, como indicador para juzgar entre lo correcto y lo incorrecto. Por ejemplo, todo el mundo sabe que es correcto cuidar los demás elementos del Más Acá porque nuestra vida humana depende de ellos.

Si todo está equilibrado por las leyes eterna y natural, el quebrantamiento de estas leyes produce el desequilibrio en el Más Acá; y la vida humana, los animales y las plantas están en peligro.

Según André Comte-Sponville, en su diccionario filosófico, se entiende por ley “un enunciado universal e imperativo”. En este sentido, es evidente que no hay “leyes de la naturaleza: sólo hablamos de ellas por analogía, para evocar o explicar ciertas regularidades observables”.

En sintonía con la noción de ley, Montesquieu, en su libro titulado, “Espíritu de las Leyes”, Libro I, nos dice que las leyes son las relaciones necesarias que derivan de la naturaleza de las cosas; y, en este sentido, todos los seres tienen sus leyes, la divinidad tiene sus leyes, el mundo material tiene sus leyes, las inteligencias superiores al hombre tienen sus leyes, los animales tienen sus leyes, el hombre tiene sus leyes. Y, ¿quién es el autor de todas estas leyes? Es el Creador de todas las cosas visibles e invisibles; y la tradición cristiana, Lo llama Dios.

El hombre como ser físico, dice Montesquieu, es como los demás cuerpos; y es gobernado por leyes invariables. Como ser inteligente, viola sin cesar las leyes que Dios ha establecido, y cambia las que él mismo estableció. En su finitud y flaqueza, es sujeto a la ignorancia y al error, es presa de mil pasiones. Un ser así, pudiera en cualquier instante olvidar a su Creador. Pero, Dios no cesa de llamarlo por las leyes de la religión; y por los filósofos que lo han prevenido por las leyes de la moral. Creado para vivir en sociedad, pudiera olvidarse de los demás hombres: los legisladores le llaman a sus deberes por medio de las leyes políticas y civiles.

### **Fractura de Leyes en el Más Acá**

En este apartado, se hará énfasis sobre la química ambiental para apreciar unas acciones inadecuadas del hombre provocando el desequilibrio en el Más Acá. En el apartado anterior, hemos visto que todo ha sido creado por la ley eterna que es la inteligencia misma del Creador, y al hombre quien fue creado a Su imagen, le concedió una chispa de Su inteligencia, lo que llamamos en este trabajo “ley natural”. Así, el mundo sensible y el mundo inteligible no son

fenómenos casuales, sino creados. Y el Creador puso cada cosa en su sitio, es decir, ordenó todo; y declaró que todo era bueno. Por esta razón, podemos afirmar que no hubo un veneno destructor en la obra de la creación (ver Génesis I-II, la Biblia).

Para culminar Su obra de la creación, al ver que todo estaba bien ordenado, Él decidió crear una especie especial para cuidar esta porción de Su creación. Así, ha creado al hombre y puso en él la ley natural que lo inclina al acto y al fin que le conviene. Mas el hombre cayó en una falsa emancipación, se independizó de su Creador y comenzó a construir sobre otra base desequilibrando todo lo que ha sido equilibrado. Vamos a citar sólo algunas cosas que han sido desequilibradas por el hombre; y que nos llevarán a todos al caos, si no hay reparación.

Por la ley eterna, el Creador puso cada cosa en su sitio de acuerdo con su función. Al mar el Creador le dijo: Ponte aquí y no salgas de ahí y Él puso la arena como un freno a la mar. Al quitarlo de ahí para construir una ciudad, para sembrar y construir carreteras, tarde o temprano regresará a su sitio matando a los invasores. Al suceder el desastre, gritamos, ¡Ay Papá Dios, por qué permitiste eso! La tercera ley de Newton, ley de acción y reacción, nos responde: “El desastre se explica por la transgresión de la ley eterna quien puso cada cosa en su sitio”. Por esta ley, los animales salvajes tienen su morada; y cuando el hombre invade su hábitat, se reaccionan violentamente hasta matar al invasor.

Con respecto al género humano, desde el principio, la ley eterna ha decidido quienes iban a ser varones en la raza humana y quienes iban a ser varonas; y los varones debían unirse con las varonas para la procreación y formar familia: padre, madre, hijos e hijas. Para rectificar esta ley, nos apoyamos en dos postulados de las ciencias naturales: “dos polos del mismo nombre se repelan; y dos polos contrarios se atraen”. Por lo tanto, Todo aquél que intenta hacer lo contrario o decir lo contrario, es ponerse por encima de esta ley natural y también de la ley eterna. Por ejemplo, al querer aparear varón con varón (mismo

sexo) y varona con varona (mismo sexo) inventando leyes antinaturales para legalizar el matrimonio del mismo sexo. Esta locura nos llevará al caos: Si los varones se aparean entre sí; y las varonas se aparean entre sí, cada uno al cumplir su ciclo de vida sin dejar hijos e hijas, la raza humana se desaparecerá en la Tierra.

Consideramos el último hecho para resaltar cuánto los humanos se muestran belicosos con respecto a la naturaleza: **la cuestión de la disminución de la capa de ozono en la estratósfera.**



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/790311434590896999/> (Tomado: 03/04/2023 at 16:16)

Para la educación de la consciencia (concientizar al hombre), es nuestro deber de hacer énfasis sobre la importancia del ozono para nosotros los humanos; y de resaltar lo que hizo el hombre para causar esta disminución del ozono en la

estratósfera. Vamos a utilizar un poco la “química de la atmósfera” para que los interesados en el tema, nos puedan entender. Ante todo, **¿qué es la atmósfera?** Es la capa gaseosa que envuelve la tierra y que se mantiene unida al planeta por la fuerza de la gravedad. Entre sus funciones más importantes cabe destacar que provee a los seres vivos de gases imprescindibles para la vida, forma parte del ciclo hidrológico, nos sirve de protección frente a los rayos cósmicos y distribuye la energía del sol por toda la Tierra. Los científicos dividen la atmósfera<sup>7</sup> en varias capas de acuerdo con su composición y variación de temperatura. Hasta donde se manifiestan los fenómenos visibles, la región más activa es la **tropósfera**, la capa de la atmósfera que contiene alrededor del 80% de la masa total del aire y casi todo el vapor de agua de la atmósfera.

La **tropósfera** es la capa más delgada de la atmósfera (10 km), pero ahí se llevan a cabo todos los fenómenos que influyen en el clima, como la lluvia, las tormentas de rayos o los huracanes. En esta región, la temperatura disminuye casi linealmente con el incremento en la altitud.

Sobre la tropósfera se encuentra la **estratósfera** compuesta de nitrógeno, oxígeno y ozono. En esta región, la temperatura del aire aumenta con la altitud. Este efecto del calentamiento se debe a las reacciones exotérmicas provocadas por la radiación Ultra Violeta (UV) del Sol. El ozono (O<sub>3</sub>) es uno de los productos de esta secuencia de reacciones que sirve para prevenir que los nocivos rayos UV lleguen a la superficie de la Tierra.

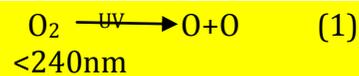
En la **mesósfera**, que está encima de la estratósfera, la concentración de ozono y otros gases es baja y la temperatura disminuye a medida que aumenta la altitud. La **termósfera u ionósfera** es la capa más externa de la atmósfera. El aumento de temperatura en esta región se debe al bombardeo de nitrógeno y oxígeno moleculares y de especies atómicas por partículas energéticas, como los electrones y protones, provenientes del Sol.

La **exósfera** está por encima de 400 ó 500 km, donde se igualan las densidades de la atmósfera con el espacio interestelar (en este caso con la

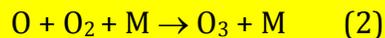
atmósfera solar que alcanza la Tierra). Un móvil que en esta zona alcance la velocidad de 11 km/seg puede escapar de la atracción terrestre.

### Disminución del Ozono en la Estratósfera

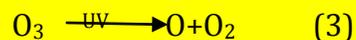
Como ya se ha mencionado, el ozono de la estratósfera evita que la radiación UV del Sol llegue a la superficie de la Tierra. La formación de ozono en esta región comienza con la *fotodisociación* (ruptura de enlaces químicos por la energía radiante) del oxígeno molecular por la radiación solar de una longitud de onda menor de 240 nm (Chang, 2002, pp.708-709):



Los átomos de O son muy reactivos y se combinan con las moléculas de oxígeno para formar ozono:



Donde M es cualquier sustancia inerte como, N<sub>2</sub>. La función que tiene M en esta reacción exotérmica es absorber parte del exceso de energía liberada y evitar la descomposición espontánea de la molécula de O<sub>3</sub>. La energía que no absorbe M es liberada en forma de calor. (Cuando las moléculas de M regresan por sí mismas al estado basal, liberan más calor al entorno.) Además, el ozono por sí mismo absorbe luz UV de entre 200 y 300 nm:

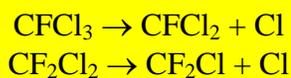


El proceso continúa cuando el O y el O<sub>2</sub> vuelvan a combinarse para formar O<sub>3</sub> como se observa en la ecuación (2), con lo que se calienta aún más la estratósfera. La capa de ozono en la estratósfera es como un escudo que nos protege de la radiación UV, la cual puede inducir cáncer de la piel, mutaciones genéticas y destruir los cultivos y otras formas de vegetación. La formación y destrucción del ozono por procesos naturales es un equilibrio dinámico que

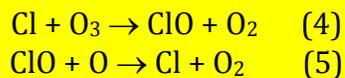
mantiene constante su concentración en la estratósfera. Sin embargo, desde mediados de los años 70, los científicos se han preocupado por los efectos nocivos de ciertos **clorofluorocarbonos** (CFC) en la capa de ozono. Los CFC, que se conocen con el nombre comercial freones, se sintetizaron por primera vez en los años 30. Los más comunes son:  $\text{CFCl}_3$  (freón 11),  $\text{CF}_2\text{Cl}_2$  (freón 12),  $\text{C}_2\text{F}_3\text{Cl}_3$  (freón 113) y  $\text{C}_2\text{F}_4\text{Cl}_2$  (freón 114).

Como estos compuestos se licuan con facilidad, y en cierto modo son inertes, no tóxicos, no combustibles y volátiles, se han empleado como refrigerantes para acondicionadores de aire y refrigeradores, en lugar del amoníaco ( $\text{NH}_3$ ) y del dióxido de azufre ( $\text{SO}_2$ ) líquido que es muy tóxico. También se emplea grandes cantidades de CFC para fabricar productos desechables, como vasos y platos; y como propelentes para aerosoles en latas y disolventes para limpiar tarjetas de circuitos electrónicos.

En 1977, se logró la mayor producción de CFC en Estados Unidos con aproximadamente  $1.5 \cdot 10^6$  toneladas. La mayor parte de los CFC que se usan en el comercio y en la industria se descargan a la atmósfera. Como son pocos reactivos, los CFC se difunden con lentitud hacia la estratósfera sin sufrir cambios; ahí se descomponen por la radiación UV de longitudes de onda de 175 a 2020 nm:



Los átomos de cloro son muy reactivos y experimentan las siguientes reacciones:



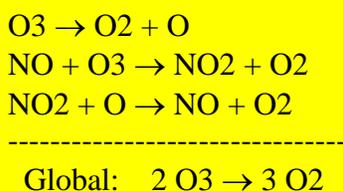
El ClO se denomina monóxido de cloro.

El resultado global [la suma de las ecuaciones (4) y (5)] es la eliminación neta de una molécula de  $\text{O}_3$  de la estratósfera:

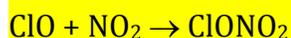


Los átomos de oxígeno en la ecuación (5) vienen de la descomposición fotoquímica del oxígeno molecular y del ozono, antes descrita. Observe que el átomo de cloro funciona como catalizador en el mecanismo de la reacción representada por las ecuaciones (4) y (5) dado que no se consume, por tanto, puede participar en muchas reacciones de este tipo. Un átomo de cloro es capaz de destruir más de 100 000 moléculas de O<sub>3</sub> antes de ser eliminado por alguna otra reacción. La especie ClO es un intermediario porque es un producto del primer paso elemental (ecuación 4) y se consume en el siguiente paso (ecuación 5). Este mecanismo de destrucción de ozono se ha comprobado por la detección de ClO en la estratósfera en años recientes.

Otro grupo de compuestos capaces de destruir el ozono de la estratósfera son los óxidos de nitrógeno (representados por NO<sub>x</sub>), como NO y NO<sub>2</sub>. Estos compuestos provienen de los gases expulsados por los aviones supersónicos que vuelan a gran altura, así como por procesos naturales y algunos otros procesos efectuados por el hombre en la Tierra. La radiación solar descompone una cantidad considerable de otros óxidos de nitrógeno en óxido nítrico (NO), que también destruye la capa de ozono de la siguiente manera:



En este caso, el NO es el catalizador y el NO<sub>2</sub> es el intermediario. El dióxido de nitrógeno también reacciona con el monóxido de cloro formando nitrato de cloro:



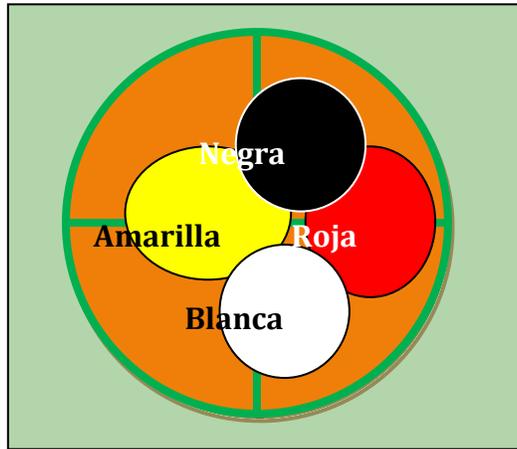
El nitrato de cloro es más o menos estable y hace las veces de un “depósito de cloro”, otro factor que también contribuye a la disminución del ozono en la estratósfera en los Polos Norte y Sur.



**Fuente: Química Atmosférica, Capítulo 17, p.731 (preguntas y problemas)**

Por graves consecuencias que tienen la pérdida de ozono en la estratósfera, varios países han reconocido que es urgente disminuir o eliminar por completo la producción de compuestos CFC. En 1978, Estados Unidos y algunos otros países prohibieron el uso de CFC en sus aerosoles. En 1987, la mayoría de los países industrializados firmó un tratado internacional, conocido como protocolo de Montreal, en el que establecieron metas para reducir poco a poco la producción de CFC y eliminarlos completamente en el año 2000. Aunque se han avanzado mucho al respecto, muchas naciones no se han adherido al tratado por la importancia que tienen estos compuestos para su economía.

**¿De qué le sirve a una nación con buena economía y ganar todo oro, diamante y plata del mundo; y ser reconocida como la primera potencia mundial, si sus habitantes no gozan de una buena salud y mueren de forma antinatural por la contaminación ambiental y otros factores provocados por decisiones inadecuadas del hombre? Ante el dios dinero y el dios poder, se han ignorado que el planeta-Tierra, este bajo mundo, el Más Acá, fue entregado por el Creador a la raza humana que somos todos en integridad, lo que significa los cuatro colores de la piel humana: La piel negra, la piel blanca, la piel amarilla y la piel roja.**



**Diagrama 6.3: la Raza Humana, Fuente: el Autor.**

Habitamos todos en la tropósfera; y respiramos del mismo aire, bebemos de la misma agua y comemos los mismos frutos de la Tierra. Si viene una pandemia natural o provocada por el mismo hombre, se apodera de todos nosotros sin discriminación. Por ejemplo, el coronavirus-19, fruto de la ciencia sin consciencia, no está matando a los perros ni a los gatos, ni a las gallinas, ni a los caballos ni a otros animales, sino a los hombres a nivel mundial. ¿Esta tragedia humana no nos dice nada? ¿No tenemos una potencia que se llama la razón que nos sirve para pensar y tomar buenas decisiones al unirse a la consciencia? El instinto o deseo concupiscente sin templanza es una potencia que nos lleva a la destrucción. ¿Es esta potencia que predomina en el Más Acá humano? Por los resultados inhumanos que tenemos en el Más Acá, se nos manifiesta una carencia de prudencia como virtud moral, de coraje y de templanza en la actuación humana. Para saber un poco más acerca del desequilibrio en el Más Acá hacia el caos, reflexionemos sobre el medio ambiente con el problema de la contaminación.

### **El Medioambiente y la Contaminación**

¿Qué es el medio ambiente? Según Rengifo (2008), es el ámbito donde se producen las relaciones de las especies humanas y otros organismos. En otras palabras, es el conjunto de condiciones naturales (biótopo) o culturales (el medio social) en las cuales un individuo evoluciona. Cada año se registran a nivel

mundial la muerte de unos dos millones de seres humanos por causa de la contaminación ambiental principalmente del aire, y América Latina se coloca como la región más afectada del planeta (Acosta, 2007).

México, Chile y Brasil suman al año 22 000 muertes por contaminación, de las cuales 7 000 corresponden a México. El 75 % de la población que habita en América Latina y el Caribe vive en áreas urbanas densamente pobladas, cuya mayoría excede drásticamente los lineamientos de niveles de la calidad del aire y su impacto sobre la mortalidad y morbilidad (Binder,2007). Cerca de 85 % de las muertes que ocasiona la contaminación en esta región se podrían evitar si las ciudades cumplieran los lineamientos de calidad del aire establecidos por la OMS y que se fijaron conforme a una investigación mundial con más de 80 científicos líderes en la materia (Gómez, 2008).

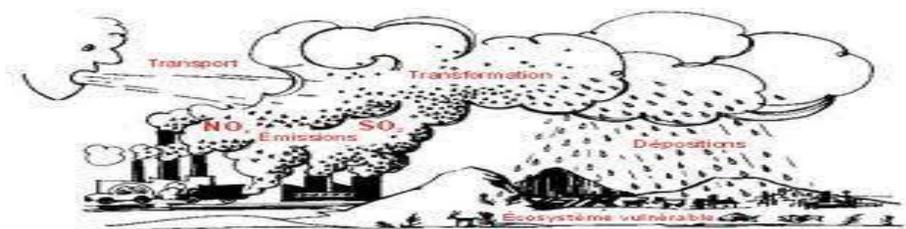
En términos cuantitativos, los efectos de la acción de la sociedad sobre la Naturaleza pueden ser ilustrados a partir de la problemática ecológica en la región latinoamericana: anualmente, se pierden por lo menos 300 000 toneladas de madera como consecuencia de métodos inadecuados de elaboración, cada año a los ríos del continente se viertan de 6 a 8 kilómetros cúbicos de desechos industriales, las faunas de los bosques latinoamericanos desaparecen y se empobrecen rápidamente, la Amazonia, "esos pulmones" del planeta son sometidos a una cruel explotación que rebasa sus posibilidades de autorregulación y restablecimiento (Canter, 2008).

El Medio Ambiente es uno de los factores que puede influir en el número de defunciones infantiles anuales y su calidad de vida. La exposición a riesgos ambientales perjudiciales para la salud puede comenzar antes del nacimiento. El plomo presente en el aire, el mercurio en los alimentos, así como otras sustancias químicas, pueden provocar efectos a menor o mayor plazos. Algunos son la infertilidad, los abortos espontáneos y las malformaciones al nacer (Pérez de Nucci, 1993).

El agua es un recurso natural imprescindible en la vida del ser humano, pero muchos la malgastan como si este recurso fuese infinito (French JC, 2009). Según los expertos, el llamado estrés hídrico, que se define como el consumo que supera 10% del agua dulce renovable, y que afecta a la tercera parte de la población mundial, si continúa con este ritmo, sin adoptarse medidas adecuadas, llevará a que 2 de cada 3 personas en los próximos 25 años, tengan dificultades para obtener agua en la cantidad y calidad que se necesita para vivir saludable. Por tanto, este problema dominaría el siglo XXI (OPS, 2000).

La relación que hemos establecido con la Naturaleza ha puesto en peligro nuestra permanencia en la Tierra; esfuerzos aislados no podrán revertir la situación actual (Western ,2008). Estamos a tiempo de frenar este proceso, debemos proponernos que el Día Mundial del Medio Ambiente se convierta en una vía más para aunar voluntades, establecer pautas, acometer acciones y, sobre todo, medir resultados (op.cit).

Otra amenaza para el Medio Ambiente: La lluvia ácida (Chang, 2002). Cada año, la lluvia ácida causa la pérdida de cientos de millones de dólares por daños a las construcciones y monumentos en todas partes del mundo. La lluvia ácida es también perjudicial para la vegetación y la vida acuática. La precipitación pluvial en el noreste de Estados Unidos tiene un pH promedio de 4.3. Como el CO<sub>2</sub> atmosférico está en equilibrio con el agua de lluvia, no se esperaría que ésta tuviera un pH menor que 5.5. El dióxido de azufre (SO<sub>2</sub>) y, en menor grado, los óxidos de nitrógenos de las emisiones de vehículos son los responsables de que el agua de lluvia sea más ácida. Los óxidos ácidos, como el SO<sub>2</sub>, reaccionan con el agua y forman los correspondientes ácidos.



Fuente:

[http://sciencepasteur.pbworks.com/w/page/47772654/Le%20danger%20des%2000acidespluies%](http://sciencepasteur.pbworks.com/w/page/47772654/Le%20danger%20des%2000acidespluies%20)

(Lluvia ácida: Tomado el 30/05/2020. Hora: 16:17)

Aunque la fundición es una fuente importante de  $\text{SO}_2$ , la mayor parte del  $\text{SO}_2$  que contamina la atmósfera proviene de la quema de combustibles fósiles de la industria, las plantas generadores de electricidad y los hogares. El contenido de azufre en otros combustibles fósiles es muy variable. Por ejemplo, el petróleo del Medio Oriente tiene un contenido bajo de azufre, mientras que el de Venezuela tiene un contenido alto de este elemento. Los compuestos de nitrógeno que hay en el petróleo y el carbón se transforman en óxidos de nitrógeno, que también acidifican el agua de lluvia.

Estas informaciones acerca de la disminución del ozono en la estratósfera y su consecuencia nefasta para el hombre, la muerte de unos dos millones de seres humanos cada año por causa de la contaminación ambiental principalmente del aire, el fenómeno de lluvia ácida, perjudicial para la vegetación y la vida acuática, nuevas enfermedades y muerte de millones de seres humanos por causa de ciencia sin consciencia; estos fenómenos citados y otros nos llevan a formular esta pregunta: Si no hubo un veneno destructor alguno en la obra de la creación, ¿de dónde vienen todas estas desgracias en el Más Acá? Si el hombre no existiera, todo se quedaría bien ordenado y el Más Acá no conocería este desequilibrio tan destructor en su seno. Entonces, el hombre se ha convertido en un veneno destructor para sí mismo y para el medio ambiente.

## **Problema del hombre y las Ciencias**

Para restablecer el equilibrio en el Más Acá, la raza humana ha de ser concientizada. ¿Puede la ciencia concientizar al hombre? En realidad, ¿cuál es el problema del hombre? ¿Es un problema técnico que desvía al hombre de su misión y lo lleva a la depravación? Si fuera un problema técnico, jamás desarrollaría sus facultades intelectuales para llegar a la ciencia, a tal punto de utilizarla sin consciencia. El problema del hombre es un problema moral y educativo: Estamos acostumbrados a gritar en las calles para reclamar nuestros derechos, pero para cumplir con nuestros deberes casi no hay voluntad para ello.

Como la moral es un conjunto de deberes que nos imponemos por ley natural sin coerción, al no cumplir surge un problema en el hombre, es un problema educativo. Pues, hoy en día, con el fenómeno de las ciencias de la educación se manifiesta una gran confusión en el papel de la Educación. Ahora, cuando se habla de la excelencia educativa, no se trata de la simbiosis entre las facultades morales e intelectuales del hombre, sino una formación académica que converge a la ciencia excluyendo la moral. Con respecto a la moral, debe hacerse una distinción entre “amoral” e “inmoral”. Es inmoral lo que es contrario a las normas morales; amoral es lo que es independiente de la moral.

Una ciencia es amoral: la búsqueda de la verdad científica se realiza de manera desinteresada, por pura curiosidad por la realidad (Hannoun, 1995). Decir que una ciencia es amoral simplemente significa que no se preocupa por el bien o el mal, que es independiente de los juicios de valor: en términos técnicos, podemos decir que una ciencia es axiológicamente neutral. No sostiene ningún valor, excepto el valor de la verdad, que se busca por sí misma y que no está subordinada a ninguna otra meta. Por lo tanto, como el problema de la humanidad es un problema moral, las ciencias no tienen como tarea resolver problemas morales. Las ciencias de la educación tampoco tienen esta tarea, pues su rol es el desarrollo de la inteligencia, las facultades intelectuales del hombre,

para llevarlo a las ciencias. Sólo la educación, por su misión de humanizar al hombre, puede concientizar al individuo humano para el restablecimiento del equilibrio en el Más Acá. Como educadores, es aconsejable que evitemos la sinonimia, sin despreciar los aportes de las Ciencias de la Educación a la empresa educativa. Seamos felices de haber elegido como tarea la misión de convertir esclavos en hombres libres por medio de la educación de la consciencia.

### **Dialéctica de Verdad en Moral**

Según Baudart (1998) y Charbonnel (1988), Existe varios criterios para hablar de “verdad” moral. Pero, en este trabajo nos limitaremos en considerar solamente dos: 1. el racionalismo de Kant; y 2. la consciencia moral de Rousseau.

#### **1. El Racionalismo de Kant**

Para Kant, tenemos un criterio que permite “testar” la validez de una regla: es el test de la universalización, que permite establecer el carácter racional (o no) de una regla. La verdadera moral, para Kant, es la que resulta de la ley moral como la ley de la razón: *Actúa siempre de tal modo que la máxima de tu acción pueda ser establecida en ley universal.*

#### **2. La Consciencia Moral de Rousseau**

La línea de Rousseau es un poco diferente. Para Rousseau, no es la razón que nos puede indicar lo que es bueno o lo que es malo; tampoco nos puede ordenar que hagamos el bien. La razón nos permite pensar, es decir, construir estrategias racionales (lógicas y efectivas) para lograr un objetivo. Pero para Rousseau, este objetivo puede ser verdaderamente el mal: nuestra razón puede explicarnos muy bien cómo exterminar al mayor número de individuos en una población de la manera más efectiva posible.

El criterio de la moral para Rousseau, pues, no es la razón, es la *consciencia*. La consciencia es un *sentimiento innato, universal e infalible*, es un sentimiento “natural” que siempre nos dice lo que es bueno, lo que es justo, lo que es legítimo. Para Rousseau, la sociedad puede enseñarnos a no escucharla más,

encubriéndola bajo reglas que la contradicen, pero no puede silenciarla. Para Rousseau, “la” (verdadera) moral es la que nuestra consciencia nos indica incansablemente. Un individuo que siempre sigue la voz de su consciencia siempre es moral, y esta moral es universal, ya que la voz de la consciencia dice lo mismo a todos los seres humanos.

### **Ciencias sin Consciencia como Problema Moral y Educativo**

Ciencia sin consciencia es un problema moral que lleva la humanidad a la destrucción. Retomamos el problema de la disminución de la capa del ozono (O<sub>3</sub>) en la estratósfera, y la atribuimos en su mayor parte por las acciones inadecuadas de los humanos. Consecuencia de ello, los nocivos rayos UV llegan a la tierra y ponen la vida humana en peligro mortal por el cáncer de la piel; la contaminación ambiental provocado por el hombre es responsable de unos dos millones de muertes cada año, la lluvia ácida que destruye la vegetación y mata a los acuáticos y vegetales causando una pérdida de millones de dólares a nivel mundial, las nuevas enfermedades y millones de muertes cada año por las acciones inadecuadas del hombre, armas nucleares para la destrucción masiva; y con la inteligencia artificial: fabricación de armas autónomas para la destrucción masiva, multiplicación exponencial de la pobreza en el mundo por la corrupción, el individualismo y la avaricia, la delincuencia juvenil y otros males.

Cada día la humanidad va de mal en peor porque los hombres tienen la inteligencia desarrollada para la ciencia, pero con mala consciencia. Por eso, somos responsables de todos los males en el Más Acá. Si la Ciencia no nos puede ayudar a resolver el problema, hemos de echar una mirada sobre la Educación, pues su misión es humanizar al hombre para llevarlo a la deificación. Pero, muchas veces nos equivocamos en lo de la misión de la Educación; y pensamos que sirve sólo para el desarrollo intelectual del individuo pensando en las Ciencias de la Educación. Por eso, desarrollamos la inteligencia, pero descuidamos la educación del carácter. Esta laguna se deja ver hasta en filosofía

donde todo lo que se remite a la inteligencia ha sido hecho más profundo que lo que se remite a la voluntad.

La Educación tiene también la misión de asegurar el progreso regular de la sociedad, el perfeccionamiento del género humano en su totalidad (cuerpo, alma y espíritu). La Educación como proyecto estará alcanzando su meta, cuando el individuo humano está en el camino hacia el progreso, es decir, un cambio para lo mejor; y eso debe reflejar en la colectividad, si entendemos que son los individuos que hacen la colectividad. Pues no hay colectividad sin solidaridad, ni tampoco solidaridad sin colectividad.

Si la instrucción se descansa sólo en el desarrollo de la inteligencia, sin pensar en la educación de la consciencia, la capacidad productiva podrá aumentar para decir que hay progreso. ¿Pero de qué sirve la capacidad productiva, si no es aplicada por una voluntad firme y perseverante? Quien quiera profundizar las cosas, se convencerá que el problema social es sobre todo un problema moral; Por lo tanto, la ciencia es incapaz de resolverlo, y la instrucción no basta para curar el mal social, por no tener acción alguna sobre el corazón y la consciencia; hay que ante todo preocuparse de la educación moral.

Para parafrasear las palabras de Romano Guardini (1999), en su obra: *Ética, Lecciones en la Universidad de Múnich*, afirmamos lo siguiente: El papel de la enseñanza es doble. En primer lugar, es una obra de instrucción: durante los años que el niño o el adolescente pasa en la escuela o en el colegio, hay que desarrollar su inteligencia, hacerle adquirir una serie de conocimientos útiles, ponerlo, por buenos métodos, en estado de completar más tarde lo que no pudo serle enseñado. Es allí la parte de la inteligencia. Pero si, en la escuela o en el colegio, nos limitamos a la inteligencia, hicimos sólo la mitad de la tarea, incluso no hicimos la mitad principal.

La tarea de educación de la consciencia es más difícil que la del desarrollo de la inteligencia (la instrucción). Mientras que en la instrucción se tiene que luchar sólo contra la ignorancia, la pereza, o rectificar los errores del juicio, en materia

de Educación el problema es mucho más complejo. El carácter es un resultante de muchas cosas físicas y morales, y cada niño aporta el suyo, hecho a la vez de defectos y de cualidades estrechamente atados.

Si se deja actuar la naturaleza sin tratar de dirigirla, se le permite desarrollar la energía instintiva e individual que se va tan fácilmente al mal como al bien, y que puede tener para el individuo y la sociedad, los efectos más desastrosos. Si, al contrario, se quiere dirigir demasiado la naturaleza, no se llegará a un buen resultado; se arriesgará más bien en formar: seres nacidos robustos y enérgicos, que el yugo no puede amaestrar, se corre peligro de hacer a rebeldes y amotinados; otros, con los cuales la disciplina habrá triunfado, se tiene muchas posibilidades de hacer sólo seres mediocres, en los que se tendrá como aflojado todos los muelles de la voluntad. De ahí, la importancia del problema de la Educación.

¿De qué sirven el espíritu, la inteligencia, cuando este regulador que se llama voluntad está ausente? Con respecto a la voluntad, ver mi mapa conceptual titulado “Finitud del Hombre”, Capítulo IV. ¿Es prudente hacer tanto para embellecer la inteligencia y muy poco para formar los caracteres, para despertar las consciencias, para fundar las costumbres de los que del mañana van a ser los motores de la sociedad? Para cerrar este apartado, es justo recordar que una Educación buena y completa es la que trabaja en función de todas las facultades humanas: intelectuales y morales. Pero en la práctica se cae muy a menudo en tentación elevando sólo las facultades intelectuales y dejando a la merced las facultades morales, fuentes para humanizar al hombre.

Hoy en día no es necesario contender con colegas por un tal paradigma educativo, a saber: soy de la corriente del Conductivismo, soy de la corriente del Positivismo, soy de la corriente del Cognitivismo, ¡soy de la corriente del Constructivismo y es lo mejor!; soy de la corriente del Socioconstructivismo. Para volver a la esencia de la Educación es aconsejable unir estos paradigmas citados a un paradigma que se inclina hacia la moral. En virtud de lo sugerido, en

esta tesis, se ha tomado en cuenta el Paradigma de Reconocimiento mutuo de Axel Honneth de la Universidad de Frankfurt: amor, derecho y solidaridad. Con esta tricotomía, nos subimos al tren de la voluntad para rescatar el Más Acá y detener la autodestrucción. Para que sea efectiva esta tarea, hay que rescatar primero al hombre, causa del Más Acá destruido. Eso no es tarea de las Ciencias de la Educación cuya misión es sólo el desarrollo de la inteligencia para llevarnos a la Ciencia. Además, ser científico no es sinónimo de ser humanizado. Ejemplos de médicos que utilizan la ciencia médica para atacar al hombre en su estado más débil de su vida, lo asesinan por la práctica del aborto provocado; de químicos con su bomba atómica y a neutrón reducen ciudades al anatema en un abrir y cerrar de ojos; intelectuales y profesionales que se aprovechan de sus conocimientos no para mejorar la condición humana, sino para empeorarla y enriquecerse injustamente. Ciencia sin consciencia nos lleva a todos a la destrucción. Rescatar al hombre para restablecer el equilibrio en el Más Acá, es tarea de la educación cuya misión principal es la formación del carácter, tarea que se llama humanización del hombre, concientizarlo para vivir en armonía con sus semejantes y con la naturaleza en general.

## CAPÍTULO VII

### PROBLEMA DE LA LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD HUMANA

*Ser libre es obedecer a la ley  
Y no a los hombres.  
Rousseau*

En sentido amplio, la libertad es el estado de quien hace lo que quiere, que orienta su propia conducta independientemente de cualquier restricción extranjera. Un tal sujeto asume sus actos y puede dar cuenta de ellos, lo que implica la idea de responsabilidad. Pero el concepto de libertad plantea algunos problemas que repercuten en la responsabilidad. Por ejemplo, desde el punto de vista social y político podemos preguntarnos si el individuo es realmente libre en relación con la voluntad colectiva o las leyes. Se plantea, pues, el problema de la existencia misma de una libertad humana: ¿Es la libertad humana real o es sólo una ilusión? ¿Cómo entender la libertad humana? ¿Cuándo y por qué somos responsables?

#### **Tres Dimensiones de la libertad**

Ante la complejidad de la libertad humana, para evitar confusiones, se estudiará el problema en sus tres dimensiones: el problema del libre albedrío (lo metafísico), el de la libertad moral (problema del dominio de los deseos y pasiones) y finalmente el de la libertad política (relación con los demás).

Por supuesto, estos tres problemas no son separables entre sí. Porque el problema del libre albedrío implica una cierta idea de libertad moral, pero también de libertad civil y responsabilidad. Contrariamente a la creencia popular, el término metafísico no significa un pensamiento abstracto alejado de las realidades de la existencia ordinaria, es todo lo contrario. Metafísica se refiere a una reflexión sobre los principios de la existencia humana, por lo tanto sobre lo más importante.



**Fuente: el autor**

En nuestro diario vivir, unos conceptos erróneos acerca de la libertad llegan a ser auténticos por la eterna repetición, de ahí la existencia de verdades lógicas. En este estudio, vamos a aislar estas verdades y concentrarnos, para la educación de la consciencia, en lo epistemológico por el auxilio de la razón, y en lo metafísico por lo general en el entendimiento humano.

### **Los Pensamientos Incorrectos Más Comunes**

#### **La libertad es hacer lo que nos gusta**

Claro que no: al alcohólico le gusta beber, al drogadicto le gusta pincharse, al sádico le gusta torturar: tres ejemplos de alienación humana. Muchas veces, por el contrario, ser libre es precisamente hacer lo que no nos gusta: somos más libres de decir la verdad que no nos gusta más que la mentira que nos gusta. Hay que seguir su pendiente, decía el escritor André Gide, pero siempre que sea subiendo. Se puede estar encadenado por sus pasiones, por su placer. La libertad no es envidia, ni espontaneidad, ni licencia.

Así Sócrates muestra al sofista Gorgias, que da su nombre al diálogo de Platón, que, contrariamente a lo que había dicho aturdidamente, el tirano no es el

hombre más libre de la ciudad con el pretexto de que puede deshacerse de quien quiere, ya que es esclavo de su propia ira y de sus propios antojos.

### **La libertad de unos termina donde empieza la de los demás**

Es una fórmula de pequeño vendedor: solo una propiedad material puede detenerse donde comienza la del otro. Venezuela, por ejemplo, se detiene donde comienza Colombia o Brasil. La libertad es un *valor*, pero un valor no es divisible. La libertad es análoga al amor de una madre como lo evocaba Victor Hugo: «Cada uno tiene su parte y todos la tienen. » Tomemos la libertad de expresión: mi libertad de pensar comienza en realidad donde comienza también la del otro, termina donde termina la del otro; el mundo de los valores obedece a una lógica de la solidaridad y no a una lógica de la competencia (que, en cambio, rige el mercado de trabajo, el mercado de bienes materiales y los territorios).



**Eugène Delacroix (1830). *La Liberté guidant le peuple*.**

El mundo de la economía, del trabajo y de la propiedad es, en efecto, el de la competencia: el puesto que ocupo, los demás no lo tendrán, el bien del que

disfrutaré, los demás se verán privados de ello (de ahí el término: propiedad privada, de la que los demás son privados). Pero, la libertad no es una mercancía, es un valor. El mundo de los valores, a diferencia del de las mercancías, no es el de la competencia, es el de la solidaridad: mi libertad de pensar no está limitada por la del otro, al contrario, está garantizada por ella. ¿Qué significa «libertad de voto», si no libertad para todos? ¿El otro me impediría elegir, pensar, actuar? Evidentemente, se piensa en la «música» tonificada a medianoche: mi placer no debe pagarse con el precio del dolor del vecino. ¿Pero por qué hablar de *libertad* aquí? Es tener una concepción pobre de ella confundirla con el deseo o la simple posibilidad.

### **Ser libre es ser uno mismo**

Aparentemente, sí: el esclavo no puede ser él mismo. De hecho, no: uno puede morir por no poder ser otro que sí mismo. Ser uno mismo: ideal mezquino de pequeño capitalista. Para ser libre hay que salir de uno mismo, abrirse a los demás y al mundo. Un caprichoso es alguien que no puede salir de sí mismo.

### **No se puede despreciar a un maestro**

Sí, ¿pero qué maestro? Sócrates es un maestro, Hitler también. ¡Hay maestros que no necesitamos!

Todos empezamos siendo niños. Pero algunos siguen siendo menores toda su vida (es más fácil no pensar que pensar, más fácil no decir nada que decir, más fácil someterse que rebelarse).

¿Qué es un maestro? ¡El maestro de Wagner era Beethoven; el maestro de Platón era Sócrates; el amo de la televisión es el gobierno (en los países no democráticos) o el dinero (en los países democráticos)!

### **Ser libre es actuar sin restricciones**

Si se entiende por «restricciones» las reglas y límites de nuestra acción, entonces la cosa es imposible. Siempre hay restricciones, es decir, reglas y

límites. Sin embargo, existen varios tipos de limitaciones: las externas y las internas, las soportadas y las asumidas.

Así pues, hay que distinguir entre las restricciones: a) las que son justas y las que no lo son; b) las que son aceptables y las que no lo son. Las limitaciones (restricciones) que impone un poeta cuando escribe un soneto no son de la misma naturaleza que las que aplastan a un pueblo sometido a la dictadura.

En cualquier caso, la ausencia total de normas o leyes es imposible. Leibniz formuló el *principio* de la *razón*, en virtud del cual se puede decir que todo lo que existe tiene una razón de ser. Los actos y el comportamiento del hombre no pueden violar el principio de razón: todo acto tiene una causa.

### **La independencia es el más alto grado de libertad**

La independencia, como la emancipación, es una condición necesaria pero no suficiente de la libertad. Un niño menor que se libera no es libre, sino que se ha liberado de una dependencia. Los países africanos, nominalmente independientes, casi nunca son libres. Para ser libre no basta con salir de la cárcel; hay que saber qué se va a hacer fuera de la prisión.

En las noticias de Yahoo, leí una vez la historia de un prisionero liberado de la cárcel después de haber pagado cinco años por un delito de robo armado en Estados Unidos. En la calle reflexionó y dijo: “En la cárcel, tengo tres comidas y meriendas, puedo practicar el deporte, ver la televisión, ahora, ¿quién me va a dar estas cosas?” Fue a comentar su caso a un policía para que le hiciera la segunda para regresar a la prisión. Finalmente, el hombre decidió ir a robar otra vez para estar en la cárcel.

### **Ser libre es obedecer a uno mismo**

Sí, a condición de que el «yo mismo» sea el portavoz de la razón, lo que es raro («Ser libre es hacer lo que nos gusta»). Además, no olvidemos cuán diverso y cambiante puede ser el «yo».

Está lejos de constituir esa fuerza homogénea y estable que la idea de identidad nos haría pensar. Obedecer a sí mismo, ciertamente, pero ¿a qué «sí»? ¿Al que piensa o al que actúa impulsivamente? ¿El de hoy, sabiendo que no era el mismo ayer y que no será el mismo mañana?

### **La idea de inconsciente excluye toda idea de libertad**

Hegel decía: «El hombre es un animal, y lo sabe. Pero, como lo sabe, ya no lo es.»

La parte animal del ser humano remite a impulsos a veces incontrolables. Pero ser consciente de esto es mostrar que un cierto dominio es posible.

El psicoanálisis, que ha descubierto el inconsciente psíquico, no ha eliminado por ello toda idea de libertad. Conocer por lo menos la existencia del inconsciente (impulsos y deseos reprimidos), es ya un medio de tomar cierta distancia, por tanto una cierta libertad, con respecto a él.

### **El hombre siempre ha amado la libertad y ha siempre luchado por ella**

Un novelista ruso, Dostoïevski, nos dice, con toda razón, exactamente lo contrario:

«Una cosa que los hombres prefieren a la libertad es la servidumbre.»

Libertad y servidumbre son contradictorias; ahora bien, el amor a la libertad parece universal - de ahí la forma paradójica de esta cita.

La libertad no es el objeto de amor permanente que se dice, ella puede preocupar e incluso asustar. Existe un *deseo real de servidumbre* bastante extendido entre los hombres (en la historia, las revueltas y las revoluciones han sido largas por venir y han sido parciales cuando se han querido totales, han degenerado en la violencia caótica). La servidumbre ofrece a veces la ventaja de la seguridad, de ahí la resignación fatalista de los esclavos. La libertad es lo desconocido, y los hombres prefieren lo conocido. De hecho, las revueltas contra los poderes despóticos son, en la historia, bastante raras (la ausencia de revolución está mucho más extendida que la revolución), y cuando existen,

siempre son obra de una minoría instruida, consciente, inteligente (se rebela en nombre del pueblo; el pueblo se droga, va al templo, tiene el espíritu nublado por los prejuicios y el cuerpo aturdido por el hambre; casi nunca se rebela).

Jean-Jacques Rousseau decía que el esclavo lo ha perdido todo, hasta el deseo de liberarse.

La cita de Dostoïevski es, pues, paradójica sólo en apariencia; puede justificarse de tres maneras:

→Por el hecho masivo de la resignación: un esclavo no tiene espontáneamente la idea de la libertad. Lo real, para él, no puede ser más que normal (así se explica la sumisión casi universal de las mujeres).

→Por un deseo inconsciente: ser sumiso, no es ser responsable. La servidumbre puede satisfacer el deseo de seguridad.

→La libertad puede ser angustiosa, porque es elección, proyecto, decisión, aventura, etc.

### **Descubrir en Diálogo el Concepto de Libertad según Voltaire**

Para profundizar nuestra reflexión acerca de la libertad, el lector es invitado a hacer suyos dos diálogos tomados del “Gran Dictionnaire Philosophique de Voltaire” (Gran diccionario filosófico de Voltaire) y traducidos del francés al español por el autor de la investigación. El primer diálogo es sobre la **libertad** como sinónimo de poder y el segundo es sobre **la libertad de pensar**.

#### **Diálogo I: Libertad**

*“O estoy muy equivocado, o Locke el definidor ha muy bien definido la libertad potencia. Me equivoco todavía, o Collins, famoso magistrado de Londres, es el único filósofo que haya bien profundizado esta idea, y Clarke le respondió sólo como teólogo. Pero de todo lo que se ha escrito en Francia sobre la libertad, el pequeño diálogo siguiente es lo que me apareció lo más neto.” (Voltaire)*

**A.**-He aquí una batería de cañones que llega a nuestros oídos; ¿tiene la libertad de oírlo o de no oírlo?

**B.**-Sin duda, no puedo abstenerme de oírlo.

*A.- ¿Quiere que este cañón se lleve su cabeza y la de su familia y de su hija, que se pasean con usted?*

*B.- ¿Qué propuesta me hace ahí? No puedo mientras que estoy en mi sano juicio, querer cosa así, esto me es imposible.*

*A.-Bueno; usted necesariamente oye este cañón, y necesariamente quiere no morir usted y su familia de un golpe de cañón al paseo; ¿no tiene ni el poder de no oír, ni el poder de querer quedarse aquí?*

*B.-Esto es claro.*

*A.-Usted hizo en consecuencia una treintena de pasos para estar al amparo del cañón, tuvo el poder de caminar conmigo estos pocos pasos, ¿no es así?*

*B.-Esto es todavía muy claro.*

*A.-Si hubiera sido paralítico, no habría podido evitar verse expuesto a esta batería, no habría tenido el poder de estar donde usted está; necesariamente habría oído y recibido un golpe de cañón; y necesariamente habría muerto.*

*B.-Nada es más evitable.*

*A.- ¿En qué consiste pues su libertad, si esto no es en el poder que su individuo ha ejercido en hacer lo que su voluntad exigía de una necesidad absoluta?*

*B.-Usted me embaraza; la libertad no es pues otra cosa que el poder de hacer lo que quiero.*

*A.-Reflexione sobre eso, y vea si la libertad puede ser oída de otro modo.*

*B.-En este caso, mi perro de caza es tan libre como yo; necesariamente tiene la voluntad de correr cuando ve una liebre, y el poder de correr si no tiene mal a las piernas. No tengo pues nada por encima de mi perro; usted me reduce al estado de las bestias.*

*A.- Falacias esos pobres sofistas que le han enseñado. Usted está muy enfermo de ser libre como su perro. ¿No come, no duerme, no propaga como él, tiene la actitud cerca? ¿Querría tener el olfato de otro modo que no sea por la nariz? ¿Por qué querría tener la libertad distinta de su perro?*

*B.-Pero tengo un alma que razona mucho, y mi perro no razona. Sus ideas son simples, y tengo mil ideas metafísicas.*

*A.-Pues bien, usted es mil veces más libre que él; es decir, usted tiene mil veces más poder que él: pero usted no es libre de otro modo que él.*

**B.-** ¡Qué! ¿No soy libre de querer lo que quiero?

*A.- ¿Qué quiere decir con eso?*

**B.-** Oigo lo que todo el mundo oye. ¿No decimos cada día, las voluntades son libres?

*A.-Un proverbio no es una razón; explíquese mejor.*

**B.-** Oigo que soy libre de querer lo que me plazca.

*A.-Con su permiso, esto no tiene sentido; ¿no ve que es ridículo de decir, quiero querer? Usted necesariamente quiere, en consecuencia de las ideas que se le presentaron. ¿Quiere casarse, sí o no?*

**B.-** Pero si le dijera que no quiero ni lo uno ni lo otro.

*A.-Usted respondería como el que decía: “unos creen al cardenal Mazarin muerto, otros lo consideran vivo, y yo, no creo ni lo uno ni lo otro”.*

**B.-** Pues bien, quiero casarme.

*A.- ¡Oh! Es responder esto. ¿Por qué quiere casarse?*

**B.-** Porque estoy enamorado de una joven, hermosa, dulce, bien educada, bastante rica, que canta muy bien, cuyos padres son gente muy honrada, y me jacto de ser amado por ella, y me siento bien venido de su familia.

*A.-He aquí una razón. Usted ve que no puede querer sin razón. Le declaro que es libre de casarse; es decir que tiene el poder de firmar el contrato, de hacer la boda, y de acostarse con su mujer.*

**B.-** ¿Cómo? ¿No puedo querer sin razón? ¿Y qué se hará este otro proverbio: Sit pro ratione voluntas; mi voluntad es mi razón, quiero porque quiero?

*A.-Esto es absurdo, mi querido amigo; no habría en usted un efecto sin causa.*

**B.-** ¡Qué! Cuando juego a par o no, tengo una razón para escoger a par más bien que impar.

*A.-Sí, sin duda.*

**B.-** ¿Y cuál es esta razón, por favor?

**A.-** *Es que la idea de par se presentó a su espíritu más bien que la idea opuesta. Sería agradable si hubiera casos donde usted quiere parques que hay una causa de querer, y que hubiera algunos casos donde usted quisiera sin causa. Cuando usted quiere casarse, usted siente la razón dominante de eso evidentemente; usted no la siente cuando juega a par o no y sin embargo hace falta bien que haya una.*

**B.-** Pero, una vez más, ¿no soy, pues, libre?

**A.-** *Su voluntad no es libre, sino sus acciones lo son. Usted es libre de hacer cuando tiene el poder para hacerlo.*

**B.-** Pero todos los libros que he leído sobre la libertad de indiferencia...

**A.** *¿Qué entiende usted por libertad de indiferencia?*

**B.-** Me propongo escupir a la derecha o a la izquierda, dormir sobre el lado derecho o sobre el lado izquierdo, hacer cuatro vueltas de paseo o cinco.

**A.-** *¡Usted verdaderamente tendría allí una libertad agradable! ¡Dios le habría hecho un bello obsequio! ¡Habría realmente allí de qué jactarse! ¿Qué le serviría un poder que se ejercitaría sólo en ocasiones tan fútiles? Pero el hecho es que es ridículo de suponer la voluntad de querer escupir a la derecha. No sólo esta voluntad de querer es absurda, sino también es cierto que varias pequeñas circunstancias le determinan estos actos que usted llama indiferentes. Usted no es más libre en estos actos que en otros. Pero, una vez más, usted es libre en todo tiempo, en todo lugar, tan pronto como usted hace lo que quiere hacer.*

**B.-** sospecho que usted tiene razón. Soñaré con eso.

(Grand Dictionnaire philosophique de Voltaire, pp. 1480-1482)

## **Diálogo II: Libertad de pensar**

En 1764, este diálogo fue publicado en el « Grand Dictionnaire philosophique de Voltaire para abogar en forma de diálogo por la tolerancia y contra “los tiranos del espíritu crítico”, por la aceptación de todas las opiniones. De lo contrario es la regla del oscurantismo y el reinado, temido o deseado, de las galeras.

## Los Protagonistas del Diálogo

Hacia el año 1707, época en la que los ingleses ganaron la batalla de Zaragoza, protegieron Portugal y dieron rey a España por un tiempo, **Milord Boldmind**, un oficial general, que había sido herido, estaba en las aguas de Barèges. Allí encontró al **Conde Medroso**, que habiéndose caído de su caballo detrás del bagaje, a legua y media del campo de batalla, había venido también a tomar las aguas. Estaba familiarizado con la Inquisición. Milord Boldmind sólo lo conocía en la conversación. Un día después de beber, tuvo esta entrevista con Medroso.

**Bolmind.** - *¿Eres sargentos de los dominicos? Tú haces un pésimo trabajo ahí.*

**Medroso.**- Es cierto. Pero preferí ser su vasallo que su víctima. Preferí la desgracia de quemar a mi prójimo a la de ser cocinado yo mismo.

**Bolmind.**- *¡qué horrible alternativa! Fuisteis cien veces más dichosos bajo el yogo de los moros que os dejaban revolcaros libremente en todas vuestras supersticiones, y que, victoriosos como fueron, no se usurpaban el inaudito derecho de tener las almas encadenadas.*

**Medroso.**- ¿Qué queréis? No se nos permite escribir, ni hablar, ni siquiera pensar. Si hablamos, es fácil interpretar nuestras palabras, más aún nuestros escritos. Finalmente, como no podemos ser condenados en un auto de fe por nuestros pensamientos secretos, estamos amenazados de ser quemados eternamente por orden del mismo Dios, si no pensamos como los jacobinos. Convencieron al gobierno de que si tuviéramos sentido común, todo el Estado estaría en llamas y la nación se convertirá en la más infeliz del mundo.

**Bolmind.**- *¿Crees que somos tan infelices los Ingleses que cubrimos los mares de barcos y venimos a ganar batallas para ti al final de Europa? ¿Veis que los Holandeses, que os robaron casi todos vuestros descubrimientos en la India, y que hoy están en el rango de vuestros protectores, sean malditos de Dios por haber dado completa libertad a la prensa, y por comerciar con los pensamientos de los hombres? ¿Fue el Imperio Romano menos poderoso porque Cicerón escribió con libertad?*

**Medroso.**- ¿Quién es este Cicerón? Nunca he oído hablar de este hombre.

**Bolmind.**- *Era un Bachiller de la Universidad de Roma, quien escribía lo que pensaba, así como Julio César, Marcus Aurelio, Titus Lucretius Carus, Plinius, Seneca, y otros doctores.*

**Medroso.-** No los conozco; pero me han dicho que la religión católica, vasca y romana, se pierde, si los hombres comienzan a pensar.

**Bolmind.-** *No es para que creas. Porque estás seguro de que tu religión es divina y que las puertas del infierno no pueden prevalecer contra ella (Mateo 16:18). Si es así, si es así nada podrá jamás destruirla.*

**Medroso.-** No, pero se puede reducirla a muy poco, y es por haber pensado, que Suecia, Dinamarca, toda vuestra isla, media Alemania gimen en la terrible desgracia de no ser más súbditos del Papa. Incluso se dice que si los hombres continúan siguiendo sus falsas luces, pronto se apegarán a la simple adoración de Dios y la virtud. Si las puertas del infierno alguna vez prevalecen hasta entonces, ¿qué será del Santo Oficio?

**Bolmind.-** *Si los primeros cristianos no hubieran tenido la libertad de pensar, ¿no es cierto que no habría habido cristianismo?*

**Medroso.-** ¿Qué quieres decir? No te entiendo.

**Bolmind.-** *Eso creo. Quiero decir que si Tiberio y los primeros emperadores hubieran tenido jacobinos que impidieron que los primeros cristianos tuvieran plumas y tinta, si no se hubiera permitido durante mucho tiempo en el imperio romano pensar libremente, habría sido imposible para los cristianos establecer sus dogmas. Si, pues, el cristianismo no se formó más que por la libertad de pensamiento, ¿por qué contradicción, por qué injusticia querría aniquilar hoy esta libertad en la que sólo se funda?*

**Quando te ofrecen algún negocio de interés, ¿no lo consideras mucho tiempo antes de concluir? ¿Qué mayor interés hay en el mundo que el de nuestra eterna felicidad o infelicidad? Hay cien religiones en la tierra, todas las cuales os condenan si creéis en vuestros dogmas, que llaman absurdos e impíos. Examina estos dogmas.**

**Medroso.-** ¿Cómo puedo revisarlos? No soy jacobino.

**Bolmind.-** *Eres un hombre, y eso es suficiente.*

**Medroso.-** ¡Pobre de mí; Eres mucho más hombre que yo.

**Bolmind.-** *Depende de ti aprender a pensar. Naciste con espíritu. Eres un pájaro en la jaula de la Inquisición. El Santo Oficio les ha cortado las alas, pero pueden volver. Cualquiera que no sepa geometría puede aprenderla. Cualquiera hombre puede aprender. Es vergonzoso poner tu alma en manos de aquellos a quienes no confiarías tu dinero. Atrévete a pensar por ti mismo.*

**Medroso.-** Se dice que si cada uno pensara por sí mismo, sería una extraña confusión.

**Bolmind.-** *Es todo lo contrario. Cuando uno asiste a un espectáculo, cada uno expresa libremente su opinión y la paz no se perturba. Pero si algún insolente*

*protector de un mal poeta quisiera obligar a todas las personas de buen gusto a encontrar bueno lo que les parece malo, entonces se oirían los silbatos, y las dos partes podrían tirarse manzanas, como sucedió una vez en Londres. Son estos tiranos de los espíritus los que han causado algunas de las desgracias del mundo. Sólo somos felices en Inglaterra, ya que todo el mundo disfruta del derecho a decir lo que piensa libremente.*

**Medroso.-** Todo está tranquilo en Lisboa, donde nadie puede decir lo suyo.

**Bolmind.-** *Estás tranquilo, pero no eres feliz. Es la tranquilidad de los galeotes, que reman al compás y en silencio.*

**Medroso.-** ¿Entonces crees que mi alma está en las galeras?

**Bolmind.-** *Sí, y me gustaría liberarla.*

**Medroso.-** ¿Pero si me encuentro en las galeras?

**Bolmind.-** *Entonces te mereces estar allí.*

(Traducido del « Dictionnaire philosophique » de Voltaire, pp.1483-1485)

Hemos aclarado un poco los conceptos erróneos más comunes acerca de la libertad. Es importante saber que la libertad es una porción del poder que el Hacedor del género humano nos dio de Su infinito poder para desarrollar el Más Acá que Él nos ha confiado. La libertad del Hacedor se llama, **libertad de actuación** con ella engendra la luz y el existir. Esta libertad es ilimitada porque el Hacedor es la **infinitud**. La porción del poder que Él ha dado al ser humano se llama **Libertad de selección**. Como el ser humano es la **finitud**, es absurdo soñar una libertad o poder ilimitado. Con esta reflexión, se entenderá la existencia de las restricciones para el género humano en la sociedad de sus contemporáneos.

En los dos diálogos del filósofo y escritor francés, Voltaire del siglo XVIII, hemos adquirido un buen conocimiento acerca de **la libertad como sinónimo de poder**; es el primer nivel de la libertad. En el segundo diálogo, llamado **libertad de pensar**, es la dimensión espiritual del hombre. A los que sueñan con una libertad ilimitada, he aquí una buena noticia: **La libertad de pensar es una libertad ilimitada** por ser espiritual y es el segundo nivel de la libertad. En esta misma orden de idea dice Maret (1903), « El pensamiento debe gozar de libertad ilimitada, y cualquier obstáculo a esta libertad es indigno de un país

republicano.» < p.101 > En los apartados que siguen, chocaremos varios conceptos con la libertad para resplandecer la luz acerca del problema de la libertad humana en el Más Acá.

### **Libertad y Movilidad**

La primera libertad es la capacidad de moverse (Kaufman, 2004). Un prisionero no es libre, porque está encerrado dentro de las cuatro paredes de su celda; un pájaro en su jaula no es libre, porque no puede volar a donde quiere. Esta simple observación ya permite análisis importantes:

a) La libertad, entendida como la capacidad de movimiento, no está reservada para los humanos. Entonces, una planta no es libre, porque se queda donde está enraizada. Por otro lado, un animal es libre, ya que puede moverse. La frontera pasa, pues, entre los seres vivos inmóviles (plantas) y los seres vivos móviles (animales y hombres). Aquí, los conceptos de vida, movilidad y libertad parecen ser interdependientes: un ser es tanto más vivo como más móvil y, por lo tanto, más libre.

b) La libertad-movilidad puede ser medida por la extensión del espacio que se puede andar (Op.cit.). La jaula o el acuario pueden ser más grandes o más pequeños: un pájaro tendrá más libertad en una jaula más grande que en una jaula más pequeña. En los hombres, se puede distinguir un número casi infinito de situaciones diferentes. Ya hay varias formas de ser privado de libertad: el prisionero puede ser atado por los pies y las manos, sin ninguna libertad de movimiento; puede moverse libremente, en una celda pequeña o, por el contrario, en una celda grande, incluso en una casa grande (así la famosa Reina Margot encerrada durante muchos años en el castillo de Usson, donde podía moverse como ella quería sin poder salir); ella puede tener o no el derecho a salir a caminar (y de duración variable).

Pero también puede haber restricciones de movimiento para las personas que no están en prisión: un hombre puede ser puesto bajo arresto domiciliario en una determinada comuna (no tiene derecho a salir), incluso en un departamento.

Finalmente, se puede tener derecho a salir de un territorio, pero sujeto a condiciones, por ejemplo, tener un pasaporte (condición legal) o pagar un impuesto (condición financiera). Cuantitativa y cualitativamente, los límites impuestos a la libertad de movimiento son extraordinariamente numerosos y variados.

c) La libertad de movimiento se define por una doble oposición: por oposición a la restricción y por oposición al obstáculo.

- un movimiento es libre si no está restringido; el movimiento de un tren no es libre, porque está limitado por los raíles, que debe seguir; asimismo, en una máquina, las diferentes piezas móviles tienen un movimiento limitado por la estructura de la máquina. Pero un automóvil que viaja en todo terreno o un peatón tiene libre movimiento: su camino no está predeterminado. El movimiento libre inventa su camino y determina su orientación en el espacio, mientras que el movimiento restringido sigue un "carril" predeterminado.

- un movimiento es libre si no se encuentra con obstáculos externos (como muros de la prisión), si viaja a través de un espacio abierto. En este sentido, se hablará incluso de un cuerpo "en caída libre" (en realidad un cuerpo que cae en caída libre no es libre, ya que obedece la ley natural de la caída de cuerpos, la gravitación universal de la física de Newton). Por supuesto, un obstáculo puede ser más o menos resistente: un muro es más resistente que una cerca de arbustos y, por lo tanto, es más difícil de cruzar.

Es importante no confundir las nociones de obstáculo y restricción: el obstáculo es un impedimento para el movimiento, la restricción es una obligación de moverse de cierta manera. Por lo tanto, podemos decir que un cuerpo en "caída libre" es libre en el sentido de que no encuentra ningún obstáculo, pero no es libre en el sentido de que obedece las restricciones del determinismo natural.

d) La movilidad no es la totalidad de la libertad, pero sin duda es su base fundamental y su forma primaria. Pero, ¿por qué se mueven los animales y los

humanos? ¿Es sin razón esta libertad de movimiento? No, por supuesto. La primera razón para el movimiento es *la necesidad o el instinto*: el animal se mueve para encontrar su alimento o escapar del peligro; también se mueve para encontrar a su pareja sexual. En este sentido, el movimiento del animal *no es libre*, en el sentido de que no es gratuito o desinteresado. Sin embargo, no debe decirse que el movimiento del animal en busca de su alimento es completamente requerido por necesidad: el animal tiene margen de maniobra, va de aquí para allá, *prefiere una presa a otra*.

El movimiento del animal es impulsado por la necesidad de ser satisfecho, no es completamente libre ni completamente necesario. El animal ciertamente no es libre en el sentido humano del término, ya que es limitado por sus necesidades, pero tampoco es estrictamente determinado como el agua que es "condenada" a seguir la pendiente de la colina. La libertad de movimiento animal aparece como un cierto margen de indeterminación (encontraremos esta idea más adelante) en su comportamiento. El movimiento humano es ante todo un movimiento animal, el hombre es ante todo un ser de necesidades (debe comer y beber para vivir, debe protegerse del frío y de los peligros, experimenta atracciones sexuales). Pero no todos los movimientos humanos son pilotados por sus necesidades. Aparecerá una ruptura notable entre el hombre y el animal: el hombre es capaz de movimientos libres de cualquier relación con necesidades o instintos.

### **Producción de imágenes y Libertad humana.**

Seguiremos aquí un fuerte análisis del filósofo Hans Jonas (1903-1993) en su estudio sobre "Producción de imágenes y libertad humana" (en el Fenómeno de la vida, Universidad De Boeck, 2001, p. 167-182). La motricidad animal, dice Hans Jonas, siempre está determinada, en última instancia por las necesidades. Pero el gesto de pintar o dibujar, específico del hombre, implica una motricidad completamente diferente. Los movimientos del pintor cuando pinta no están determinados por una necesidad o una percepción, sino por la forma de la

imagen, que Jonas llama de la palabra griega **eidos** (se traduce en español por **forma, apariencia, vista**). Hay una "traducción de un modelo eidético en movimiento de los miembros" (p. 180): el "modelo eidético" es, por ejemplo, el bisonte que el hombre prehistórico quiere reproducir en la pared de la cueva. Esto es lo que Jonas llama un "control eidético de la motricidad"; esta fórmula filosóficamente técnica es un poco difícil, pero es importante: los movimientos del cuerpo (la motricidad) ya no están ordenados, pilotados o "controlados" por necesidades orgánicas, sino por una "forma" (un dibujo, una imagen para pintar, un "eidos"). El movimiento del cuerpo ya no está ordenado por las necesidades del cuerpo.



**Fuente: desconocida.**

Con este control eidético de la motricidad, el movimiento se libera en un sentido totalmente nuevo del término: ya no se trata sólo de la ausencia de obstáculos o restricciones externas, sino de una nueva manera de moverse, de una manera que ya no proviene del cuerpo sino del espíritu (del deseo de pintar, aquí). Este control eidético de la motricidad es una conquista corporal y espiritual antropológicamente decisiva: "El control eidético de la motricidad, con su libertad de ejecución externa, complementa el control eidético de la imaginación, con su libertad de bosquejo interno. Sin este último no podría haber facultad racional, mas sin el primero su posesión sería inútil. Son los dos controles tomados juntos los que hacen posible la libertad humana"(p. 180-181). La libertad del "pintor" (el niño, el hombre prehistórico o Leonardo da Vinci) es

doble: libertad en la elección del dibujo, de la imagen; y libertad en el movimiento, en el gesto corporal que ya no es pilotado por una necesidad orgánica, sino por la fantasía libre de la imaginación.

De este análisis vemos que la libertad de movimiento, en humanos, se refiere a una libertad supra corpórea. La libertad de los gestos del pintor presupone una libertad de su imaginación, una libertad que ya no puede analizarse sólo en términos de movimientos corporales. Por supuesto, a menudo se habla de "movimientos del alma", de "movimientos de la imaginación", y estas expresiones metafóricas son perfectamente legítimas. Pero la imaginación no es móvil en la forma en que el cuerpo lo es, ella no es móvil en el espacio, y para analizarlo, es menester otros conceptos que los que son pertinentes para el análisis de los movimientos corporales. Estas observaciones nos llevan a dos tipos de preguntas, que consideraremos sucesivamente a continuación: ¿cuál es la relación de esta libertad de la imaginación (y, por extensión, de la libertad del espíritu humano) con el determinismo natural? ¿Cuál es el estado y, si se puede decir, el "funcionamiento" de esta libertad?

Para no perder el hilo, por la complejidad de este tema, a continuación presentaremos los cuatro grandes conceptos de la libertad, y alrededor de éstos se aislará muchos incógnitos del entendimiento acerca de la libertad humana para una buena educación de la consciencia, con el fin de restablecer el equilibrio en el Más Acá.

## **Cuatro Grandes Conceptos de Libertad**

### **La Soberanía**

Según el Robert, es "el principio abstracto de autoridad suprema en el cuerpo político; el carácter de un Estado o de un órgano que no está sometido a ningún otro Estado u órgano". La soberanía define así el estatuto de un Estado que dispone del monopolio (derecho exclusivo) del ejercicio del poder (legislativo, ejecutivo, judicial) y del uso de la fuerza (de coerción) en todo su territorio, y

que no está sometido a ninguna potencia extranjera (de lo contrario estaría bajo mandato, tutela u ocupación) ni a ningún organismo u organización interna (milicia u otra). En este sentido, la soberanía es sinónimo de independencia; y soberanía define también el estado de la razón cuando es la única dueña a bordo, que no está sometida a ninguna influencia exterior (la de la opinión común, la de la demagogia...) ni interior (la de los instintos, deseos, pasiones...). En este sentido, la soberanía es sinónimo de autonomía

### **La Independencia**

Según André Lalande, autor, del vocabulario técnico y crítico de la filosofía, se define ante todo como la ausencia de dependencia, es decir, de servidumbre, de sumisión, de sometimiento, de esclavitud con respecto a alguien o a algo. La independencia es, pues, la liberación respecto de todo lo que puede determinar o coaccionar; ser independiente significa ser capaz de deliberar, decidir y ejecutar lo que se ha decidido, es decir, de actuar conforme a la propia voluntad.

### **La Autonomía**

Del griego «autos», uno mismo, y «Nomos», ley, la autonomía es ante todo la obediencia a la ley que uno mismo se ha dado o la obediencia a la ley de su propia razón. Así, por distinción de la independencia, que es un concepto negativo de la libertad (en el sentido de que sólo es «no dependencia»), la autonomía es un concepto positivo de la libertad en el sentido de que implica en su propia definición la obediencia a una ley, es decir, una obligación (interior) someterse a una autoridad, pero sólo a la de la propia razón. En esto se opone a la heteronomía, que es la sumisión a una coacción (exterior), la de una ley extranjera a su propia voluntad o razón.

Jean-Jacques Rousseau, en *Del contrato social* (1762), había ampliado el concepto de autonomía que, en el principio, se inscribía sólo en el campo político para notificar la independencia o la autodeterminación de un Estado. En materia de moral, Rousseau define la autonomía como «*obediencia a la ley que uno mismo se ha prescrito*» (Canto-Sperber, 1996). Esta obediencia hace posible “*El*

*paso del estado de naturaleza, donde sólo reinan el apetito y la fuerza, al estado civil, en que el hombre está sometido a la autoridad de la razón y de la ley”* (op.cit.).

En los *Fundamentos de la metafísica de las costumbres* (1785), Kant va a transformar esta concepción en autonomía de la voluntad. Kant parte de un presupuesto: el hombre es bueno. También, ya no son las leyes externas públicas que se impondrían, sino los mandamientos de la razón del individuo. La voluntad se identifica con la razón pura práctica. La autonomía se define como “*la propiedad que tiene la voluntad de ser para sí misma su ley (independientemente de toda propiedad de los objetos de la voluntad)*” (op.cit.). La finalidad no tiene ningún lugar en el pensamiento kantiano, lo que cuenta es el valor de la intención, que induce la obediencia al imperativo categórico: el hombre autónomo se da a sí mismo su ley.

### **El Libre Albedrío**

El libre albedrío es un poder atribuido a la voluntad en la medida en que ésta actúa por iniciativa propia y dispone, por tanto, en derecho de una potencia creadora infinita. El libre albedrío implica la capacidad que posee el hombre de elegir su destino y de determinarse a sí mismo por su sola voluntad. Por tanto, esta libertad define ante todo la libertad de la voluntad y constituye un poder a priori de decidir y de actuar en ausencia de toda coacción exterior y de todo determinismo interior. Esta libertad no puede, por definición, ser demostrada, porque demostrar es encontrar la razón suficiente que determina este poder. Esta posición filosófica sostiene que el hombre es libre porque es libre, sin porqué, sin razón, naturalmente. Como no puede demostrarse, este poder propiamente humano sólo puede ser íntimamente probado.

Para entender e mejor el concepto del libre albedrío, empecemos con un ejemplo, el de los animales y más concretamente los cangrejos rojos- o *Gecarcoidea natalis*- de *Christmas Island* (la isla de Navidad). Cada año estos

cangrejos invaden las carreteras de esta isla del norte de Australia. Serían más de 40 millones mientras que Christmas Island tiene una superficie de 136 km<sup>2</sup>. Cada año, durante la temporada de lluvias, en octubre noviembre, los cangrejos rojos abandonen los bosques para ir a las playas y ahí se reproducen; los caminos se cubren de cangrejos y nadie parece poder detener su irresistible progreso. Estos pequeños crustáceos son impulsados por una fuerza natural-una voluntad-son determinados a actuar por un instinto: el de la reproducción. Todos repiten el mismo comportamiento, todos tienen la misma conducta, todos están animados por la misma inclinación al mismo tiempo, son todos dirigidos por una fuerza que los domina. Ellos quieren, pero no han elegido lo que quieren, ellos actúan, pero no son los autores de su acción. Por lo tanto, no son sujetos. Por el contrario, ellos ofrecen el fascinante espectáculo de la imperiosa necesidad de la naturaleza. Son entonces, se dice, heterónomos, es decir, regidos por una ley extranjera: la naturaleza en ellos.

El hombre, por el contrario, experimenta la libertad. Cree que tiene libre albedrío. Ciertamente, puede sentir impulsos o urgencias, experimenta deseo y pasión, hay de la naturaleza en él, pero puede oponerse a ella, puede retirarse de ella, puede elegir lo que quiere hacer o no hacer. Puede arbitrar entre sus deseos y las opciones están entonces disponibles para él. Él es el árbitro de sus elecciones. Tiene libre albedrío. Diremos entonces que es autónomo, que es un sujeto y puede gobernarse a sí mismo dándose sus propias reglas. No es gobernado por la naturaleza, sino se gobierna. Conservemos esta imagen política: **la libertad consiste en poder gobernarse a sí mismo. Él puede, porque es libre.**

En resumen, esta experiencia de libertad remite entonces a un libre albedrío. El animal no tiene elección, mientras que el hombre experimenta la elección con consciencia. El hombre, siendo libre, puede actuar de otra manera. Por lo tanto, el comportamiento humano es impredecible, diverso. Así prueba la realidad de libre albedrío.

### Leibniz: Los diferentes sentidos de la noción de libertad

Libertad de derecho (lo que tengo derecho hacer)	Libertad de hecho (lo que realmente puedo hacer)
<p><b>Libertad jurídica (legal):</b>                      ☑ <b>Ser una persona reconocida</b> como fin en sí y digno de respeto (Kant) ≠ <b>esclavo</b>                      (propiedad de otro • medio, instrumento para un fin externo a él)                      ☑ <b>Ser mayor</b> (disponer de la libertad de decisión y asumir sus actos • responsabilidad)                      ≠ <b>menor</b> (sometido a la tutela de otro)</p>	<p><b>Libertad de poder</b> : tener los medios para hacer lo que hemos decido                      ☑ tanto más libertad cuanto más medios (físicos, financieros, materiales, intelectuales)                      Libertad física y espacial = ausencia de obstáculos exteriores                      ☑ Hombre libre ≠ prisionero                      ☑ Hombre sano ≠ paralítico</p>
<p><b>Libertad política :</b>                      ☑ <b>Ser un ciudadano</b> que participa en la elaboración de las leyes a las que obedece • autonomía ≠ <b>sujeto</b> sometido a las leyes de otro (rey o tirano • heteronomía)</p>	<p><b>Libertad de querer:</b> tener la capacidad de decidir realmente por sí mismo • ausencia de tensiones internas (pasiones, prejuicios...)                      ☑ (con respecto al entendimiento)                      Libertad del espíritu (mental) o de pensamiento                      ≠ enajenación                      ☑ (con respecto a la voluntad) Libre albedrío ≠necesidad</p>

### La Dimensión Política De La Libertad: La Articulación Entre La Libertad Y La Ley

Para introducir este apartado, echamos una mirada en el libro de Montesquieu (1758) titulado, *Esprit des Loïs*; y nos referimos al capítulo III, del libro Undécimo donde habla de la libertad política del ciudadano. Veamos lo que es la libertad política para Montesquieu.

Es verdad que en las democracias, el pueblo aparentemente hace lo que quiere; pero la libertad política no consiste en hacer lo que se quiere. En un Estado, es decir, en una sociedad donde hay leyes, la libertad no puede consistir

en otra cosa que en poder hacer lo que se debe querer y en no ser apremiado a hacer lo que no debe quererse. Hay que tener bien claro en el espíritu lo que es la independencia, y lo que es la libertad. La libertad es el derecho de hacer todo lo que las leyes permitan; y si un ciudadano pudiera hacer lo que las leyes prohíben, no tendría más libertad, porque los demás tendrían este poder. Con esta explicación introductoria del filósofo de las leyes, choquemos las ideas para que la luz resplandezca en este apartado denominado, Dimensión política de la libertad.

**La libertad en el estado natural: una libertad sin ley**

a. Hobbes: en ausencia de ley, todo es posible.

En el estado de naturaleza, cada uno puede hacer todo, incluso despojar a los demás de sus vidas, libertad y bienes, para satisfacer sus propios deseos (Hobbes, 2010). Ser libre es, pues, hacer lo que se quiere, siendo así la libertad una libertad de hecho, ilimitada, o, más precisamente, limitada únicamente por el poder físico (fuerza) o intelectual (astucia); cada uno busca ser el más fuerte. Pero, en estas condiciones, la libertad es precaria porque puede ser destruida en cualquier momento y con toda impunidad (arbitrariedad) por uno más fuerte que él; nada ni nadie puede garantizar la permanencia de la libertad en el tiempo.

b. Rousseau: la no obediencia a la ley es sumisión a los hombres, es decir, esclavitud.

En el estado de naturaleza, los hombres no están sometidos a ninguna autoridad común y consentida por su voluntad, sino que dependen, por circunstancias ajenas a su voluntad, unos de otros. El trabajo que produce la propiedad privada no está regido por ninguna norma, sino solamente por intereses egoístas, fluctuantes y conflictivos donde los más fuertes o ricos esclavizan a los más débiles o pobres. La dependencia económica de los hombres unos con otros implica, pues, su mutua esclavitud y la pérdida de su libertad.

Así pues, aunque es cierto que, a falta de una ley que limite el permiso y lo prohíba, toda persona puede hacer lo que quiera y, por tanto, gozar de una libertad de hecho en la medida de su poder físico e intelectual, esa libertad está constantemente amenazada. ¿No es la ley lo que preserva y consolida la libertad?

### **La libertad dentro del Estado: una libertad garantizada por la ley**

a. El contrato social según Hobbes: las leyes (prohibiciones/obligaciones) limitan pero garantizan la libertad de cada uno (obstáculo a mi libertad) (op.cit.); mi libertad comienza en realidad donde comienza también la del otro, termina donde termina la del otro. Como la libertad es un valor, entonces el mundo de los valores obedece a una lógica de la solidaridad.

b. El contrato social según Rousseau: como la ley es la expresión de la voluntad general, la obediencia a la ley no es sumisión a una voluntad extranjera, sino autonomía, es decir, obediencia a la ley que uno mismo se ha dado. Así, es por la obediencia a la ley que los hombres son verdaderamente libres (Rousseau, 2011).

c. Hegel: El Estado es la encarnación de la Razón y de la libertad en las instituciones, en esto es el fin (término y fin) de la Historia y el destino del individuo; así, el hombre no es verdaderamente libre y no puede realizar su esencia, que es ser racional y libre, que dentro del Estado (Weil,2000). Sin embargo, algunas leyes pueden ser injustas y el ejercicio del poder puede ser tiránico; así, en lugar de garantizar la libertad, las leyes y el Estado que las encarna pueden, por el contrario, oprimirlo. **¿Qué actitud debe adoptar el ciudadano?**

### **Los deberes del ciudadano ante la injusticia de las leyes**

Ante la injusticia de las leyes o la aplicación injusta de las leyes:

a. Resistirse a lo legal en nombre del legítimo: Antígona (que transgrede la ley de su tío Creonte para enterrar a su hermano muerto)

b. Respetar el principio mismo de la ley (Beyssade, 2001): Sócrates (que se niega a huir de la cárcel en nombre del respeto incondicional de la ley)

c. Obedecer las leyes para preservar el orden, resistiendo (mediante el ejercicio del espíritu crítico) al poder, cualquiera que sea el régimen - incluso y sobre todo en una democracia donde reina la opinión- para evitar la tiranía (cf. el texto de Alain, las 2 virtudes del ciudadano). En las dos virtudes del ciudadano, nº 157, dice Alain: “La resistencia y la obediencia son las dos virtudes del ciudadano. Por la obediencia asegura el orden; mediante la resistencia asegura la libertad”. Ahí se ve claramente que orden y libertad no son separables.

Cuando leemos las noticias internacionales y nacionales, en las manifestaciones del pueblo por obligaciones no cumplidos de parte del Estado, se observa una infinidad de vandalismo como romper los pupitres de las instituciones, vehículos, quemar caucho en las calles, dañan carreteras, echar piedras a las fuerzas de orden, saqueos y otras barbaridades. Eso no es libertad, es una vida animal entregada por cualquier casualidad. Entonces los dos términos, orden y libertad, lejos de ser opuestos, prefiero decir que forman una dicotomía lógica, es decir, uno implica el otro. La libertad no existe sin orden, el orden no vale nada sin la libertad. Obedecer resistiendo es todo el secreto.

Lo que destruye la obediencia es la anarquía, lo que destruye la resistencia es la tiranía. Estas dos palabras se llaman, pues, la tiranía que emplea la fuerza contra las opiniones, las opiniones, en cambio, emplean la fuerza contra la tiranía. Cuando la lógica entre orden y libertad se rompe, no se puede hablar más de un Estado de derecho. Pues en un Estado de derecho, todo el mundo debe obedecer a la ley: jefes y súbditos; es la ley que une el orden y la libertad.

### **Libertad de los Antiguos, libertad de los Modernos**

La distinción es de Benjamin Constant, escritor francés y apóstol del liberalismo (principios del siglo XIX). En la Antigüedad, uno no era libre como individuo, sino como miembro de un pueblo no sometido a la ley del extranjero (de ahí la necesidad para el ciudadano de defender su patria en caso de invasión); como miembro de una clase de ciudadanos, es decir, de hombres libres, a diferencia de los esclavos.

Desde hace cuatro siglos, bajo el impulso de factores económicos (nacimiento del capitalismo) e ideológicos (pérdida de influencia de la Iglesia, lucha por la tolerancia), la libertad ha ido acompañada de un individualismo creciente: la libertad se ha convertido así en el atributo del individuo mismo, ya no es prerrogativa de una clase de privilegiados. En todas las constituciones de los Estados democráticos modernos, en todas las declaraciones de derechos, la libertad es afirmada como un derecho natural, es decir, universal, necesario e inalienable (personal).

*«Uno de los grandes errores de la nación francesa es no haber dado nunca suficiente importancia a la libertad individual. Nos quejamos de la arbitrariedad, cuando nos golpea, pero más bien como un error que como una injusticia; y pocos hombres, en la larga serie de nuestras diversas opresiones, se dieron el fácil mérito de reclamar por individuos de un partido diferente del suyo.» Constant (1986, p.190)*

### **Dilemas y preguntas**

En las sociedades modernas, el valor de la libertad entra en conflicto con otros dos valores no menos indispensables para una existencia digna: la seguridad y la justicia (o la igualdad).

**Dilema libertad/seguridad:** la falta de seguridad es ruinoso para la libertad (una mujer que no se atreve a salir sola por la noche no es libre de hacerlo); para garantizar la seguridad, es necesario un poder del Estado (administración, justicia, ejército, policía). Ahora bien, éste corre el riesgo de atentar contra la libertad aun cuando pretende defenderla.

**Dilema libertad/justicia:** la falta de justicia es ruinoso para la libertad; Jaurès decía del capitalismo que era el sistema del zorro libre en el gallinero libre. En una situación de grandes desigualdades, la libertad no es más que el privilegio de unos pocos (los ricos). Pero ninguna justicia se establece espontáneamente: se necesita un poder, cuya fuerza puede a su vez amenazar la (o las) libertad(s). Como no existe ninguna solución objetiva, la tarea de las sociedades es llegar a los mejores compromisos posibles.

### **¿Qué se pretende afirmar al declarar que el hombre nació libre?**

→Que toda situación de servidumbre es un hecho de sociedad y no de naturaleza.

→Que este derecho (natural) es universal ya que, al nacer, las distinciones sociales no juegan todavía.

→Que la libertad es la esencia del hombre.

→Que la libertad es el destino del hombre, que ningún otro valor puede definirlo con tanta fuerza.

### **¿Qué es pensar libremente?**

Eso significa liberarse de los prejuicios, de las representaciones comunes, criticar, inventar, buscar, decir no, resistir

### **¿Qué es actuar libremente?**

Se trata aquí de decir *no* a lo que puede aplastar al hombre: ignorancias, ilusiones, prejuicios, injusticias, coacciones (imposiciones), violencias. La libertad es otro nombre para el poder (la potencia) - y la primera potencia por la cual se muestra la libertad es la del *rechazo*. Un esclavo, un ignorante, un siervo, un criado, un frívolo, un niño son impotentes por diversos motivos.

### **¿Hay que aprender a ser libre?**

→**La Declaración de Derechos Humanos responde que no, ya que proclama que los hombres nacen libres.** No aprendemos a ser lo que somos naturalmente.

→**Pero esta libertad innata, espontánea, natural, podría no ser más que un mito, una ilusión.** ¿Es libre un lactante? La libertad es el poder real y no la mera posibilidad formal. Un hombre rico es más libre en asuntos económicos que un pobre porque tiene más poder que él; un hombre instruido es más libre que un analfabeto, etc. Por tanto, no se nace libre, no se es libre: se puede liberarse.

### **¿Son la libertad y la igualdad opuestas o complementarias?**

Los dos valores son conflictivos: en nombre de la libertad, se han dejado crecer grandes desigualdades (ejemplo de los Estados Unidos). En nombre de la

igualdad, se mató la libertad (ejemplo de la Unión Soviética). Pero una libertad sin igualdad es una libertad solo para unos pocos privilegiados, y una igualdad sin libertad no es más que la de la masa esclavizada.

### **¿Qué limitaciones sufre el hombre?**

Las limitaciones pueden ser:

→**naturales:** las necesidades, las enfermedades, la muerte;

→**sociales:** los demás, los poderes, las leyes;

→**psicológicas:** el pasado, el inconsciente, el «carácter».

### **¿Es el poder del Estado un factor de libertad y opresión?**

Ambos. Todo depende de las situaciones y circunstancias:

→**Factor de opresión:** la dictadura, el totalitarismo.

→**Factor de libertad:** solo el Estado puede expresar el interés general.

El Estado libera de los tiranos locales, feudalismos ideológicos y financieros. La Rusia actual ofrece un contraejemplo, con múltiples mafias que han sustituido al Estado.

### **¿El gobierno por el pueblo significa necesariamente libertad?**

Aparentemente, sí: «democracia» significa (en griego) «poder del pueblo», «república» significa (en latín) «cosa común, es decir, del pueblo». Lo que distingue la democracia de las tiranías, despotismos, dictaduras, totalitarismos, es la libertad del pueblo. Dicho esto, los totalitarismos han sido a la vez regímenes populares y populistas.

→**Populares:** los jefes de Estado más aclamados han sido dictadores.

→**Populistas:** no se entiende nada del nazismo ni del estalinismo si se olvida el formidable poder que daban al ciudadano de base (en estos regímenes, las promociones podían ser particularmente rápidas - un obrero meritorio, un miembro del partido, un SS tenían un prestigio y una potencia social que nunca habrían tenido en democracia).

### **«La libertad consiste en depender únicamente de las leyes» (Voltaire)**

Todo depende de qué leyes, hay leyes ineptas, injustas, bárbaras.

Voltaire quería decir que una ley garantiza mejor la libertad que el capricho de un jefe.

### **¿Cuál crees que es la forma más completa de libertad?**

Varias respuestas posibles:

→**la fuerza del rechazo:** rebelarse, decir no, resistir. Hablar y actuar contra la banalidad, la injusticia, la estupidez. Actuar contra los prejuicios;

→**la creación:** modelo del artista;

→**hacer de su existencia un destino,** un proyecto realizado.

### **« ¡No hay libertad para los enemigos de la libertad! » (Saint-Just)**

Este eslogan justificó la política de Terror durante la Revolución francesa (1794). ¿Cómo puede un Estado basado en los principios de libertad y justicia admitir las acciones de quienes las rechazan? Pero a cambio, ¿qué puede significar ser amigo de la libertad si se empieza por encarcelar, e incluso matar, a los que no están de acuerdo? Es difícil responder de forma única. La democracia alemana fue culpable de debilidad en 1932 al permitir que la barbarie nazi se apoderara de las ciudades y de las cabezas, y Salvador Allende, presidente electo de Chile, fue muy bueno no tomar medidas contra el ejército fascista en 1972: Un año más tarde, fue asesinado en el golpe de Estado que permitió a los enemigos de la libertad ganar.

### **¿Podemos decir que el animal es libre?**

Si la libertad es la ausencia de toda regla y de toda coacción, entonces el animal es libre. Pero este razonamiento sólo tiene una apariencia de verdad: el comportamiento de un animal es en realidad dictado por su **instinto**, por lo que el animal no puede dejar de actuar como actúa. El instinto manda, el animal obedece: lejos de ser el modelo de la libertad, el animal es la encarnación de **una total servidumbre a la naturaleza**. Sólo se puede hablar de libertad para un ser que se ha liberado del determinismo natural.

### **¿Cómo conquista el hombre la libertad?**

Para ser libre, hay que poder elegir hacer o no. Sólo un ser que se ha librado de la tiranía de los instintos puede cumplir las condiciones mínimas de acceso a la libertad. Kant sostiene que este es precisamente el papel de **la educación**: tiene como objetivo principal disciplinar los instintos, es decir, silenciarlos para que el hombre no se limite a obedecer lo que su naturaleza manda.

Es también, y más ampliamente, el papel de **la vida en comunidad**: la sociedad civil nos libera de la naturaleza sustituyendo las leyes sociales por las leyes naturales. Es, pues, la cultura en sentido amplio, es decir, la manera que el hombre tiene de silenciar la naturaleza en él, la que nos hace acceder a la libertad. En el mismo sentido dice Joseph **Joubert**, *“Ser libre no es hacer lo que uno quiere, sino lo que se ha considerado mejor y más conveniente”*.

### **¿Qué es la voluntad universal?**

Kant afirma que mi voluntad es universal cuando quiere lo que todo hombre sólo puede desear: ser respetado como voluntad libre. Para ser libre, mi voluntad debe respetar la libertad tanto en mí como en los demás: debe observar el mandamiento supremo de la moralidad que ordena considerar siempre a los demás como un fin en sí mismos, y nunca como un medio de satisfacer mis deseos. La libertad se conquista, pues, luchando contra los deseos que reducen al hombre a la esclavitud y obedeciendo al imperativo de la moralidad. A una amiga se le preguntó, ¿quieres ser libre? Ella respondió, pero soy libre. Entonces, apaga tu celular y dile a tu amigo que estamos en una reunión que era para hoy. Tenemos que aprender a poner cada cosa en su sitio, pues no es recomendable hacer varias cosas a la vez. Ejemplo a seguir: los seis días que la Creación que leemos en el libro de Génesis; el Hacedor realizó Su obra gradualmente. Ahora, somos esclavos por desordenar todo lo que ha sido ordenado en el Más Acá. El primer paso de la libertad, ser libre, es controlar sus deseos o pasiones. Jamás debemos poner los deseos por encima de nuestros

deberes. Dar prioridad al deber, es lo ideal. Por lo tanto, el deseo se satisface cuando no hay un deber que cumplir.

### **¿Cómo puedes ser libre y obedecer una ley?**

Si bastara con obedecer las leyes para ser libre, entonces los súbditos de una tiranía conocerían la libertad. Para Rousseau, la única solución a este problema a la vez político y moral es que yo sea también **el autor de la ley a la que me someto**. En el plano político, el «contrato social» garantiza la libertad de los ciudadanos no liberándolos de toda ley, sino haciéndolos autores de la ley: por el voto, los hombres se dan a sí mismos sus propias leyes, teniendo en cuenta no sus intereses particulares, sino el bien común.

Del mismo modo, en el plano moral, Kant, refiriéndose a Rousseau, demuestra que la ley de la moralidad a la que debo someterme (y que se expresa en forma de **imperativo categórico**) no me es impuesta del exterior, sino viene de mi propia **consciencia**: soy libre cuando obedezco el mandamiento moral, porque yo mismo me lo prescribo.

### **¿Es la libertad la esencia del hombre?**

Decir que la libertad constituye la única esencia del hombre equivale a decir que el hombre no tiene naturaleza, que es lo que ha elegido ser, aun cuando esta elección no se asume como tal o incluso implícita (Sartre).

Para Heidegger, hay que ir hasta decir **que la esencia del hombre es la existencia**: porque es temporal, el hombre siempre es echado de sí mismo hacia posibilidades entre las que debe elegir. De momento en momento, la libertad del hombre es una **libertad en acto**: tengo que elegir en cada momento lo que seré, aunque la mayor parte del tiempo me niego a hacerlo, por ejemplo, dejando que otros decidan por mí. Que la libertad sea la esencia del hombre, eso significa también que es una carga aplastante: **me hace solo responsable de lo que soy**. Precisamente, es a esta responsabilidad intento escapar excusando mi comportamiento y mis elecciones con un «carácter» o una «naturaleza» (sobre el modo de: «no es mi culpa: ¡soy así! »).

### **Textos Canónicos (dimensión política de la libertad)**

En este texto extraído de las Cartas escritas de la montaña, Rousseau analiza la relación, en sociedad, de la libertad a la ley. Dos casos son posibles. El primero, condenado por Rousseau, es aquel en el que un individuo (o un grupo) se coloca por encima de las leyes. Por lo tanto, ya no se trata de un pueblo de ciudadanos, donde el jefe, encargado de hacer cumplir la ley, está sometido a él, sino a un conjunto dispar de individuos. Algunos de ellos, poniéndose por encima de las leyes, se han erigido en amos. La relación con la ley es entonces una relación en la que la obediencia de todos es reemplazada por la servidumbre de la mayoría. Lo que domina entonces no es ya la racionalidad de la ley, ya no es un universo de derechos (y deberes), sino un mundo inestable de relaciones de fuerza.

El otro caso, el que tiene las preferencias de Rousseau, hace posible un vínculo social que ya no está marcado por la relación de individuos que ocupan posiciones particulares en una relación de fuerza que fundamente o justifica la desigualdad entre los hombres. Al contrario, esta relación, valorizada por la obediencia a la ley, es una relación de derecho que, sustrayendo a la persona de la relación de fuerza, la libera. La obediencia de todos a la ley es la condición de la libertad de todos. De ahí la tesis principal del texto: en la sociedad no hay libertad sin leyes.

*Por tanto, no hay libertad sin leyes, ni donde alguien está por encima de las leyes: en el mismo estado de naturaleza el hombre no es libre más que a favor de la ley natural que manda a todos. Un pueblo libre obedece, pero no sirve; tiene jefes y no amos; obedece a las leyes, pero solo obedece a las leyes y no obedece a los hombres por la fuerza de las leyes. Todas las barreras que se dan en las repúblicas al poder de los magistrados no se establecen más que para garantizar de sus atentados el recinto sagrado de las leyes: son ministros, no árbitros, deben conservarlas, no violarlas. Un pueblo es libre, cualquiera que sea su forma de gobierno, cuando en el que lo gobierna no ve al hombre sino al órgano de la ley. En una palabra, la libertad sigue siempre el destino de las leyes, reina o perece con ellas.*

*J.-J. Rousseau, Cartas escritas de la montaña, obras completas III,*

*Gallimard, Biblioteca de la Pléiade, 1964, p. 842.*

Tocqueville fue un crítico lúcido de la democracia estadounidense. Su observación sobre el terreno y su reflexión le han llevado a preguntarse si la democracia no induce una restricción sutil, una tiranía secreta. El valor de la igualdad, que es el núcleo de la sociedad democrática, amenaza con destruir la libertad.

*Creo que la clase de opresión de la que los pueblos democráticos están amenazados no se parecerá a nada de lo que la precedió en el mundo; nuestros contemporáneos no podrían encontrar su imagen en sus recuerdos. Yo mismo busco en vano una expresión que reproduzca, exactamente, la idea que me formulo y la contenga; las antiguas palabras de despotismo y tiranía no son adecuadas. (...) Veo una multitud innumerable de hombres semejantes e iguales que giran sin descanso sobre sí mismos para procurarse pequeños y vulgares placeres, de los que llenan su alma. Cada uno de ellos, apartado, es como extraño al destino de todos los demás: sus hijos y sus amigos particulares forman para él toda la especie humana; en cuanto al resto de sus ciudadanos, está a su lado, pero no los ve; los toca y no los siente; no existe más que en sí mismo y para él solo, y si aún le queda una familia, se puede decir al menos que ya no tiene patria.*

*Por encima de ellos se eleva un poder inmenso y tutelar que se encarga solo de asegurar su goce y velar por su suerte. Es absoluto, detallado, regular, previsor y suave. Se asemejaría a la patria potestad si, como ella, tuviera por objeto preparar a los hombres para la edad viril; pero, por el contrario, no busca más que fijarlos irrevocablemente en la infancia; ama que los ciudadanos se alegren, siempre que no piensen más que en alegrarse.*

*A. de Tocqueville, De la democracia en América, II, IV, VI.*

### **Dimensión Metafísica De La Libertad: La Articulación Entre El Libre Albedrío Y La Necesidad, el Fatalismo y el Determinismo.**

La palabra “metafísica” puesta a gran confusión. Para abrir un paréntesis: Una persona de confianza, al ver figurada esta palabra en el pensum de mis estudios de filosofía con mis calificaciones, se exclamó: “¡Qué horror, ahora eres brujo con esta metafísica, lo aprendiste demasiado bien hasta sacar diecinueve en ambos semestres!” Para evitar esta confusión, ¿qué se entiende por metafísica en este trabajo?

Metafísica proviene del griego antiguo « meta » más allá de la naturaleza, es decir, de la experiencia. La metafísica es, pues, una reflexión filosófica sobre los principios de la existencia y del conocimiento humano. Esta reflexión está más allá de la naturaleza, porque no se trata de la experiencia, sino de las condiciones de la experiencia. La reflexión sobre la libertad es metafísica en la medida en que no se refiere al acto libre, sino a las condiciones del acto libre: la libertad de elección. Con esta explicación, veamos lo que nos toca en este apartado.

### **Fatalismo y Determinismo**

El fatalismo es la concepción según la cual el mundo entero, y el ser humano que forma parte del Más Acá, están sometidos a un destino que no puede ser cambiado. La historia de Edipo es la ilustración conocida de esta omnipotencia del Destino que hace imposible la libertad humana. Este punto final nos lleva a un punto aparte por el aporte de las religiones monoteístas (judaísmo, cristianismo e islam) que han transformado en *providencialismo* el antiguo fatalismo: Yahvé, Dios y Allah son todopoderosos, pero, a diferencia del Destino, no son ciegos ni injustos. Dicho esto, si Dios sabe y hace todo, ¿qué libertad le queda al hombre?

Spinoza decía de la libertad que es la ignorancia de la necesidad: si una piedra fuera consciente, al caer, se diría: «quiero caer», mientras que no hace más que obedecer leyes físicas. Si en la naturaleza todo está sometido a las leyes necesarias, entonces la libertad como transgresión de este orden es una ficción. La verdadera libertad, dice Spinoza, sólo puede ser el conocimiento de la necesidad.

### **La necesidad de la libertad**

Dos tradiciones se oponen. La primera atribuye la necesidad a todo lo que es natural y reserva la libertad a la actividad humana. Esta tradición (Erasmus, Descartes) culmina en Kant quien opera la división entre lo que está sujeto en el tiempo y el espacio a determinaciones causales, fenoménicas, y lo que es capaz

de emprender, por iniciativa propia, una serie de acciones que son sólo materia de la voluntad moral (obediencia a la ley moral, realización en el reino sensible de la naturaleza, y utilizando sus medios, del reino inteligible de la libertad, lo cual se anticipa en el Estado de derecho sin confundirse con él).

La otra tradición, proviene del estoicismo antiguo, rechaza esta división en dos órdenes o reinos de realidad. Esta tradición busca a comprender la esfera de la acción humana en la naturaleza: “El hombre no es un imperio en un imperio”. Con Spinoza, los materialistas, y en un sentido Hegel, esta tradición critica la creencia al “libre albedrío”, “hipótesis más oculta que cualquier cualidad oculta”, trata de explicar causalmente esta creencia: “los hombres se creen libres por el solo hecho de que son conscientes de sus actos e ignorantes de las causas por las que éstos determinados” (Spinoza, *Ethique II*, p.7).

Según Hegel que se encuentra en el punto de encuentro y crítica recíproca de estas dos tradiciones, la libertad es la necesidad entendida: no es el sentimiento de poder hacer o no hacer, sino la acción razonable posibilitada por la conexión interna de momentos que no son más desarraigados de su totalidad, pero entendidos en su sentido, como momentos de realización de esta acción en la naturaleza misma, momento de constitución del “imperio de la libertad realizado...mundo del espíritu producido como una segunda naturaleza de sí mismo” (*Principes de la philosophie du droit*, § 4). Esta libertad se realiza en las obras e institución del espíritu objetivo, por el desarrollo de pasiones e intereses egoístas, como el advenimiento de una comunidad (sociedad civil y Estado) donde la razón consciente toma la dirección de los poderes necesarios de las pasiones, gobierna su espontaneidad como voluntad general en la que se reconoce la voluntad del individuo.

Más generalmente, un hombre, una sociedad nunca son libres en sí, absolutamente. Lo son relativamente a una situación en que tienen la facultad de comprender y modificar sobre la base de condiciones, posibilidad con esta comprensión y modificación, producidas por la situación misma. Engels, en

sintonía con Spinoza, ha bien definido esta nueva problemática que hace de la libertad no un atributo metafísico de la esencia humana, es decir, una capacidad imaginaria de suspender las leyes de la naturaleza y de la vida social, sino un grado de poder, una capacidad para entender y modificar sobre la base de condiciones dadas, y en estas condiciones.

La libertad de la voluntad, según Engels, no significa otra cosa que la facultad de decidir con conocimiento de causa. Así pues, cuanto más libre es el juicio de un hombre sobre cuestiones determinadas, mayor es la necesidad que determina el contenido del juicio...La libertad consiste en el imperio sobre nosotros-mismos y sobre la naturaleza externa, basada en el conocimiento de las realidades naturales: es necesariamente un producto del desarrollo histórico. Para concluir, dice Engels que la libertad consiste en el dominio de nosotros mismos y de la naturaleza exterior; en el dominio basado en el conocimiento de las necesidades de la naturaleza” (Dictionnaire critique du marxisme, p.655).

Sin embargo, parece haber gran diferencia entre el ser humano y la naturaleza. Solo el ser humano posee razones *internas* para decidirse. Una erupción volcánica, una migración de cangrejos son fenómenos producidos por un conjunto de *causas externas*. Solo el ser humano es capaz de determinarse por las fuerzas que vienen de él como razones y motivaciones.

El problema no es sólo filosófico, sino también moral. Pues *si el hombre no es libre, eso significa que no es responsable de lo que hace*. Y si no es responsable, eso significa que no es razonable castigarlo si ha hecho algo malo. Se comprende que Nietzsche haya podido decir que «la libertad es la metafísica del verdugo»: la sociedad *necesita creer* en la libertad de los individuos para poder castigarlos en caso de crimen.

Kant intentó conciliar los dos puntos de vista: el de una estricta necesidad (que aniquila la libertad, por tanto la responsabilidad, y por tanto la moral) y el de una libertad incomprensible. Las acciones humanas, dice, están situadas en dos planos: en el plano sensible, no anulan las leyes de la naturaleza, y siguen el

orden de la causalidad (tal causa, tal acto). Pero en el plano inteligible, el ser humano es un ser libre, moral, que debe responder de sus actos, porque siempre es capaz de decir no a sus motivos (intereses y deseos). Así, en el tribunal, se podrá explicar con causas reconocibles (infancia difícil, escolaridad reducida, ausencia de trabajo fijo, etc.) el comportamiento de un asesino; los jueces y los jurados no podrán menos pensar que el acusado es responsable, y no sólo culpable.

### **La capacidad de negar**

El *poder del rechazo* es quizás lo que más diferencia al ser humano de los animales y las máquinas. Ciertamente un animal puede «desobedecer» al orden que se le da, ciertamente una máquina puede fallar. Pero no se dirá, en este caso, que hay *fuerza del rechazo*: ni el animal ni la máquina son capaces de hacer lo que hace muy pronto el niño (desde que empieza a hablar): decir no.

Quizás es aquí donde la libertad se marca de manera tangible: la capacidad de decir no - la de desobedecer, la de ir a contracorriente de las fuerzas que lógicamente deberían prevalecer. Ningún tirano en la historia ha logrado esclavizar todas las consciencias. En el seno de la desgracia, siempre se ha encontrado al menos una voz para decir: ¡No! ¡Eres un tonto! ¡Incluso bajo amenaza de muerte, no me someteré a ti! »

Tenemos tendencia a reducir la cuestión de la libertad en filosofía a la dimensión político-jurídica: ¿cómo articular el derecho natural e inalienable a la libertad con la exigencia de obedecer a una autoridad común? ¿Cómo conceder a los hombres la máxima libertad preservando al mismo tiempo el interés general? Sin embargo, ¿cuál sería la pertinencia de un régimen democrático, garante por excelencia del derecho a ejercer las libertades fundamentales, si el hombre es por esencia un ser determinado; incapaz de elegir y, por tanto, de comprometerse libremente en actos de los que asume plena responsabilidad como sujeto autónomo?

Así, nos vemos conducidos a reflexionar sobre la existencia del libre albedrío o libertad de voluntad que, a priori, parece determinar la condición de posibilidad de una libertad individual de decisión, de reflexión, de acción y, por extensión, de una libertad ciudadana y responsable. Así, la pregunta « ¿puede el ciudadano ser libre mientras obedece las leyes? » se basa en la pregunta « **¿el hombre goza de una libertad indeterminada o está sometido a la necesidad?** »

### **1- El Libre Arbedrío<sup>4</sup> o La Libertad Como Indeterminación Absoluta De La Voluntad**

a- **Acto gratuito:** ¿Residiría el libre albedrío en la arbitrariedad?

Se entiende por *acto gratuito* o actuar «así», lo que se hace para nada (sin causa, sin motivo, sin objetivo). En *Las Cavernas del Vaticano*, André Gide da en efecto el ejemplo de una experiencia que parece mostrar el carácter absoluto e incondicional de la libertad humana: un crimen gratuito, inmotivado, sin justificación, sin objetivo, sin motivo.

Pero Lafcadio, el autor del crimen, ¿no toma por falta de motivos la simple ignorancia de los verdaderos motivos de su acto, en particular el deseo de probar su verdadera libertad? Este acto ya no sería inmotivado como su autor cree, ya que está motivado por el deseo mismo de querer realizarlo; por otra parte, si no está motivado conscientemente puede ser motivado inconscientemente (tal sería el argumento de Freud).

#### **b- La Libertad de Indiferencia, El Libre Albedrío**

Se llama *libertad de indiferencia* el poder del que sólo el ser humano podría disponer y que le permitiría elegir entre dos eventualidades rigurosamente equivalentes para él en términos de placeres o ventajas.

El libre albedrío va aún más lejos que la libertad de indiferencia: permitiría a los seres razonables que todos somos como seres humanos elegir contra los impulsos primeros, los deseos inmediatos, los intereses más obvios. Así, gracias a su libre albedrío, el hombre podría elegir el sacrificio de su placer individual

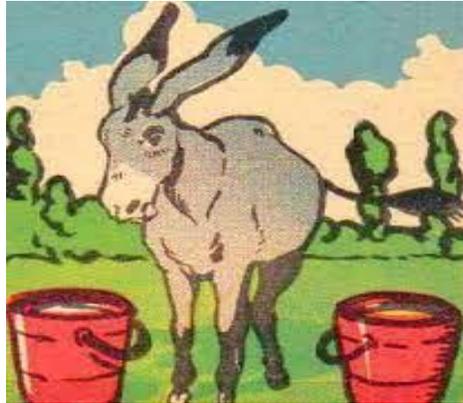
para hacer triunfar un ideal en el que cree (los luchadores por la libertad en circunstancias extremas - como la guerra de liberación - son capaces de arriesgarse hasta la muerte por la victoria de su causa).

Para ilustrar la necesidad de una libertad de indiferencia en el ser humano, comencemos con una historia clásica, la del burro de Buridan (Buridan era un filósofo medieval, pero no se menciona esta famosa historia en su obra, cuyo origen se desconoce). Supongamos que un burro tiene tanta hambre como sed, equidistante de un tobo de agua y un tobo de avena. El burro es atraído con igual fuerza al cubo de agua (porque tiene sed) y al cubo de avena (porque tiene hambre); tirado de dos lados opuestos con dos fuerzas de igual intensidad, el burro permanece inmóvil y finalmente muere. Porque, agrega la historia, el burro carece de "libertad de indiferencia".

En otras palabras, la indiferencia es el estado en el que se encuentra la voluntad cuando, ante una elección, «no es empujada de un lado más que del otro por la percepción de lo verdadero o del bien». Descartes afirmará así que la indiferencia marca «un defecto en el conocimiento» más que «una perfección en la voluntad» y no es de ninguna manera la condición de la libertad; al contrario, *soy tanto más libre cuanto tengo buenas razones para actuar como lo hago*. La libertad de indiferencia es el grado más bajo de libertad, según Descartes.

Esta historia es menos simple de lo que parece. Distingamos cuidadosamente entre la situación de indiferencia y la libertad de indiferencia. La situación de indiferencia es aquella en la que, por hipótesis, las dos posibilidades entre las cuales hay que elegir son igualmente atractivas; la situación de indiferencia es una situación de igualdad de fuerzas presentes (fuerzas atractivas de los objetos entre los que debemos elegir). La libertad de indiferencia es otra cosa, es el poder de elegir fuera de cualquier motivo o de elección. La situación de indiferencia es una situación neutral, perfectamente equilibrada, donde nada crece en un lado en lugar del otro; La libertad de indiferencia es un poder radical para elegir "sin razón".

En una situación de indiferencia, la única libertad posible es la libertad de indiferencia, el poder de elegir en estado puro. Por definición, en una situación de indiferencia no hay razón para elegir X sobre Y; es, pues, arbitrariamente que elijamos X o Y, uno no vale más y no menos que el otro; En tal situación, la elección es necesariamente arbitraria, o no hay elección en absoluto.



**Fuente: Google con el nombre: L'âne de Buridan**

El sentido de la historia del burro de Buridan es, pues, que el burro muere porque no tiene esa libertad de indiferencia que el hombre tiene. El burro no tiene libertad, está condenado a seguir el más fuerte de sus instintos, de sus movimientos naturales (por supuesto, hay fuertes objeciones para oponerse a esta concepción del movimiento animal, pero esto no es nuestro tema actual). En cuanto al ser humano, él dispondría una libertad radical, permitiéndole determinarse incluso en una situación de equilibrio perfecto. Incluso si su elección es sin razón, el hombre tiene el poder de elegir.

### **c- «Querer libera» (Nietzsche)**

Quizás nunca hubo un acto libre. En cambio, la historia y la vida ofrecen numerosos casos de acciones de liberación: un pueblo que adquiere su independencia («esta noche, la libertad»), un esclavo que se libera, un adolescente que, por primera vez, deja la casa de los padres, un prisionero que ve cerrarse detrás de él las puertas de su prisión, experimentan todos este

vértigo (cada uno debería haberlo experimentado al menos una vez en su vida). Quizás la libertad es más un *pasaje* que un estado. Sin embargo, no es una simple emancipación: como se ha visto con la descolonización, no basta con adquirir una independencia nominal, formal, para ser libre. Sin dinero, sin trabajo, el adolescente que ha dejado el hogar de su padre se ha liberado de una dependencia, pero no es libre. La independencia es una condición necesaria, pero no suficiente, de la libertad.

Una definición puramente negativa de la libertad es incompleta: no basta con no depender de una autoridad exterior para ser libre, sino que es preciso poder dar un *contenido concreto* a sus acciones. Para ello se requieren dos condiciones: el poder material (nivel de vida adecuado) y el poder psicológico e intelectual (nivel de educación adecuado). Una libertad en la miseria es una ilusión, que esta miseria sea material (la pobreza) o intelectual (la ignorancia, el analfabetismo). ¿Qué significa la libertad de viajar si no tengo dinero para viajar, qué significa la libertad de votar si no tenemos la cultura política necesaria para elegir entre los partidos? Ni el pobre ni el ignorante son verdaderamente libres (al menos en las condiciones actuales de la sociedad). La libertad es poder, pero no solo - es potencia.

Esta potencia (fuerza) se puede soñar sin límites. Ahora bien, los límites son de dos órdenes: límites naturales (debilidad del cuerpo, finitud de la existencia condenada a la muerte) y límites sociales (necesidad de vivir con los demás, de ahí la presencia de las reglas y de las leyes, por lo tanto de las restricciones).

Nuestra imaginación nos sugiere que nuestra libertad se vería reforzada por la ausencia de estas restricciones: así la paloma imaginada por Kant piensa, la aturdida, que sin el aire cuya resistencia siente desagradablemente sobre sus plumas, volaría mucho mejor; olvida, ignora que lo que siente como un obstáculo es en realidad una condición de posibilidad (sin el aire, en efecto, no volaría mejor: ¡no volaría en absoluto!). Experimentamos las reglas y las leyes como la paloma de Kant experimenta el aire: como tantos genes. Así, el automovilista

apuesta los sentidos prohibidos, así el contribuyente se queja contra los impuestos. El primero sueña de un camino libre, el segundo de una sociedad libre - pero sin señales, el camino sería impracticable, sin impuestos, ya ninguna sociedad podría funcionar.

**d- ¿No se radicaría el *libre albedrío* más bien en el poder de arbitrar entre motivos diferentes o contrarios con pleno conocimiento de causa?**

El libre albedrío es el poder que posee la voluntad de arbitrar (juzgar, elegir) entre motivos diferentes o contrarios; el libre albedrío se caracteriza por una independencia de la voluntad con respecto al entendimiento que propone sin imponer. El ejemplo más representativo del libre albedrío es el del ejercicio de la duda radical por Descartes: este último decide voluntariamente hacer tabla rasa de todo contenido de conocimiento, incluso el más evidente (su propio cuerpo, las evidencias matemáticas) con el fin de encontrar el fundamento mismo de la verdad. Este paso es en sí mismo la prueba de la libertad absoluta de la voluntad que puede rechazar incluso la evidencia según Descartes.

→Una decisión libre no es, pues, una decisión dejada al azar, sino una decisión plenamente meditada e iluminada por el conocimiento de lo verdadero y del bien.

→El libre albedrío nos hace plenamente responsables de nuestros actos: cuando un hombre es capaz de distinguir entre el bien y el mal, es responsable de su elección: el hombre libre es sin excusa.

**Libertad Como Fundamento De La Moral**

En efecto, Kant hace de la libertad un «postulado de la razón práctica», es decir, una exigencia planteada por la moral. En efecto, si no somos libres, nos es imposible elegir voluntariamente actuar conforme al bien. Faltaría a nuestra acción buena la buena voluntad o la intención buena.

La acción hecha por deber, determinada por nuestra sola voluntad (y no por un interés cualquiera), puede entonces considerarse como el modelo de la acción

libre. En efecto, al decidirse actuar únicamente para cumplir su deber (por ejemplo, al elegir decir la verdad), el hombre muestra su capacidad de no ceder a sus deseos (por ejemplo, el deseo de mentir para obtener algo o escapar de una situación difícil). Para Kant, es actuando por deber que uno experimenta más su libertad, por paradójico que pueda parecer.

### **La Libertad en el Existencialismo de Sartre**

¿Qué es el existencialismo? Se pueden distinguir dos tipos: el existencialismo cristiano (Jaspers, G. Marcel) y el existencialismo ateo (Heidegger o Sartre). Lo que tienen en común estos diversos enfoques es su adhesión a la idea de que el ser humano se define por el hecho de que **la existencia precede a la esencia**. Esto quiere decir que no hay un concepto preestablecido del hombre al que pueda y deba ajustarse. Soy **libre** de convertirme en lo que quiero. Elegiré, a lo largo de mi vida, lo que seré; y puedo en cualquier momento convertirme en algo distinto de lo que soy en este momento. En primer lugar, el hombre “no es nada. Sólo será después, y será cómo se hizo”. De ahí el primer principio del existencialismo: “el hombre no es sino lo que se hace a sí mismo”. Para los objetos es lo contrario, pues su esencia, es decir, lo que es, precede su existencia. Por ejemplo, el cuchillo es para cortar (su esencia) y lo fabricamos para ello.

El existencialismo sartreano toma como punto de partida que **Dios no existe**. Como resultado, ya no hay naturaleza humana, no hay más normas morales, ya no hay bien o mal a priori. En efecto, ya no existe ningún intelecto supremo que pudiera haber forjado estas nociones. Corresponde al hombre decidir lo que es bueno, lo que es malo, y lo que debe ser el hombre. “Si Dios no existiera, todo estaría permitido, dice Dostoievski: esto es el punto de partida del existencialismo”.

En la perspectiva del existencialismo ateo de Sartre, *la consciencia misma, indeterminación absoluta y nula de ser*, aparece como el origen de la libertad radical del hombre. Para Sartre, el hombre es el único ser para quien la existencia (el hecho de ser) precede a la esencia (lo que uno es), en el sentido de

que primero existe y luego se elige como se quiere indefinidamente y con toda libertad.

El hombre es condenado a ser libre, pues surge en este mundo y sólo se define después. La responsabilidad humana no se basa en un modelo elaborado de antemano y con un propósito específico. Es en esta lógica que Sartre declara en *el existencialismo es un humanismo*: “*el hombre es sólo lo que hace*”. La libertad es un valor del que el hombre naturalmente dispone y que no puede ser falseada por ningún determinismo ni por ninguna trascendencia.

**La libertad en situación:** Sartre reconoce que todo hombre está en situación (nacimiento, herencia genética, condición familiar, social...), pero es él quien, libremente, confiere a la situación su sentido por su elección: no hay situación intolerable en sí misma, lo es porque un proyecto de rebelión le ha dado ese sentido. “Sea cual sea el círculo infernal en el que vivimos, creo que somos libres de romperlo. Y si la gente no lo rompe, continúa Sartre, es también libremente que se queden allí. De modo que se pongan libremente en el infierno”.

El hombre es arrojado al mundo, abandonado a sí mismo, sin ayuda, no hay, a priori, ni bien ni mal, es nuestra elección la que determina los valores. *En El existencialismo es un humanismo* (p.14) Sartre escribe: «Tengo la responsabilidad de una elección que, al comprometerme, compromete también a toda la humanidad, aunque ningún valor a priori determine mi elección, no tiene nada que ver con el capricho. » Tal responsabilidad es vivida como una carga y el hombre intentará escapar de su condición de ser-en-mundo. Este intento desesperado es lo que Sartre llama la mala fe o la mentira sobre sí mismo: actitud paradójica.

Ser de mala fe consiste para el hombre en ocultar su libertad - a falta de poder destruirla- inventándose determinismos como tantos pretextos o excusas para no asumirla, haciendo como si fuera uno en sí mismo, una cosa, algo determinado...

Sin embargo, ¿puede la voluntad humana ser absolutamente indeterminada? ¿No reconoce el propio Sartre la existencia de determinismos que hay que vencer para ser libre? Por otra parte, ¿no hemos demostrado que incluso el acto gratuito de Lafcadio estaba determinado por el mero deseo de plantearlo?

No existe una sociedad y menos aun una vida humana en la que se pueda hacer lo que quiera pues la acción del hombre es condicionada por múltiples determinaciones. En este sentido, podemos decir en *La Declaración de los Derechos del Hombre*, en su artículo 4 define: "La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a los demás: así, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene límites excepto aquellos que aseguran a los demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Estos límites sólo pueden ser determinados por la Ley."

## **2- El determinismo y la crítica del libre albedrío**

a- El determinismo físico y biológico: al igual que todos los seres de la naturaleza, el hombre está sujeto a las leyes físicas, determinado por su patrimonio genético y prisionero de su condición de ser mortal. Por lo tanto, considero que el determinismo da más bien sentido y forma a la existencia humana y nos equilibra en la naturaleza para no regresar a la nada. Es como la cáscara que hace que el huevo existe. El determinismo es la razón misma del Hacedor del género humano y de todo lo que existe.

b- El determinismo psíquico: el psicoanálisis ha demostrado que el hombre no es dueño de su psique y que está determinado por impulsos inconscientes.

c- El determinismo socioeconómico: la sociología nos muestra que el hombre es ante todo un ser social y que es lo que la sociedad, su medio social, económico e intelectual, ha hecho de él, que su medio influye en sus elecciones y comportamientos.

d- La crítica Nietzscheana del libre albedrío: al conceder a los hombres el libre albedrío, es decir, el poder de decisión y de acción, se les considera responsables de sus decisiones. Así, Nietzsche ve en el libre albedrío una herencia de la moral

judeocristiana que, atribuyendo a los hombres la libertad, alimenta en ellos la culpa y el resentimiento.

### **3. La libertad como aceptación voluntaria de la necesidad**

#### **a- El estoicismo**

*Hay cosas que dependen de nosotros; hay otras que no dependen de nosotros. Lo que depende de nosotros son nuestros juicios, nuestras tendencias, nuestros deseos, nuestras aversiones; en una palabra, todas las obras que nos pertenecen. Lo que no depende de nosotros es nuestro cuerpo, la riqueza, la fama, el poder; en una palabra, todas las obras que no nos pertenecen. »*  
(Epicteto, Manual, I, 1)

El estoicismo consiste en pensar que el mundo obedece a un orden estricto gobernado por la necesidad. Es imposible para el hombre cambiar el orden de la naturaleza. El sabio no está por ello alienado, sino que permanece libre, no para hacer lo que quiere, sino para conformar sus deseos al orden de las cosas.

Así, para Epicteto, el sabio debe reconocer lo que está realmente en su poder y atenerse a ello. La libertad es un poder interior que permite al sabio aceptar el orden de la naturaleza y sustraerse a la desgracia mediante una resignación infinita; Ser libre, por lo tanto, no es gozar de una voluntad indeterminada sino aceptar la necesidad y querer que las cosas sucedan como suceden. En cambio, la esclavitud consiste en querer que las cosas sucedan como se desea.

#### **b- Baruch Spinoza o la ilusión del libre albedrío**

Para poder apreciar mejor la idea de Spinoza acerca del libre albedrío que él tachó de ilusión, es menester abrir un espacio para presentar el concepto "Ilusión". Otro nombre que se da al vocablo "ilusión" es "espejismo". La palabra "ilusión" viene del latín *illudere* ("jugarse con", "burlarse"). La ilusión es una percepción errónea del mundo exterior o de sus propios estados internos, que puede ser causada tanto por una apariencia engañosa (Platón), como por un error de nuestros sentidos (Descartes), o por una mala interpretación de nuestras percepciones sensoriales. En sí, la ilusión es una creencia falsa. La

característica de la ilusión es ser incorregible, lo que la distingue del error. Así, visto desde la Tierra, el Sol siempre parece pequeño. En Platón, el mundo sensible es sólo una ilusión. Para Descartes, la experiencia de la ilusión es lo que justifica el ejercicio de la duda hasta el descubrimiento del *cogito*. En Kant, la ilusión trascendental designa la irrefrenable tendencia de la razón a creer que las ideas metafísicas son científicamente demostrables y que, por lo tanto, se pueden conocer las cosas en sí mismas. Sin embargo, si es engañosa, la ilusión también puede ser útil. Así, Bergson considera que la “*función fabuladora*” que consiste en “*crear personajes de quienes nos contamos a nosotros mismos la historia*” está en el fundamento de las religiones primitivas, mientras que Freud, en *El Porvenir de una ilusión* (1927), muestra que si la creencia religiosa es sólo una ilusión, permite soportar la frustración de ser mortal: por lo tanto, satisface un deseo. Con Sartre, es similar a la mala fe y da testimonio, indirectamente, de nuestra libertad. En estética, la ilusión es una fuente de placer, como lo demuestra el placer que se siente ante la visión de un “trampantojo”. Con esta presentación, vamos a ver la razón por la cual, Spinoza considera que el libre albedrío es una ilusión en la carta que escribió a Schuller.

*Ejemplo de la piedra que recibe de una causa externa una cierta cantidad de movimientos, por la que sigue moviéndose después de la parada del impulso externo. Si esta piedra fuera consciente, creería ser libre y no perseverar en su movimiento solo por la única razón que ella desea. Tal es la libertad humana que todos los hombres se jactan de tener y que consiste solo en que los hombres son conscientes de sus deseos e ignorando las causas que los determinan.*

*Spinoza, Carta a Schuller (1675).*

En su Carta a Schuller (1675), Spinoza denuncia la ilusión del libre albedrío porque todo en la naturaleza, incluido Dios mismo, está sometido a la necesidad de su propia naturaleza. Spinoza distingue por tanto, no entre la libertad y la necesidad, sino entre la libertad y la coacción. Así ser libre es existir y actuar por la sola necesidad de su naturaleza; ser obligado es ser determinado por otra cosa

que no sea uno mismo a existir (no ser la causa de su propia existencia: no vengo a la existencia por mi propia voluntad) y a actuar (siempre hay una causa externa a mi voluntad que determina mi acción). En estas condiciones, Dios es libre, no de una libertad que se confunde con capricho o arbitrariedad, sino porque existe por la sola necesidad de su naturaleza y porque se conoce a sí mismo y conoce todo (omnisciente) porque la omnisciencia pertenece necesariamente a su naturaleza.

Dios es motor (principio de su propio movimiento). Dios es libre mientras está sometido a la necesidad de su naturaleza: no crea las cosas arbitrariamente, sino con un propósito. En cambio, las criaturas son determinadas por causas externas a existir y actuar. Así, el hombre está doblemente obligado: en primer lugar, por su condición de criatura (no es a sí mismo su propio principio) y, en segundo lugar, porque ignora las causas reales de sus acciones. Para él, el hombre está inmerso en un mundo lleno de determinismo, así, el sentimiento de libertad surge del hecho de que los hombres ignoran las causas ocultas de sus acciones pues no tienen poder sobre la naturaleza. En este sentido, Spinoza subraya en *la Ética* que *"los hombres se equivocan en lo que piensan que son libres"*. No hay efecto sin causa, por lo tanto, la libertad humana consiste simplemente en la comprensión de la ley de la necesidad que gobierna la naturaleza.

Además, la libertad es un sueño en el psicoanálisis freudiano pues el sujeto no es dueño de sí mismo, hay una instancia psíquica que lo determina a actuar, lo que Freud llama inconsciente. Es en este sentido que los actos que no pueden explicarse objetivamente provienen de motivos inconscientes que ignoramos. En la misma línea, la sociología muestra que la idea de un sujeto libre, dueño de su pensamiento y de sus actos es una ilusión. Demuestra que la personalidad, los comportamientos de los individuos son determinados en gran medida por fenómenos socioeconómicos, de ahí la declaración de Émile Durkheim: "Cuando nuestra consciencia habla, es mi sociedad la que habla dentro de nosotros".

¿De dónde viene la ilusión del libre albedrío? «La ilusión del libre albedrío, concluye Spinoza, proviene de la consciencia de nuestra acción unida a la ignorancia de las causas que nos hacen actuar»; «Los hombres, precisa, son conscientes de sus deseos e ignorantes de las causas que los determinan».

¿Estaría el hombre privado de libertad, sometido a la fatalidad? Ciertamente no, responde Spinoza - de lo contrario toda la *Ética* perdería su razón de ser. ¿En qué consiste entonces la libertad para Spinoza? Ser libre responde, no consiste, como se podría pensar, en gozar de una voluntad indeterminada, sino en conocer las causas que nos determinan. **La libertad humana** no es, pues, una propiedad de la voluntad, dada a priori (como para Descartes), sino más bien **una conquista de la razón**. En este sentido, Paul Ricœur escribe: «Ésta es la lección de Spinoza: primero nos descubrimos esclavos, comprendemos su esclavitud, **nos encontramos libres de la necesidad comprendida.** »

De lo anterior se desprende que el hombre es determinado y que su libertad como ausencia de coacción es ilusoria. Pero, ¿el reconocimiento de los determinismos conduce necesariamente a la negación total de la libertad?

### **La Libertad como Superación del Determinismo**

El determinismo no suprime la libertad humana, más bien la fundamenta. La libertad del hombre, por tanto, consiste en un esfuerzo permanente por dar sentido a las diferentes situaciones que se presentan durante su vida (el hombre encuentra soluciones a los múltiples problemas que enfrenta). El desarrollo de la tecnociencia permite al hombre dominar las leyes del universo con miras a su transformación y así liberarse del determinismo natural.

A través del psicoanálisis, el hombre se esfuerza por dominar los factores que pueden perturbar su personalidad, así como los medios para liberarse de ellos y afirmarse como ser responsable.

Desde el punto de vista sociológico, la libertad humana no puede concebirse sin coerción, debe ser comprendida como la conformidad de las acciones del individuo al orden social y moral, es decir, a las leyes, por lo que Jean-Jacques

Rousseau reconoce que “el impulso del apetito solo es esclavitud, la obediencia a la ley es libertad prescrita”. **En este sentido, el hombre libre es aquel que ha dejado de ser esclavo de sus pasiones y cuya conducta es eminentemente razonable.** Es en esta lógica que se inscribe la libertad moral de Emmanuel Kant cuando declara que: "Actúa siempre de tal manera que la máxima de tu acción pueda establecerse como regla universal" (**Metafísica de las costumbres**).

En definitiva, la libertad humana es una libertad en situación de lo contrario no es un hecho definitivo, sino una conquista permanente que hacemos para ser dueño del mundo y de nosotros mismos, una libertad que da al hombre la capacidad de inventarse y asumir sus actos.

### **La Libertad como Autodeterminación**

Con este apartado, estamos entrando en el corazón de la libertad; y admitimos que la libertad humana no es una ilusión, sino una propiedad real del ser humano (ya atestada por el hecho de que él habla, y mantiene discursos sensatos). Ahora debemos preguntarnos sobre el "funcionamiento" de esta libertad.

En esta parte no consideraremos cómo se realiza la libertad en el mundo (será el objeto de la última parte), sino cómo se determina, cómo elige lo que va a hacer. Ser libre es no ser forzado (ni por el mecanismo natural ni por otros hombres). Pero esta definición de libertad es sólo una definición negativa. Tenemos, pues, que pensar positivamente sobre la libertad. Si la libertad no se determina desde el exterior, parece que tiene que determinarse a sí misma, de lo contrario no actuaría. Y una libertad inactiva sería libre sólo de nombre. Dejamos que la problemática cartesiana nos ilumine en varios puntos sobre este asunto.

#### **Problemática Cartesiana**

##### **a) La libertad humana no es libertad de indiferencia**

René Descartes (1596-1650) es un filósofo de la libertad. Ha siempre pensado que el hombre era libre: “la libertad de nuestra voluntad se conoce sin pruebas,

por la única experiencia que tenemos de ella” (Les principes de la philosophie, 2000). Hay evidencia inmediata de libertad, que no se puede negar de buena fe. No hay dudas sobre la existencia de la libertad humana. Pero, la cuestión es la de su naturaleza y de su poder. Partimos de un texto fundamental, tomado de la cuarta de las Meditaciones Metafísicas. En esta Meditación, Descartes comienza por establecer que la libertad humana es infinita, mientras que su entendimiento es finito. No hay nada que mi libertad no pueda querer, mientras que hay muchas cosas que mi entendimiento no puede conocer. Este infinito de mi libertad hace que parezca la libertad divina. Pues, dice Descartes,

*« Pues aun cuando es, sin comparación, mayor en Dios que en mí, tanto por razón del conocimiento y de la potencia con ella se juntan y la hacen más firme y eficaz, cuanto también por razón del objeto, pues refiere y extiende a una infinidad de cosas más, sin embargo, no me parece muy grande si la considero formal y precisamente en sí misma. Pues consiste tan sólo en que podemos hacer una cosa o no hacerla, es decir, afirmar o negar, buscar o evitar una misma cosa; o, mejor dicho, consiste sólo en que, para afirmar o negar, buscar o evitar las cosas que el entendimiento nos propone, obramos de suerte que no nos sentimos constreñidos por ninguna fuerza exterior. Pues para ser libre no es necesario ser indiferente a la elección de uno u otro de los dos contrarios, sino que, cuanto más propenso a uno de ellos, sea porque conozco con evidencia que el bien y la verdad están en él, o porque Dios dispone así el interior de mi pensamiento, tanto más libremente lo elijo y abrazo; y, ciertamente la gracia divina y el conocimiento natural, lejos de disminuir mi libertad, la aumentan y fortifican; de suerte que esa indiferencia que siento, cuando ninguna razón me arrastra, por su peso, hacia uno u otro lado, es el grado inferior de la libertad y más denota defecto en el conocimiento que perfección en la voluntad; pues si siempre tuviéramos un conocimiento claro de lo que es verdadero y bueno, nunca sería laboriosa la deliberación acerca del juicio o elección que habríamos que tomar, y por ende, seríamos del todo libres, sin ser nunca indiferentes”.*

*En Meditaciones Metafísicas, Edición y traducción: Manuel García Morente, Espasa Calpe, S.A., Madrid, 1937, 1991, 2006, pp.159-160.*

En este texto, Descartes admite que, en sí misma, nuestra libertad es idéntica a la de Dios, “porque consiste sólo en que podemos hacer o no hacer algo (es

decir, afirmarlo o negarlo, buscarlo o huir de él); la libertad es, pues, un poder de hacer o no hacer (y el paréntesis distingue implícitamente la libertad en lo que se refiere a declaraciones teóricas, "afirmar o negar", y en la medida en que se relaciona con acciones "buscar o huir").

**Este poder de hacer o no hacer a menudo se llama el "poder de los opuestos". Pero notamos que Descartes** modifica inmediatamente esta primera definición con un "o más bien" que relanza la reflexión: "o más bien en esto sólo que nos llevamos a afirmar o negar, a buscar o huir de lo que nos propone el entendimiento de tal manera que no nos sintamos determinados por ninguna fuerza externa "; encontramos las dos parejas afirmar / negar, buscar/ huir; las posibles opciones son "propuestas por el entendimiento", no se trata, pues, de una libertad instintiva o salvaje, se trata de una libertad que va a escoger algo que conoce, en todo caso, algo que ella ha podido examinar razonablemente.

El criterio de libertad ya no es, pues, el poder de los opuestos, sino la ausencia de un sentimiento de restricción. ¿Volver a una definición puramente negativa de libertad? El resto del texto rechaza aún más claramente la definición positiva de libertad como "el poder de los opuestos" ("De hecho, no es necesario, para ser libre, que pueda avanzar hacia ambos lado"), pero para reemplazarla con otra definición positiva de libertad: "cuanto más me inclino hacia un lado [...] más soy libre para escogerla".

La libertad es inclinarse hacia cierto lado, si al menos los motivos de esa inclinación son sólidos (conocimiento natural o gracia divina). Entonces, la verdadera libertad es la libertad iluminada por la razón (o por la gracia divina, pero dejaremos de lado este aspecto teológico de la discusión). Por eso, y de forma bastante lógica, el final del texto hará que la libertad de indiferencia, definida como hemos establecido anteriormente, sea "el grado más bajo de libertad". Tengamos en cuenta, sin embargo, que Descartes no niega, por el contrario, la existencia de tal poder para elegir en una situación de indiferencia

("cuando ninguna razón me empuja hacia un lado en lugar del otro"); pero es una libertad arbitraria o ciega; al opuesto de este caso, la situación de no indiferencia absoluta: cuando veo claramente lo que es verdadero y bueno (siempre encontramos el par teoría / acción) elijo sin deliberar (sin dudar, sin sopesar el pro y el contra); y soy completamente libre sin ser en absoluto indiferente.

Resumimos. La libertad humana, para Descartes, es un poder de elección, pero no un poder de opuestos. La libertad de indiferencia existe, pero es el grado más bajo de libertad. El grado más alto sería la libertad completamente iluminada por el conocimiento; pero este mayor grado es raro en la vida humana. La mayoría de las veces, nuestra libertad no es ni la más baja ni la más alta, sino una libertad que busca la luz y es capaz de decidirse lo mejor posible (y Descartes condena enérgicamente la irresolución, la incapacidad de decidirse). En resumen, la indiferencia no es esencial para la libertad humana.

#### **b) La Libertad Divina como Indiferencia Radical.**

La cuestión es, sin embargo, más compleja. La libertad humana es para Descartes la indicación de que soy hecho a imagen de Dios. Ahora bien, la libertad de Dios aparece en Descartes como una libertad de indiferencia pura. "Es repugnante que la voluntad [de Dios] no haya sido desde toda la eternidad indiferente a todas las cosas que han sido hechas o se harán jamás. [...] Y así, una indiferencia total en Dios es una gran prueba de su omnipotencia "(Respuestas a las sextas objeciones, punto 6, en Meditaciones metafísicas, GF-Flammarion, p. 403; "es repugnante" significa "es contradictorio". Sería una contradicción si la voluntad de Dios no fuera indiferente. ¿Por qué? Porque para Descartes Dios es ante todo un ser todopoderoso (y Él es bueno, porque la maldad es una señal de debilidad e impotencia).

La libertad divina no puede, pues, ser limitada por ningún criterio previo: Descartes apoya la idea extraordinaria de que **Dios creó libremente lo que se llama "verdades eternas", los principios de la lógica, los teoremas**

**matemáticos, las leyes físicas e incluso las leyes de la moral.** Si Dios hubiera querido, "2 + 2" habría hecho "5" y no "4". Pero esta extraordinaria indiferencia que corresponde a Dios no es adecuada para el hombre, **ya que el hombre no crea ni la lógica ni la moral, las encuentra ya creadas por Dios. Por parte del hombre, decir "2 + 2 = 5" no sería libertad, sino ignorancia o necesidad.**

Nuestra situación no es la de Dios: nacemos en un mundo ya ordenado (leyes físicas, leyes morales), y nuestra libertad debe tener eso en cuenta (Devillairs, 2004). La indiferencia en el hombre no tiene el mismo sentido que en Dios: **en el hombre la indiferencia es ignorancia, en Dios la indiferencia es omnipotencia.** Es por eso que "la indiferencia no es la esencia de la libertad humana, ya que no solamente somos libres, cuando la ignorancia del bien y de la verdad nos hace indiferentes, sino principalmente también cuando el conocimiento claro y distinto de una cosa nos empuja y nos compromete a su búsqueda". (Respuestas a las Sextas Objeciones, p. 404). *Así, nos parecemos a Dios por el hecho de que somos libres, pero nuestra libertad no parece a la de Dios.*

### **c) ¿Otra forma de indiferencia?**

La reflexión cartesiana aún no está terminada. Descartes escribe que "no solamente somos libres, cuando la ignorancia del bien y de la verdad nos hace indiferentes, sino principalmente también ..." (subrayamos dos palabras importantes): si se lee bien, se ve que la indiferencia por ignorancia es considerada como una forma, al parecer, legítima de la libertad, la libertad ilustrada no es más que la libertad principal. Esto es sólo una expresión, por supuesto, con respecto a las declaraciones de la Cuarta Meditación sobre la libertad de la indiferencia como "el grado más bajo de libertad", pero una expresión significativa. Está claro que Descartes no resuelve privar por completo el valor de la libertad de indiferencia en el hombre.

Un texto famoso y difícil va aún más lejos. Se trata de una carta escrita el 9 de febrero de 1645 por Descartes al Padre Mesland, uno de sus admiradores jesuitas (Beyssade, 2001). Si por indiferencia se entiende el estado de equilibrio

de la voluntad entre dos elecciones iguales, entonces la libertad de indiferencia es “el grado más bajo”. Pero si por indiferencia entendemos “la facultad positiva de determinarse para uno u otro de los dos opuestos”, entonces esta libertad se encuentra en todos los actos de la voluntad humana, en una situación de ignorancia como en situación de conocimiento. “Hasta tal punto que”, continúa Descartes, “cuando una razón muy obvia nos lleva a un lado, aunque, moralmente hablando, difícilmente podemos elegir a la parte opuesta, absolutamente hablando, sin embargo, lo podemos. Porque siempre es posible que nos abstengamos de perseguir un bien claramente conocido o de admitir una verdad obvia (evidente), siempre que pensemos que es bueno afirmar nuestro libre albedrío” (en *Œuvres philosophiques*, Garnier, t III, p. 552). Un poco más lejos, Descartes incluso escribe: “Una mayor libertad consiste, de hecho, en una mayor facilidad para determinarse, o en un mayor uso de esta potencia positiva que tenemos que seguir lo peor, mientras vemos lo mejor.”(p. 552-553).

Estos textos marcan una inflexión clara en comparación con los análisis anteriores. Primero, Descartes reintroduce una forma de indiferencia hacia la libertad humana, una fuerza positiva de libertad capaz de elegir lo que sabe que es menos bueno; por lo tanto, reintroduce la idea de la libertad como el poder de los opuestos. Es cierto que al hacerlo, la libertad busca otro bien, a saber, “hacer valer nuestro libre albedrío”. Y es ahí el segundo punto: Descartes descubre que la libertad humana puede tomarse como objeto. En general creemos que la libertad nos permite elegir (opiniones, objetos, etc.); Descartes, en su carta al Padre Mesland, ve que la libertad puede volverse sobre sí misma para elegir, como valor, su propia autoafirmación. No está diciendo que sea moral o razonable, está diciendo que es posible, que es parte de la estructura humana de la libertad. Pero entonces, es el sentido mismo de la libertad humana que es transformado.

## **Las Obras de la Libertad**

Se entiende por **obra** el producto de una actividad o de un trabajo. La palabra supone casi siempre una normatividad por lo menos implícita: obra dice más que producción, trabajo o resultado. Es el fruto de un trabajo, pero considerado en su valor intrínseco, y que vale más, casi siempre, que el trabajo en sí. Es porque se habla a menudo, especialmente acerca de las obras de arte, de creación: apareció algo nuevo que parece exceder los medios utilizados. Digamos que una obra es una creación humana. Como la Creación (el universo) sería la obra de Dios.

Dice **Kant**, en una de sus obras filosóficas titulada, **La religion dans les limites de la simple raison**, "La libertad se autodetermina, no según razones "objetivas", sino según su propia lógica viva, necesariamente subjetiva" (tome 3, p.226). Eso no quiere decir que la totalidad de nuestra vida sea "libre" en este sentido exigente. No tomamos decisiones fundamentales todos los días, y muchas de nuestras decisiones diarias siguen el modelo del conformismo social y la elección racional; no es vergonzoso (por el contrario: un pequeño conformismo ayuda a que nuestra libertad sea compatible con la de los demás), siempre que no busquemos ahí la esencia y la verdad de la libertad. Pero la libertad propiamente dicha, la gran libertad, es inventiva y creativa. En otras palabras, esta libertad no existe sin las obras en las que se realiza y se cumple. Una libertad sin obra es una contradicción en los términos: es la libertad del vacío, de lo que se burla Hegel (1997), una libertad que quiere ser tan absoluta que no se le ocurra una realización concreta que la iguale; es el artista (el llamado artista) cuyas ambiciones son tan altas y las exigencias tan fuertes que ningún logro concreto le parece suficiente para expresar sus sublimes pensamientos: al final nunca termina nada, nunca es feliz, no hace nada; y no es, pues, un artista sino un soñador. La verdadera libertad se expresa en las obras, se objetiva en la exterioridad. La verdadera libertad no huye de la objetivación,

ni simplemente se resigna a ella, sino que la busca y la quiere. Veamos unos apartados para penetrar más en las obras de la libertad.

### **A- Libertad y maldad**

Sin embargo, la palabra "obra" no debería tomarse en un sentido puramente positivo. La obra de la libertad, también puede ser el sufrimiento infligido a otros, la guerra, la esclavitud, la opresión, la muerte. La lógica de la libertad es que es libre tanto para el mal como para el bien. Sin duda admitiremos que la verdadera libertad elige el bien, que la libertad que elige el mal de cierta manera se traiciona a sí misma: en particular, porque elegir la opresión del otro es no reconocer su libertad; por lo tanto, es negar el valor universal de la libertad. Pero si la libertad sólo pudiera elegir el bien, ¿seguiría siendo libertad? Además sólo el bien a menudo es oscuro, trazar la línea divisoria entre el bien y el mal también lo es, en ciertas situaciones confusas, una de las tareas de la libertad. Así el árbol se reconoce por sus frutos, y la libertad por las obras (buenas o malas) en las que se realiza.

### **B- La alienación de la libertad en su obra.**

No nos detenemos en la libertad que elige el mal: el tema en sí mismo es muy importante, pero requeriría un largo análisis de la noción del mal. Nos centraremos más en el riesgo de alienación de la libertad en su propia obra. El diccionario de la lengua española define el vocablo "alienación" en su sentido psicológico como "estado mental caracterizado por una pérdida del sentimiento de la propia identidad"; estar alienado es volverse ajeno a su identidad, a su propia esencia. Ahora bien, la libertad que se objetiva siempre corre el riesgo de ser enajenada en su obra. Examinemos esto.

Por un lado, lo hemos visto, la libertad debe realizarse concretamente para ser libertad efectiva. Así, el artista creará una obra de acuerdo con su fantasía y sus requisitos estéticos: la libertad estética se convierte en una obra de arte; el sentimiento de amor puede decidir ser objetivado en los lazos del matrimonio: la

libertad de amor se da una dimensión legal y social; el ideal político se materializará en un partido o movimiento organizado: la libertad política se hace obra colectiva. Y, en cierto sentido, la libertad necesita estas objetivaciones: es indudable en el caso del artista o del activista político, y menos en el caso del amante.

La libertad trabaja, "ella obra", y al obrar se convierte en obra. La noción de obra aquí es muy precisa y muy valiosa: una obra no es solamente un objeto, es un objeto que tiene una intención, un valor, un significado humano. Una piedra es un objeto, pero un sílex cortado es una obra. La obra conlleva y realiza la intención, pero al mismo tiempo puede traicionarla, y es el drama que amenaza cualquier objetivación de la libertad. La alienación de la libertad en su obra puede tomar varias formas.

**1) Primer caso:** la realización objetiva es insuficiente. Es el caso del artista que no está satisfecho con su obra, donde no puede encontrar lo que quería poner en él. Podríamos responder, con Hegel, que si la realización es defectuosa, es indudable que la idea estética en sí misma era débil o mal pensada. Además, se puede pensar que toda objetivación de la libertad implica un cierto déficit, una cierta pérdida, que la libertad nunca puede objetivar completamente sus proyectos. Al darse cuenta de ello, la libertad siempre se traicionaría un poco.

**2) Segundo caso:** la realización objetiva es satisfactoria; y la libertad se satisface con ella. Es lo que se llama "descansar en sus famas". Es el caso del artista que hace una obra maestra, que está muy contento con ella, y que luego vive toda su vida en este éxito. Es la libertad que termina con su primer éxito, y descansa como si estuviera cansada y harta lo suficiente. La libertad es víctima de su egolatría: contempla su hermoso rostro en su primer espejo y se detiene ahí.

**3) Tercer caso,** el más trágico: la realización objetiva termina volviéndose contra la intención que la mantenía. Los ejemplos aquí son más institucionales que estéticos, y lamentablemente hay tantos como se desee.

Es el caso de la idea comunista (en el sentido de Marx), apuntando a la liberación completa de la humanidad, encarnándose en un partido (el partido bolchevique de Lenin), que va organizándose en una institución autoritaria e instaurando finalmente un régimen de terror y de opresión.

Es el caso de la idea evangélica (el Sermón del Monte de Jesucristo: amarse unos a otros), encarnándose en una Iglesia que, a lo largo de los siglos, se volverá contra el ideal del amor para convertirse en una máquina oprimiendo a los herejes y legitimando la injusticia social.

Evidentemente, estos dos ejemplos son presentados de manera demasiado sumaria, de hecho son procesos históricos extremadamente complejos. Pero dan una idea de esta inversión de la institución contra la idea que se encarnaba en ella. Esta alienación de la libertad en su obra institucional, a menudo se denomina "deriva burocrática"; y la crítica a la burocracia es una dimensión esencial de una reflexión filosófica sobre la libertad.

También en la vida individual podemos encontrar estos procesos maléficos: nos involucramos libremente en una actividad colectiva, que gradualmente se convertirá en deber, en restricción, en vínculo insoportable que tendremos que tener el coraje de romper. Y es bien sabido que el matrimonio de amor contraído con entusiasmo puede convertirse en un sistema de opresión, incluso en el infierno.

En su Crítica de la razón dialéctica, Sartre analiza estos procesos bajo el nombre de "práctico-inerte". La libertad actúa prácticamente, produce un compromiso, una institución, que gradualmente será conquistada por la inercia, la pesadez, los problemas internos, y finalmente la institución paralizará la intención práctica que le dio origen. Hay entonces degradación de la práctica en inercia. Muy concretamente, se podría pensar en estas asociaciones caritativas que dedican el 50% de las donaciones recibidas a su funcionamiento interno (no estamos hablando, por supuesto, de casos de malversación de fondos): la

intención generosa termina ahogada en la gestión burocrática, el medio termina por consumir y disolver el fin.

### **C- La liberación como primera obra de la libertad.**

¿Qué se entiende por liberación? Se puede definir "liberación" como el hecho de llegar a ser libre a través de un proceso de emancipación. Es la libertad en acto y en trabajo. Se opone por ahí al libre albedrío, que sería una libertad original y absoluta (una libertad innata en potencia y en reposo). Definición que choca con el determinismo.

La primera obra de la libertad es, pues, el gesto de liberación, incluyendo liberación con respecto a las obras ya producidas por esta misma libertad. La libertad, en primer lugar, debe liberarse de las restricciones y obstáculos externos (recordemos nuestra primera parte sobre la movilidad), y en segundo lugar de las obras que ella misma había producido, en la medida en que estas obras corren el riesgo de hundirse en "la Inercia" (en el sentido de Sartre) y obstaculizarla. La libertad es, ante todo, saber decir "no", y no es fácil decir "no". A menudo, no es suficiente decir "no", pero este "no" debe realizarse paso a paso.

Liberarse es a menudo un trabajo lento y minucioso, en el que hay que desatar nudos uno tras otro. La negación abstracta ("He tenido suficiente, me voy") generalmente no es suficiente, a veces incluso produce una alienación más fuerte de la que quería arrancar. La negación concreta es lenta, lleva tiempo, consume energía.

Liberarse de siglos de humillación y opresión es un trabajo extremadamente largo, doloroso y tenso. Pensemos en los descendientes de los esclavos, en los Estados Unidos o en Martinica y Guadalupe: la abolición de la esclavitud se remonta a unos 150 años, pero la liberación "en la cabeza" no se logra por completo.

Pensemos en la opresión de las mujeres en tantos Estados del mundo, pensemos en las dificultades de varias descolonizaciones, pensemos en la recuperación de sus derechos económicos, políticos, culturales y sociales por

parte de los negros de Sudáfrica. Por supuesto, está el momento decisivo, el magnífico día de la abolición de la esclavitud (1848 para Francia), el del fin del apartheid (1992). Pero estos días maravillosos no son el fin, sino el comienzo de procesos lentos, dolorosos y complejos.

No es suficiente que el Muro de Berlín caiga para que se establezca la libertad: la caída del Muro de Berlín (1989) no es la libertad finalmente conquistada y asegurada por sí misma, es el comienzo de un proceso lento e inmenso de liberación colectiva.

Estas dificultades de toda liberación son conocidas por opresores: es a menudo un pretexto para oponerse a la liberación, o para aplazarla. En un hermoso texto, Kant critica estos artificios deshonestos:

*“Admito que no me siento bien con la expresión utilizada por hombres que, sin embargo, son sabios: “tal pueblo (que se imagina en el proceso de desarrollar su libertad legal) no está maduro para la libertad”, “los siervos de un terrateniente aún no están maduros para la libertad”. [...] Pero de acuerdo con tal hipótesis, la libertad nunca surgirá. Pues no se puede madurar para la libertad si no ha sido previamente puesto en libertad (se debe ser libre para servirse útilmente de sus fuerzas en la libertad). Los primeras tentativas serán, sin duda, crudas y generalmente vinculadas a un estado más penoso y peligroso que si se estuviera bajo las órdenes, pero también bajo la previsión ajena; no se madura nunca por otra razón que no sea sus propias tentativas (que se debe ser libre de emprender)” (La Religion dans les limites de la simple raison, in Œuvres philosophiques, Gallimard, la Pléiade, p. 226).*

De hecho, los primeros pasos del esclavo liberado sin duda serán torpes, pero estos primeros pasos libres son la única forma de aprender la libertad. La liberación es un aprendizaje.

#### **D- Libertad a la obra: algunos ejemplos**

La liberación es el primer paso de la libertad. Este gesto "negativo" (destrucción de una restricción) y al mismo tiempo "positivo" (la libertad positiva se indica ya en la manera en que la liberación es vivida). Pero la plena positividad de la libertad, es la obra. En un sentido, toda obra humana es obra “de la libertad”. Una obra no es un efecto (producido según el mecanismo de la

naturaleza), sino lo que es irreductible a un efecto natural (recordemos lo que dijimos, con Hans Jonas, del dibujo y de la pintura). Un movimiento reflejo del cuerpo humano no es una obra (es un efecto fisiológico), un paso de baile es una obra. Entonces "las obras de la libertad", son todas las obras humanas, todos los monumentos, todas las instituciones, todas las prácticas culturales, todas las técnicas y todos los conocimientos. En toda obra humana, se presupone la libertad: pero se podría preguntarse si no hay obras que sean particularmente representativas de la libertad, obras que, más que otras, puedan ser consideradas como las obras propias de la libertad. Creemos que sí, y vamos a proponer algunos ejemplos: la ley moral, las instituciones jurídicas, las obras de arte, la promesa.

### **1) La ley moral**

Sólo podemos evocar rápidamente este tema, esencial en Kant y en muchos filósofos contemporáneos (Jürgen Habermas). La ley moral, como hemos visto, presupone la libertad. Pero Kant va más lejos: la ley moral es producida por la libertad. No proviene de una autoridad exterior (un Dios, la sociedad, la tradición), proviene de la razón pura, que es libre. La ley moral es para Kant autónoma: la autonomía es darse a sí mismo la ley. Pero entendamos: no es el sujeto empírico, el individuo concreto que produce libremente la ley moral (de lo contrario, habría tantas "leyes morales" como individuos). Es el sujeto trascendental o, si se prefiere, el ser razonable como tal el que produce libremente la ley moral. El contenido de la ley moral es la universalidad, la renuncia al privilegio, la voluntad que hace que mi acción pueda ser universalizada sin contradicción. Como sujeto empírico (como individuo concreto) puedo inmoralmente desear una excepción a mi favor; pero como ser razonable, sólo puedo querer una ley universal. En esta concepción, la ley moral autónoma es la primera obra de libertad y, para Kant, la más importante.

## **2) Las instituciones jurídicas**

La ley moral me obliga internamente, ante mi consciencia. Pero la sociedad humana no está compuesta sólo de seres morales. Es menester, pues, una restricción exterior, de modo que al menos externamente los individuos "respeten" (es decir: renuncian a transgredir) una ley moral que no respetan (en el sentido fuerte) tal vez interiormente. Esta restricción exterior es el derecho, que es el conjunto de reglas por las cuales la libertad de cada uno se hace compatible con la de todos los demás.

Las instituciones jurídicas son, pues, una obra eminente de libertad, ya que proporcionan las condiciones para el ejercicio efectivo de la libertad. Mi libertad es efectiva sólo si está protegida social y jurídicamente. En este sentido, no es solamente el sistema jurídico, sino la sociedad como tal que puede ser considerada como una obra de libertad. Pero estas instituciones jurídicas y, más generalmente, sociales, tienen un contenido evidentemente muy variable de un país a otro, de una sociedad a otra.

El derecho de la familia, el derecho laboral, el derecho de la propiedad son ejemplos de normas jurídicas, en las que la injusticia puede evidentemente deslizarse: trato desigual (en términos de salarios o de derechos políticos) entre hombres y mujeres es un ejemplo. Como toda institución de libertad, la institución jurídica tiene un contenido social e históricamente determinado y, por ahí mismo, reformable.

## **3) Las obras de arte**

La obra de arte es quizás el mejor ejemplo de una obra de libertad, y ya porque la obra de arte es la "obra" por excelencia. Una obra de arte sólo merece su nombre si es producida por libertad e independientemente de toda presión (religiosa, política, ideológica, comercial). Podemos retomar aquí ciertos análisis de Kant en su Crítica de la facultad de juzgar, donde ve en la obra de arte un libre juego entre la imaginación en su libertad y el entendimiento en su legalidad. La noción de juego es esencial para el arte: la seriedad del arte no es la seriedad de

la economía o la acción moral, la seriedad del arte es profundamente desinteresada, y en este sentido puede ser llamado un libre juego. Además, la obra de arte debe ser original e inventiva; una obra de arte es más que un buen trabajo académico, es innovadora y creativa, incluso a menudo es inquietante. El arte, de todas las actividades humanas, es uno de los más necesitados de libertad. Por supuesto, esto no quiere decir que el artista haga siempre buen uso de esta libertad (después de todo, hay una "libertad para lo feo", si se lo puede decir, como hay una "libertad para el mal").



**Autor: desconocido**

#### **4) La promesa**

La promesa será nuestro último ejemplo. Al prometer, mi libertad se une a la de otro. El vínculo parece ser lo contrario de la libertad y, con todo, lo es, cuando es voluntario, una de las obras más notables. Prometer, dar su propia palabra, unir su voluntad, es comprometer libremente su libertad, es hacer de su libertad no un "derecho" que se opone a los demás, sino un principio de vinculación y de sociabilidad humana. La amistad o el amor son esos lazos, donde la libertad

construye un modo de existencia específica (la vida para dos, la vida compartida).

Por supuesto, hay algunas promesas más pesadas que otras, y uno podría preguntarse si es bueno atarse a promesas absolutas (votos religiosos, por ejemplo, o juramentos "feudales" de fidelidad personal, como en la Edad Media); ningún acto de libertad es inmune al mal, la promesa no es más que otra más. Pero en la promesa, la libertad despliega su poder: la capacidad de voluntad, la fuerza para superar el desgaste del tiempo. En muchos sentidos, la promesa parece ser lo contrario de la improvisación. Ambas, sin embargo, expresan una de las facetas de la libertad. El que sabe a la vez improvisar y ser fiel a su palabra, ése es un hombre libre.

Los ejemplos de obras de libertad que hemos elegido son incompletos (se habría podido evocar obras intelectuales, las técnicas e instrumentos, incluso las construcciones políticas). Es sólo un pequeño aporte para empujar a los interesados en el tema a profundizarlo más. En cada caso, sería necesario analizar cuidadosamente la manera en que la libertad (individual o colectiva) se forma y se determina en tal y tal obra, la forma en que esta obra la expresa y la forma en que esta misma obra puede amenazarla. También sería menester decir la importancia de la libertad de pensar en la construcción de la libertad individual y colectiva. Enorme trabajo, que sólo hemos esbozado.

La libertad es ante todo una fuerza, un dinamismo. Si ella cree que ha alcanzado la meta, ya está perdida. La obra exitosa es una llamada para comenzar otro trabajo, la acción completada es una llamada para comenzar otra acción. En este sentido, la libertad nunca deja de ser aprendida, y su mejor obra es en sí misma.

### **¿Somos libres cuando actuamos mal?**

Al exponer este tema, "Problema de la libertad y responsabilidad humana", ante un grupo de amigos investigadores, salieron con esta pregunta: ¿Somos libres cuando actuamos mal? Tomando como ejemplo, el caso de los gobiernos

totalitarios que, en el nombre de una ideología política y creencia religiosa, hundieron sus países reduciendo a sus pueblos al miasma, pero los dirigentes de esta ideología y sus cómplices más cercanos viven en opulencia; y estos pueblos se matan entre sí en la lucha por la vida. Viviendo así, ¿somos libres?

Nacimos para ser libres, pero podemos desviarnos de esta meta convirtiéndonos en esclavos de nuestras pasiones. Muchos desviados no vieron la necesidad de devolver para alcanzar la meta; y en su historia, se convierten en un veneno destructor para sí mismos y para los demás. Por ejemplo, un esclavo del dinero que llega a ser rico sólo por explotación de los pobres y corrupciones, es un veneno destructor. Pensando en la finitud del ser humano, me pregunto: ¿ese esclavo del amo-dinero tendrá chance de tomar consciencia del daño causado a la gente más vulnerable antes de dejar este mundo? Ante la ley de causa y efecto, la balanza tarde o temprano se equilibrará. Pues es imposible que alguien que haya sembrado malos granos, coseche buenos frutos.

Mientras perdura el hoy, se tiene chance de reparar lo dañado así se reconciliará con los hombres y con la naturaleza. En el caso del malvado rico, él debe entrar en consciencia sabiendo que la explotación, el fraude, el engaño y toda forma de maldad son signos de imperfección y debilidad, por lo tanto es deshumanizante para todos. Para vivir mejor, debemos abandonar la esclavitud (camino de fealdad) para conquistar la libertad (camino de belleza) ¿De qué libertad se trata aquí? Dejemos la palabra a Epitecto.

*341] SUJET N° 317 - 5PHESME/RE3 - 2005 - Série ES - METROPOLE - SESSION REMPL.*

*Libre es el hombre que no encuentra obstáculos y que tiene todo a su disposición como quiere. El hombre que puede ser arrestado, coaccionado, obstaculizado o arrojado de mala gana a cualquier empresa es un esclavo. Pero, ¿quién es el que no encuentra ningún obstáculo? Él es el que no desea nada que le sea ajeno. ¿Y qué nos es ajeno? Es lo que no depende de nosotros tener o no tener, ni tener con tal calidad en tales condiciones. Así, el cuerpo es ajeno a nosotros, ajenas sus partes, ajena nuestra fortuna; si te aferras a*

*cualquiera de estas cosas como tuya, sufrirás el castigo que merece el que codicia las cosas ajenas. Este es el camino hacia la libertad, la única forma de liberarnos de la esclavitud.*

*Epicteto, Entrevistas*

En este texto, Epicteto presenta la libertad no como una cuestión de hecho; no depende de estatus jurídico ni de condición social, sino como algo interior, espiritual; no depende de las circunstancias, sino del propio sujeto. Así, si deseamos lo que nos es ajeno, lo que no depende de nosotros, nos convertiríamos internamente en esclavos, cualquiera que sea nuestra posición en la sociedad. Asimismo, si sólo deseamos lo que depende de nosotros, lo que está dentro de nuestra competencia, entonces seremos libres, que seamos amos o esclavos.

Si seguimos el razonamiento de Epicteto, el esclavo puede ser tan libre como su amo, e incluso más libre que él si comprende que **la verdadera libertad no consiste en la libertad de actuar, sino en la libertad de querer.**

Este texto es tanto más interesante ya que nos permitirá establecer un vínculo entre libertad y responsabilidad. Si se reflexiona sobre el estado del amo, en última instancia, vemos que él depende de sus esclavos y del trabajo de ellos, él tiene mucho más responsabilidades que sus súbditos, por lo que su espíritu no puede ser libre. Por el contrario, el esclavo, si es suficientemente "libre" interiormente, será más libre que su amo y, por lo tanto, también es responsable de sí mismo.

¿Por qué la humanidad va tan mal y el Más Acá tan destruido? Hambruna en varios sitios del mundo, y abundancia en otros, guerras nucleares y de religión, ideologías políticas alienantes que reducen a pueblos al miasma y enriquecen exponencialmente a los líderes y sus familiares, los asesinatos y secuestros entre civiles armados mayormente en países pobres para despojar a la gente de su pertenencia, militares y policías cargan armas para matar y robar a inocentes, asesinatos de negros por policías en países de los blancos en especial en Estados

Unidos de América, conocido como la primera potencia mundial, terrorismo por el fanatismo religioso y asesinatos en nombre de Dios, la hechicería para hacer daño a otros, daños causados al Más Acá por los inventos de la ciencia sin consciencia: armas de guerra a destrucción masiva, bombas atómicas y a neutrón, el uso de la tecnología contra el mismo ser humano inventando nuevos virus que matan a los humanos, por ejemplo, el coronavirus-19 que ha hecho miles de víctimas a nivel mundial y sigue matando y destruyendo la economía mundial, causando miedo a la humanidad.

Casi todas las obras del hombre apuntan a la destrucción: deforestación a fines de lucro y no perdonan a los árboles frutales como se observa en la pintura que sigue; contaminación ambiental, las aguas contaminadas con desechos químicos y estiércol humano, hueco en la capa del ozono que protege a los acuáticos, la agricultura y nos libra contra los rayos ultravioletas del sol que nos pueden causar el cáncer de la piel, nuevas enfermedades y muertes de niños y adultos por la contaminación ambiental, complot entre grandes laboratorios farmacéuticos e industrias de alimentación para contaminar la producción con gérmenes patógenos, así se enriquecen con la venta de medicamentos contra estos gérmenes supuestamente ambientales.

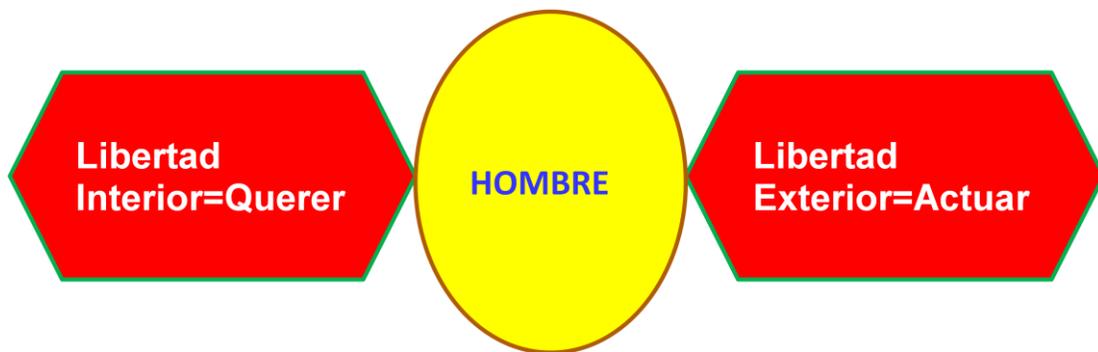
El hombre es verdaderamente un lobo para el hombre. Diciendo eso, no estamos generalizado porque el Más Acá tiene en su seno, dos clases de hombres: los hombres libres son los que practican la virtud y forman una fracción de la población mundial; y los hombres esclavos son los que se entregan a los vicios y forman casi la totalidad de la población mundial. De acuerdo con la actuación de cada uno, se sabrá a qué clase de hombre pertenece, libre o esclavo.

La humanidad está en su camino hacia el caos, el Más Acá destruido porque el mundo es gobernado por esclavos y poblado por esclavos. Como hemos dicho anteriormente, nacimos todos para ser libres, parte de nuestra deificación, pero la gran mayoría de la humanidad se convierte en esclavo por sus pasiones. Entonces somos incapaces de gobernar con equidad, vivir en armonía con los

demás y con la naturaleza. La solución para estos desastres humanos, es optar por el camino de la belleza educando la consciencia. Esto es el camino hacia la libertad interior, la única forma de liberarnos de la esclavitud interior. Con lo que acabamos de exponer, es bueno hacer una comparación entre la libertad interior y la libertad exterior.

### **Libertad Interior, Libertad Exterior**

### **Libertad Interior, Libertad Exterior**



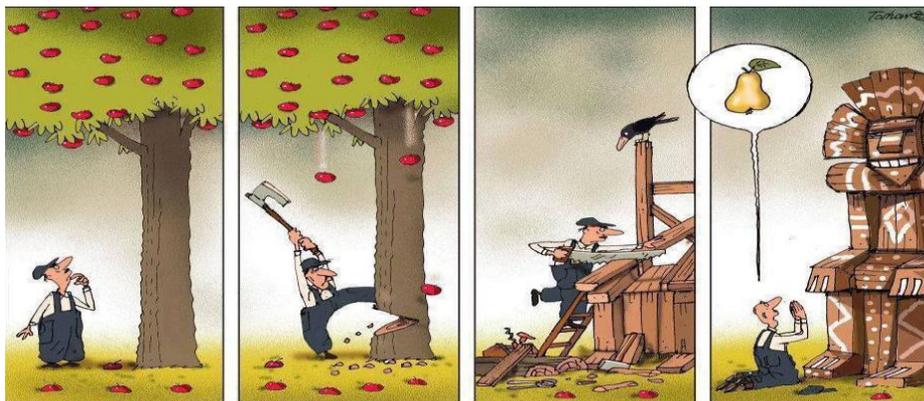
**Fuente: el Autor**

La libertad interior es querer lo que es virtuoso, pues la voluntad ha sido diseñada para que el hombre alcanzara la virtud. Así, la libertad primera es la libertad interior. Si el hombre posee esta libertad interior, no es esclavo de sus pasiones, actuará siempre bien. El actuar siempre bien es un reflejo de la libertad interior. ¿Qué podemos decir para sentenciar a los que actúan mal? Actuar mal es la privación de la libertad interior. En otras palabras, la libertad exterior es como un indicador de la presencia o la no-presencia de la libertad interior en el actuante.

Por experiencia, sabemos que el que actúa mal vive en la intranquilidad; por ejemplo, ¿qué hace un asesino después de haber reducido a alguien al infinitivo? Busca a huirse pues la policía lo está buscando. ¿Es libre el asesino? ¿Es libre el

ladrón? ¿Es libre el que no mantiene sus promesas? ¿Es libre una persona con enfermedad mental? El hombre que está cortando la mata de manzana, un árbol frutal que no perturba para nada, para hacer estatuas y adorar a su dios falso que tiene orejas y no oye, boca y no habla, ¿es libre ese hombre? Seguimos reflexionando acerca de la pregunta que nos ha sido planteada de saber, ¿somos libres cuando actuamos mal?

Cuando me reprocho haber actuado mal, considero que, en mi acción, no he buscado el fin que habría debido ser mío, o que no he puesto en obra los medios que yo habría debido elegir. Es a mi libertad que atribuyo mi acción, ya sea buena o mala. Además, la noción de libertad está tan fuertemente unida a la de acción que parecería contradictorio concebir una acción que no sea libre. Sin embargo, ¿puedo considerar indiferente, con respecto a la libertad, actuar bien o mal? Esto implicaría una especie de neutralidad moral de la libertad, que se realizaría igualmente bien en el bien o en el mal. Por el contrario, ¿no es mi libertad lo que hace de mí un ser moral, para quien surge la cuestión del valor, bueno o malo, de su acción? Del mismo modo, ¿soy yo igualmente libre cuando llevo a cabo mi acción, porque he puesto en obra los medios adecuados para lograr mi fin, y cuando fallo, porque los he elegido mal?



**Fuente: desconocido**

Preguntarnos si somos libres cuando actuamos mal debe, pues, llevarnos a cuestionar la relación entre moralidad y libertad. Para realizar este examen, la elucidación de la noción de acción será una ruta privilegiada. *Actuar, podríamos decir en primera aproximación, es poner en obra los medios para lograr un fin.* Detengámonos en esta definición por un momento. Parece suponer la distinción entre lo voluntario y lo involuntario: lo que es un simple efecto de mi existencia no es acción. Mi mera presencia en un lugar modifica su temperatura: es un efecto del que soy la causa, no un acto que realizo. Actuar es querer tener un efecto. Pero, de ser querido, el efecto cambia de naturaleza. Se convierte en un fin: hacia lo que tiende mi acción. Es, pues, el fin lo que hace la acción.

Mi libertad se ejerce primero en la acción por la libre determinación del fin perseguido, luego por la elección de los medios empleados; se logra cuando completo mi acción. La pregunta es entonces saber si sólo cuenta la realización de un fin, sea lo que sea, o si la naturaleza del fin perseguido importa en el carácter libre o no de mi acción.

La discusión entre Sócrates y Polos (un joven sofista), en el Gorgias de Platón, puede aclarar esta cuestión. Polos sostiene que el hombre más libre es el más poderoso, es decir, en sus palabras, “el que hace lo que quiere”. Da como ejemplo a Arquelao, tirano de Macedonia que, partiendo de la nada, llegó al poder supremo, domina y se apropia a voluntad, satisface todos sus deseos. Si ser libre es llegar a sus fines que sean, se debe reconocer que Arquelao es libre. Diciendo eso, Sócrates le contesta. Incluso defiende esta paradoja: Arquelao es el menos poderoso de los hombres (el menos libre). Arquelao cree que está haciendo lo que quiere: saquea, viola, mata, oprime. ¿Pero por qué está haciendo eso? Para obtener un bien, su bien. Ahora bien, al ser injusto, se daña a sí mismo, compromete la armonía de su alma (la justicia), como lo hace un glotón con la de su cuerpo (la salud).

La refutación de Polos por Sócrates se basa en dos principios: querer, es siempre querer un bien; no hay bien real que el Bien. Arquelao aspira a su bien y, por ignorancia de lo que es el Bien, pierde su objetivo.

La tesis de Sócrates recibe en otro diálogo, Meno, su expresión la más radical: "Nadie es malvado voluntariamente". Con esto debemos entender que querer es siempre apuntar al bien, que sólo la ignorancia del bien hace mal querer y, pues, actuar mal. Para no malinterpretar esta concepción, es menester ver *que aprender no es adquirir una información, sino ser transformado a sí mismo*: aprender música no es saber el solfeo (la teoría de la música), sino convertirse en músico. El conocimiento del bien, de la misma manera, hace bueno: hace querer el bien. Mi acción es tanto más libre como actúo bien porque quiero el bien.

La concepción socrática y platónica, al mostrar que el bien es el verdadero objeto de la voluntad, nos permite escapar de la contradicción en la que fuimos atrapados: la libertad no es indiferente al fin que la acción se da, por el contrario, es el bien que le da su contenido. La voluntad libre, es la voluntad del bien. Sin embargo, ¿no hemos dejado una parte esencial de nuestras preguntas en el camino? ¿La noción de voluntad agotará la reflexión sobre la acción? ¿Es suficiente querer actuar y, aún más, actuar bien?

Si sólo hay acción voluntaria, la voluntad no parece suficiente para definir la acción. Querer es presentarse una cosa como un fin. Pero actuar no es limitarse a tal representación, también es obrar para su realización. Es por eso que la noción de voluntad no es suficiente para definir la libertad. ¿Qué sería una libertad sin efecto? Sólo soy completamente libre si puedo hacer efectiva mi voluntad. En este sentido, la refutación de Polos por parte de Sócrates no le impide señalar una cuestión decisiva al señalar la relación necesaria entre libertad y poder (con la condición de no confundir el poder y la dominación).

Debemos tener en cuenta el otro sentido de la expresión "actuar mal". Si actuar es producir el efecto deseado, la acción que no logrará el fin deseado, o

peor aún, producirá un efecto contrario, será, si no una mala acción, al menos una acción defectuosa y, por lo tanto, una mala acción. El saber que requiere la acción no es sólo de fines, sino también de medios efectivos. Aristóteles, en la *Ética a Nicomaque*, insiste sobre este aspecto. Hay un error cuando uso malos medios, o emplea mal los medios que podrían ser buenos: el médico que daría un veneno por error en lugar de un medicamento, o en una dosis demasiado alta un medicamento que se convierte en veneno. Quien quiera actuar bien no puede estar satisfecho con querer el bien, también debe saber cómo ser efectivo. Es un deber darnos los medios, incluso los "técnicos", para actuar bien.

Pero Aristóteles no se limita a yuxtaponer dos imperativos de la buena acción: querer el bien (y para eso conocerlo), poner en obra los medios eficaces (con lo que eso requiere de saber práctico). Para él, hay una virtud peculiar de la acción: la prudencia o la sabiduría práctica. Consiste en saber, en determinadas condiciones, lo que es bueno para mí, lo que me conviene. Es esencial para saber cómo llevar su vida; es esencial también en política: se fija entonces en lo que es bueno para una comunidad. Esta sabiduría práctica no es un saber técnico, ni un conocimiento universal: siempre debe adaptarse a las circunstancias, a las personas, a lo que nunca puede ser determinado de antemano y para siempre. Es por eso que se adquiere a través de la experiencia que hace apto al hombre prudente para actuar bien. Se podría decir que para Aristóteles, el hombre libre es el hombre prudente, y que la libertad no es propiedad de un acto aislado, sino el carácter del hombre sabio y prudente.

No es suficiente, pues, estar dispuestos a actuar bien; también es necesario que seamos capaces de realizar esta voluntad, lo que supone al mismo tiempo hacer que nuestra acción sea eficaz, poner en obra los medios apropiados, pero también orientar bien nuestra acción, pues la elección de los medios no es indiferente al fin percibido. Porque nuestra idea acerca de la libertad se encuentra enormemente enriquecida, podemos entender mejor nuestra propia reticencia (alusión) a considerar que actuar bien o mal es ser igualmente libre.

No solamente la libertad no es indiferente a los fines que se da nuestra voluntad, sino nuestra libertad es mayor aun grande cuando somos capaces de dar, por nuestra acción, efectividad a nuestra voluntad.

Conocer el bien, saber lo que es bueno para nosotros, saber cuáles son los medios eficaces para lograr nuestra acción: es en términos de conocimiento que hemos pensado en las condiciones para la acción libre. Al contrario, actuar mal, es dar prueba de una libertad disminuida por la ignorancia. Pero, si nos detenemos ahí, ¿no vaciamos la idea de libertad de su propia consistencia, convirtiéndola en un efecto de conocimiento? Actuar bien, actuar mal. La forma de la pregunta de la cual partimos conllevaba una lógica de oposición: una acción sería buena o mala; seríamos libres o siervos, en ignorancia o poseeríamos el conocimiento de la verdad. Ahora bien, ya lo hemos entrevisto al cuestionar la forma en que nuestra voluntad puede realizarse, ¿no somos más o menos libres? ¿No hay grados de libertad? Para llevar a cabo nuestra investigación, pues, debemos comprender cómo nos convertimos en libres y qué lugar en esta liberación ocupa el conocimiento.

Debido a que considera estas dos preguntas como una sola, Spinoza puede ser de ayuda decisiva para nuestra reflexión. Para él, efectivamente, nuestro conocimiento y nuestro poder para actuar son lo mismo. La cuarta parte de su *Ética* (Sobre la servidumbre humana) lo pone en evidencia. La Proposición XX afirma: "Cuanto más se esfuerza y se tiene el poder de buscar lo que nos es útil, es decir, conservar su ser, más somos dotados de virtud; y al contrario, cuanto más descuidamos lo que nos es útil, más impotentes somos". Un poco más adelante, especifica que "somos activos sólo en la medida en que comprendemos". En conjunto, estas ideas renuevan nuestra concepción de la acción libre. Conocer y actuar son dos modalidades corolarias de la forma en que nos afirmamos: cuanto más aumenta nuestro conocimiento (Spinoza dice que tenemos entonces ideas adecuadas de nosotros mismos y de las cosas), más

activos somos; más aumentamos nuestro conocimiento. Entonces hablaremos menos de una acción libre que de una acción que libera.

Desde esta perspectiva, la concepción misma de lo que es actuar bien, actuar mal cambia igualmente. Actuar bien, es conducirnos de tal manera que aumentamos nuestra libertad al conocer mejor y realizar lo que es nuestro "útil propio". Actuar mal, es ser pasivo, es decir, disminuido en nuestro conocimiento y nuestro goce de nuestro útil propio. Por lo tanto, ya no consideraremos un Bien y un Mal absolutos que servirían como criterios para juzgar la acción, sino se hablará más bien de bueno y malo. *Es bueno lo que aumenta nuestra libertad, malo lo que nos esclaviza.* Ahora bien, nada nos ayuda a liberar más que el aumento de nuestro conocimiento adecuado de nosotros mismos y del mundo.

La pregunta que nos propusieron inicialmente nos había puesto en el tropiezo, porque fuimos llevados a afirmar, para pensar la idea de acción, que también éramos libres al actuar bien o mal y rechazar esta idea en el nombre de una idea más alta de libertad. ¿Nos hemos librado de este estorbo? Sí, en la medida en que hemos visto que debíamos apartar la idea de una neutralidad moral de la libertad, como la de una pura libertad de intención indiferente a su realización. Tendríamos la tentación de decir que, en el último término de nuestro enfoque, hemos transformado este estorbo del pensamiento en una tarea ética: el esfuerzo del que habla Spinoza para afirmar nuestra libertad, ¿no es un esfuerzo por actuar siempre mejor, en otras palabras, un esfuerzo para que nuestra acción sea siempre más libre? En el último apartado de esta lección titulado, "La responsabilidad", encontraremos herramientas como respuesta a este interrogante. Ahora bien, ¿qué es la responsabilidad?

### **La Responsabilidad**

La noción de responsabilidad es multifacética. Somos responsables cuando podemos responder por nuestras acciones y asumir la responsabilidad por las consecuencias. En este sentido Maurice Blondel declara que, "La responsabilidad

es la solidaridad de la persona humana con sus actos, requisito previo para cualquier obligación real o jurídico.” in LALANDE, *vocabulario crítico y técnico de filosofía, art. Responsabilidad*, - La responsabilidad es, por tanto, un orden de valores que obliga al hombre a estar atento a las acciones que realiza.

Según *Black's Law Dictionary*, “la responsabilidad es la obligación de responder por un acto realizado y de reparar cualquier daño que haya causado”. En este sentido, esta responsabilidad implica libertad.

La hipótesis es entonces que la falta de responsabilidad es el origen de muchos males (violencia, pobreza, injusticia, ignorancia, etc.) que caracterizan al egoísmo, y de los cuales la justicia y la paz serían las resoluciones. En efecto, es este egoísmo que se convierte en favoritismo para conducir a las malas gestiones, al odio, a la indiferencia...; y asimismo, son estos vicios que hacen las desgracias y las miserias del mundo.

“La responsabilidad requiere coraje porque nos coloca a la vanguardia de la decisión activa” (Reynaud, 2009); “el comercio es una profesión que hace rodar enteramente sobre el dinero, que sueña sólo consigo mismo, que no tiene otro elemento ni otro fin, su codicia no tiene límite”; y “¿existe algo más odioso que el tráfico de dinero, que consiste en dar para tener más, y por ahí desvía el dinero de su destino original?” (Aristóteles, 2015)

De hecho, el concepto de responsabilidad no es nuevo en absoluto. Históricamente hablando, faltará la cronología exacta si no se puede hacer referencia a las leyendas de los primeros hombres, la más famosa de las cuales probablemente sea la del Génesis. La historia de la responsabilidad comienza, pues, con la del hombre, aunque siempre se discriminan las hipótesis y postulados. Así el panorama de este concepto es tan amplio como las extensiones espacio-temporales del Universo. De norte a sur, de sur a norte, de este a oeste, de oeste a este, toda persona humana en su gran anexión ha experimentado alguna forma de responsabilidad.

## La Responsabilidad en la Antigüedad

Como, en la Antigüedad, conocemos demasiado bien a Platón (hacia 410 a. C.). Tanto en Platón como en Epicuro, refiriéndonos a Sócrates, la concepción de la libertad es en algún punto moralmente análoga a los deseos de moderación de la fortuna personal en relación con la del "orden social". El concepto de "Ciudad Justa" que alienta las "virtudes cardinales" y las tres clases, forma en Platón lo que Epicuro elabora en su *físico y su moralidad*: la responsabilidad humana.

De hecho, desde el famoso "conócete a ti mismo" (Wikipedia) hasta su origen latino, que es utilizado por todas las ideas contemporáneas, la palabra "responsabilidad" ha seguido siendo una expresión de compromiso personal.

Sócrates aparece como el filósofo de la responsabilidad individual, en este sentido, conocerse a sí mismo primero es una tarea inevitable a la que el hombre debe conformarse con compromiso; pero más aún, si el hecho de *conocer* implica una idea de *reconocimiento consciente*, el yo "implica" una "reflexión" que se entiende como "meditación". Esta responsabilidad hacia uno mismo, que consiste en conocer su naturaleza y su límite, terminará en lo que señala Platón sobre la imposibilidad de ser absolutamente "otro" o individuo (Platón).

En la *República*, Platón desarrolla con bastante claridad esta responsabilidad que consiste en reconocer, es decir, volver a conocer, después de la reflexión: captar por el espíritu, por el pensamiento enlazando las percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer de memoria, el juicio o la acción. En efecto, Platón elabora una Ciudad justa que Aristóteles, su discípulo, retomará en su proyecto de ley. Esta ciudad platónica está hecha de virtud y de responsabilidad, un verdadero modelo de aspiraciones políticas durante varios siglos. Las mujeres tienen allí su puesto, muy específico y necesariamente imprescindible; los hombres fuertes tienen su puesto allí, muy específico y absolutamente inevitable; los obreros, los intelectuales y los sabios también tienen su puesto allí. Cada puesto, al ser una clase inflexible, está sujeto a los demás y requiere un compromiso, una responsabilidad con la Ciudad. Por tanto,

cada individuo debería reconocer su lugar e identificarse con sus compañeros; y cada clase debería, a su vez, reconocer a la Ciudad con toda su integridad.

Sin embargo, más notable que los precedentes, Aristóteles ha mantenido una cierta continuidad filosófica de esta responsabilidad y de hecho va a afirmar el famoso "el hombre es un animal político" (Op.cit.), expresión un poco crítica del "conócete a ti mismo (Wolff ,2008)", hasta el punto de distinguir la crematística de la "economía" que designa dos valores (el de uso y el de cambio), y por tanto, dos responsabilidades, en la única tarea de adquirir bienes (artificiales y naturales ) que requiere la Ciudad (Aristóteles, política, I.VI, VII). Lo que es sólo una ilustración, será una ética por la responsabilidad mostrando así que el hombre es un animal político y cívico.

### **Kant y el Imperativo Categórico**

En primer lugar, ¿qué se entiende por imperativo? Es un mandamiento, pero que se expresaría en primera persona: no lo contrario de la libertad, sino lo que ella se impone a sí misma. No es lo mismo obedecer a un soberano o a un Dios (mandamiento), u obedecer sólo a uno mismo (imperativo). Obedecer una orden es someterse y, sin duda, a menudo es necesario. Obedecer un imperativo es gobernarse a sí mismo, y siempre debe hacerlo. Desde Kant, hemos distinguido dos tipos de imperativos: el imperativo hipotético y el imperativo categórico. El primero queda sujeto a una condición, que suele ser el fin perseguido. Por ejemplo: "Si quieres que tus amigos te sean leales, sé leal a ellos". O, "Si quieres evitar la cárcel, sé honesto". "Éstas son sólo reglas de prudencia o habilidad. Se trata de elegir medios que sean adecuados para un fin determinado, y sólo son buenos si lo persigues.

El imperativo categórico, por el contrario, es incondicional. No le importa ningún fin. Por ejemplo: "Sé leal a tus amigos". O: "No mientas". Imperativos morales, que gobiernan absolutamente: no tienen que ver con el éxito o la eficiencia, como la prudencia o la habilidad, sino con el deber. Así, explica Kant,

cuando se trata de testificar en un tribunal: quien se pregunta con qué propósito debería decir la verdad ya es un miserable.

Los imperativos hipotéticos siguen siendo particulares: son válidos sólo para aquellos que verifican su condición, por tanto, que aspiran a un fin determinado (amigos leales, seguridad, éxito...). El imperativo categórico, por ser incondicional, no aspira a un fin determinado: es universal; y se aplica a todo ser razonable finito, como dice Kant, incluso a los que no se someten a él. El imperativo categórico nos hace libres, es el camino de la virtud. Si tengo que portarme bien para no caer en manos de policía y estar en la cárcel, entonces soy un esclavo que merece la policía detrás de mí para actuar bien: los imperativos hipotéticos no educan el carácter, sino se prestan para gentes egoístas, hipócritas y los viciosos. ¿Cuáles son los imperativos categóricos de Kant y su importancia en la vida del ser humano?

El imperativo categórico de Kant es un concepto de filosofía moral, articulado por primera vez en 1785 en los *Fundamentos de la metafísica de los hábitos* (Kant, 2002). Luego será utilizado en otros trabajos de ética del autor (Kant, Wikipedia). El imperativo se conoce generalmente como una colección de máximas. Ellas se basan en la existencia de máximas que guían nuestra conducta, siendo éstas subjetivas cuando únicamente son válidas para la voluntad de quien las posee u objetivas si son válidas tanto para uno como para los demás, teniendo el mismo valor para todos independientemente de quien las realice. Las formulaciones en cuestión son las siguientes:

**La primera**, llamada ‘estandarizada’ o ‘fórmula de universalización’, reza así: “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se vuelva ley universal” (Kant, 1995: 39). Esta fórmula se acompaña por el corolario: “obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza” (Kant, 1995: 40). Fórmula de carácter universal aplicable a cualquier ética. Lo importante es que nuestro comportamiento esté guiado por la perspectiva de universalidad y

generalización (por ejemplo, cuando haces una cosa, hazte la pregunta de qué pasaría si todo el mundo hiciera lo mismo).

**La segunda** acentúa el respeto a la persona como un fin en sí mismo y se denomina 'fórmula de la personalidad': "obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1995: 44-45). Nunca debemos utilizar a otros para beneficiarnos nosotros. No debemos utilizar al prójimo como instrumento para nuestros intereses. De lo contrario, deja de ser persona para convertirse en cosa; deja de ser sujeto para convertirse en objeto. Si la primera aludía a la universalidad de las acciones, ésta lo hace a la finalidad en las mismas.

**La tercera** enfatiza el momento del libre consentimiento (la propia elección) en el establecimiento o reconocimiento de la regla universal de conducta y se llama 'fórmula de autonomía'. En términos de Kant, "la voluntad [...] no está sometida exclusivamente a la ley, sino que lo está de manera que puede ser considerada como legislándose a sí propia, por eso mismo, y sólo por eso, sometida a la ley [...]" (1995: 46). Ha de ser la voluntad la que se obligue a sí misma: los imperativos han de ser autónomos. Obrar bien por inclinación, por miedo, por seguir los dictados de otro, aunque sea el mismo Dios, no es obrar de forma moral. La heteronomía es cosa del Derecho, la autonomía de la moral.

Aunque estas tres afirmaciones son diferentes y tomadas de diferentes obras, todas son formulaciones del mismo y único imperativo categórico, que expresa una responsabilidad.

En conclusión, estas fórmulas proponen que actuemos en base a valores morales universales o que considerásemos racionalmente que todos debiéramos seguir, autoimpuestos por nuestra propia razón y considerando estos valores un fin en sí mismo. **Siguiendo estas máximas actuaríamos en base a nuestros imperativos categóricos**, buscando la felicidad ajena y actuando moralmente,

de tal manera que también viviríamos haciendo lo que es correcto y obteniendo gratificación de este hecho.

### **Responsabilidad y Culpabilidad**

“Responsable, pero no culpable.” (Comte-Sponville, 2013) La fórmula, en boca de un ministro, había impactado. Sin embargo, tomada en sí misma, no era ni absurda ni contradictoria. Ser responsable, es poder o deber responder por sus actos. Por eso soy responsable de todo lo que he hecho voluntariamente, e incluso, aunque en menor medida, de todo lo que he dejado que suceda y que podría haber evitado. También soy responsable de mis errores. Ningún estudiante pedirá que se le quite unos puntos de su calificación y se los asigne a un compañero basándose en que no se equivocó voluntariamente. Ningún político serio pedirá que no se le culpe de nada a sus fracasos. No significa que se sientan culpables, ni que lo sean.

Soy **responsable** de mis errores y de mis fracasos. **Sólo soy culpable** de errores que cometí deliberadamente, sabiendo que eran errores. Es la diferencia que hay, en un automóvil, entre pasar por una señal de alto que no has visto y **lanzarse deliberadamente sobre alguien**. Si hay una muerte de un hombre, sin duda nos sentiremos responsables en ambos casos. Sólo seremos culpables, al menos de esta muerte, en el segundo (lo que no excluye ser culpables, en el primero, de desatención, exceso de velocidad o imprudencia). Los tribunales tienen en cuenta esto, que no castigan a los borrachos homicidas, en nuestras carreteras, con la severidad que algunos quisieran: **son culpables de haber conducido ebrios**, pero no más que todos los que tienen la suerte de no matar a nadie. ¿Deberíamos tratar a los borrachos homicidas como asesinos? Ya no sería justicia, sino venganza. ¿Son imprudentes? Sin duda, y eso merece ser sancionado. Pero no son asesinos: son culpables de conducir ebrios; son responsables, pero no culpables, de la muerte de un individuo.

La responsabilidad, en política como en cualquier otro lugar, basta para justificar una sanción política (dimisión, cese, no reelección...). Solo la culpabilidad merece una sanción penal. ¿Era culpable el ministro en cuestión? Que fuera responsable, junto con otros, de la muerte de varios cientos de hemofílicos y pacientes transfundidos, supone una pesada carga que es legítimo tener en cuenta. El ministro lo hizo, al menos en parte. Parece que hubo alguna injusticia al criticarlo por su fórmula como si fuera intrínsecamente absurda o cobarde. Ser responsable, dijimos, es poder y deber responder por sus actos. Es asumir, pues, el poder propio, incluso en sus fracasos, y aceptar cargar con las consecuencias. Solo los muy jóvenes y los locos lo escapan, y eso quizás diga lo fundamental: la responsabilidad es el precio a pagar por ser libre. Para seguir reflexionando acerca de la diferencia entre responsabilidad y culpabilidad, la ética de la responsabilidad y de la convicción nos servirán de herramientas para profundizar lo anterior.

### **Ética de la responsabilidad**

La ética de la responsabilidad parte de la racionalidad teleológica, es racional en relación a un fin, una meta perseguida por quien actúa. La ética de la responsabilidad exige que, antes de cualquier decisión, se tenga en cuenta las consecuencias previsibles del acto previsto; y para tener en cuenta las consecuencias, debe planificar con anticipación. Un componente esencial de la ética de la responsabilidad es la capacidad de predecir los efectos de las acciones tomadas y los medios utilizados. Weber afirma que la ética de la responsabilidad es y debe ser la del hombre de acción, más precisamente la del político, al menos en nuestra época moderna, que es la de la creciente racionalización del conjunto de la sociedad. Se opone, en Max Weber, a la ética de la convicción y la complementa. La ética de la responsabilidad es particularmente necesaria en materia política, la cual "recorre necesariamente a medios violentos", que pueden poner en peligro la "salvación del alma". Sin embargo, esto es mejor que el aparente rigor de los partidarios de la única ética de la convicción, que, "nueve

de cada diez", prosigue Max Weber, son sólo "botellas llenas de viento, que no son realmente conscientes de las responsabilidades que asumen o deberían asumir."

Sin embargo, la ética de la responsabilidad no podría dispensarnos de tener también principios y corazón: "La ética de la convicción y la ética de la responsabilidad no son contradictorias; se complementan y constituyen juntas el hombre auténtico", el único que puede reclamar "vocación política" (El Sabio y el Político, últimas páginas). La convicción sin responsabilidad es fanatismo moral. ¿Responsabilidad sin convicción? Es una contradicción en los términos. Tener en cuenta las consecuencias de sus actos, es un principio del que es menester convencerse.

### **Ética de la convicción**

Es parte de la racionalidad axiológica, es decir que se preocupa exclusivamente por no traicionar un valor, no transgredir una norma (por ejemplo, la verdad y decir la verdad, la bondad y nunca usar fuerza, etc.). No es irracional, ya que pretende permanecer en perfecta coherencia con una convicción, sea cual sea el contexto. Ni siquiera, desde un punto de vista interno, es irreal en la medida en que la realidad, para ella, no es la realidad física, sino la realidad de los valores atemporales e intangibles que deben ser honrados cualquiera que sea las consecuencias materiales. Es muy lógico que la salvación del alma pueda requerir el sacrificio del cuerpo. Weber habla a este respecto de un "idealismo consecuente".

La ética de la convicción exige la pureza absoluta de los medios y acomoda la indiferencia a las consecuencias. Por tanto, no es la eficiencia lo que prima, es decir, el triunfo material de un valor, sino su respeto por parte de quienes actúan y en toda su acción. El actor moral no tiene que preocuparse por las consecuencias, siempre que su intención sea pura. Él es responsable sólo de esto, es decir de la calidad de su voluntad, el resto es cuestión de azar o de la providencia.

“A decir verdad, si hay un problema que la ética absoluta no aborda, es el que tiene que ver con las consecuencias”, escribe Weber (2003), quien también utiliza la expresión “ética absoluta”, para indicar que la ética de la convicción sólo considera el respeto total por un valor supremo, marginando todo lo demás, desde la situación concreta hasta otros valores que puedan verse amenazados. Aunque fundamentalmente individual e introvertida, la ética de la convicción no limita necesariamente sus efectos al único actor moral que la aplica. Puede tener consecuencias perjudiciales para otros, incluso efectos colectivos catastróficos.

Las ciencias y técnicas, que ofrecen la capacidad de predecir y actuar con eficacia en el mundo, parecen no tener nada que aportar a quien practica la ética de la convicción y que sólo necesita su buena fe.

Pero si la ética de la convicción no se ocupa, en principio, de la ciencia, la segunda, en cambio, se ocupa vitalmente de la primera. Porque el científico debe respetar incondicionalmente el valor propio de la ciencia: la verdad. Encontrar y decir la verdad es lo que exige la profesión y vocación de un erudito. Estos son irreconciliables con la profesión y vocación política.

“El político debe hacer concesiones”, enfatiza Weber, “el científico no puede taparlas” (Comte-Sponville, 2013, p.2862). Una preocupación constante de Weber, en el origen de las dos conferencias de Munich, es mantener separadas la lógica de la ciencia y la de la política. Es un problema con el que convivió como académico y político.

### **Principio de la Responsabilidad**

El principio de la responsabilidad fue enunciado por Hans Jonas (1979), en el libro “Principio Responsabilidad”. Es como una dilatación de la ética de la responsabilidad, tanto en el tiempo como en el espacio. Esta ética se expresa con esta recomendación: debemos preocuparnos por las consecuencias más lejanas de nuestros actos, en la medida en que podamos preverlos, por eso también

tener en cuenta los derechos de las generaciones futuras, a escala de toda la humanidad.

El principio, que es susceptible de varias formulaciones diferentes, puede enunciarse, por ejemplo, de la siguiente manera: “Actúa para que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténticamente humana en la tierra” (el imperativo categórico jonassiano, pp.30-31). Como principio, eso depende de la ética de convicción; pero nos obliga a someternos a la ética de la responsabilidad. Extiende en eso la antigua virtud de la prudencia (*phronèsis*), adaptándola a nuestra civilización tecnológica. Nunca hemos tenido tanto poder (incluido el poder de destruirnos a nosotros mismos), ni tanta responsabilidad.

Hans Jonas piensa por el contrario que la “responsabilidad” con respecto a la humanidad por venir es hoy un principio (y no una simple virtud...) es decir el fundamento mismo de una concepción completamente nueva de la ética. La responsabilidad ya no se concibe en sus términos jurídicos clásicos: ser responsable de los propios actos, en el sentido habitual, es poder reclamar la paternidad, es decir responder por ellos, en particular bajo la forma de compensación (“responsabilidad-rendición de cuentas”).

La responsabilidad jonasiana, por el contrario, es una idea moral y metafísica. Responsabilidad por los demás, es decir, mi obligación de responder por los demás, incluso si ninguna ley me obliga a hacerlo, y responsabilidad ante el porvenir, es decir, la responsabilidad como preocupación, y no la capacidad o la voluntad de emprender acciones o proyectos en los que yo sería un actor.

Del párrafo anterior, se deduce lo siguiente: el responsable es el que acepta responder por sus acciones, sus decisiones y sus consecuencias frente a los demás. La cuestión entonces es entender quiénes son precisamente “otros” para un personal directivo. ¿Debe responder de su política ante los alumnos y sus familias? ¿Ante la institución y sus representantes cercanos, inspector de la academia y rector? ¿Frente a la sociedad como tal? Un poco de todo esto, sin

duda, pero el artículo 15 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 26 de agosto de 1789 es inequívoco al respecto: **“Todo funcionario público debe rendir cuentas a la sociedad de su gestión”**. El principio de responsabilidad es, por tanto, uno de los principios fundamentales de la democracia para los funcionarios públicos. Más allá de la responsabilidad pública, el filósofo Emmanuel Lévinas hace de la responsabilidad moral el fundamento mismo del humanismo cuando escribe: **“La responsabilidad es algo que se me impone cuando veo el rostro de los demás.”** (Sebbah, 2010)

Hay un proverbio indio que nos podría ayudar a pensar en los demás antes de emprender cualquier acción en el planeta Tierra, el Más Acá, al borde del caos por las acciones criminales del hombre con el hombre y contra la naturaleza: **“No heredamos la tierra, la tomamos prestada de nuestros hijos”**. Este libro bien documentado enumera en primer lugar los textos ya vigentes sobre la protección del

“patrimonio común de la humanidad” y los derechos de las generaciones futuras, desde la Conferencia de Estocolmo (1972) hasta la conferencia de Río (Junio 92). Según la Carta Mundial de la Naturaleza (82): “Todos los gobiernos y pueblos del mundo deben cumplir colectiva e individualmente con su responsabilidad histórica, para que nuestro pequeño planeta sea traspasado a las generaciones futuras en un estado que garantice a todos una existencia respetuosa de la dignidad humana”.

El principio general adoptado por E.B. Weiss es el siguiente: cada generación es a la vez guardiana y usuaria de nuestro patrimonio común, natural y cultural. Como “administradores del planeta”, tenemos ciertas obligaciones para con las generaciones futuras, al igual que nuestros antepasados tenían obligaciones para con nosotros. Heredando el derecho a beneficiarse del legado transmitido, estamos a nuestra vez obligados a transmitir este legado. En definitiva: en todo momento, cada generación es la guardiana o gestora del planeta, al mismo tiempo que su usufructuaria. Con los apartados que siguen, para seguir con

nuestra tarea, educación de la consciencia para restablecer el equilibrio en el Más Acá, se disertará un poco más acerca de las responsabilidades conocidas como libertad humana; y con ellas, detectaremos la existencia de una dicotomía con las obligaciones.

### **Coerción y Obligación**

Conviene distinguir la obediencia apremiada o forzada de la obediencia obligada: Soy apremiado a entregar mi celular y mi bolso al bandido que me amenaza con su pistola en la esquina de un bosque no lejos de mi casa; es prudente dárselo. ¡Pero no me sale interiormente hacerlo; lo entregué para salvar mi vida y no por obligación! La pistola con la que ejerce su poder sobre mí no me da ninguna obligación: me fuerza, sin imponerme ningún deber para con este delincuente; y si al instante siguiente me vuelvo más fuerte o consigo ayuda de alguien más fuerte que él, ¡no tengo la obligación de darle lo que me robó!

Así, la obligación implica una adhesión interior que es esencial incluso si no se ejerce la fuerza (por ejemplo, yo estaría aquí en consciencia obligado a dejar a mi ladrón lo que me quitó, si fuera obligado por su arma, que obviamente es absurda). Por ejemplo, verse obligado a pagar impuestos y obedecer la ley de su país no significa que esté constreñido a hacerlo (porque la policía puede en efecto forzarnos a hacerlo), sino que se reconoce la ley y que se impone a sí misma a obedecerla. Hay obligación y no coerción cuando la obediencia se basa en un acto libre de la voluntad, cuando la decisión de obedecer no es simplemente extorsionada por chantaje o violencia. Un Estado de derecho es un Estado en el que todos obedecen la ley porque han reconocido la necesidad de ella para el bien del conjunto que así componen, viviendo según la misma ley, con otros hombres.

### **Diferentes Tipos de Responsabilidad**



He aquí mi perro, un pastor alemán: →

¿Cuál es mi obligación ante la sociedad por este perro? Me marché en misión por tres meses. Yo he confiado el perro a Angelina; y el perro, lamentablemente, mordió a una señora desde la reja del portón: 1) Soy **responsable** de haberle confiado mi perro a Angelina. 2) A primera vista, Angelina es una persona **responsable**. 3) Al aceptar quedarse con el perro, Angelina ha asumido ciertas responsabilidades. 4) El pastor alemán mordió a la señora; la mordedura es **responsable** de una infección peligrosa. 5) Como dueño del perro, soy **responsable** del daño sufrido por la señora. 6) Angelina se siente **responsable**.

Mi **obligación** era encadenarlo o acomodar la reja para evitar tal incidente. Como he fallado en mi obligación, debo reparar el daño sufrido por la señora. Eso se llama **responsabilidad**. Es importante mencionar que las obligaciones no son un simple deber moral, sino **deberes absolutos como los imperativos categóricos de Kant**. Que se quiera o no, hay que cumplirlas. Pues toda obligación no-cumplida trae consecuencia nefasta que obliga una reparación. En otras palabras, al introducir la noción de “obligación”, la responsabilidad llega a ser una reparación a una obligación no-cumplida.

Todo ser racional es dotado de obligaciones en la sociedad. **El jefe del Estado**, como gerente de la justicia distributiva, tiene sus obligaciones de gobierno: garantizar la paz y la seguridad de la nación. Si no hay paz ni seguridad, el gobierno tiene el deber de revisar la justicia distributiva que exige una reparación. Cada **familia** tiene sus obligaciones de padre y madre: enseñar a sus párvulos el buen camino, camino de la gente de bien para edificar una sociedad justa. Si ha fallado en esta obligación y no hay reparación, cargará al niño en su consciencia todo el resto de su vida; y gritaba su mea culpa, pues su hijo/a se convirtió en una persona non grata para la desgracia de la familia y de la sociedad. La **policía**, como fuerza represiva, tiene sus obligaciones: hacer respetar la ley y castigar a los culpables. Cada cual que desempeña una función

en la sociedad de su contemporánea, sabe cuáles son sus obligaciones. Al no cumplirlas, hay que ir a la reparación asumiendo sus responsabilidades. **Si las obligaciones son innumerables, las responsabilidades son solamente tres: civil, penal y moral.**

### **Responsabilidad civil**

Obligación de reparar el daño causado a terceros por el incumplimiento de un contrato o toda acción perjudicial cometida por sí mismo, por una persona dependiente de sí mismo o por algo bajo su custodia. Para el cumplimiento de este deber, esta reparación de daño, no es necesario acudir a un tribunal si no hay litigio. El responsable del daño podrá ponerse de acuerdo con el afectado para dicha reparación. Por ejemplo, como he faltado a mi obligación de evitar la incidencia, la mordedura del perro a la señora, debo llevar a la señora al hospital y pagar el tratamiento y asistirle hasta que esté fuera de peligro. Eso es principio de solidaridad y libertad: orden moral.

### **Responsabilidad penal**

Obligación de una persona física o jurídica de soportar la pena prescrita por el delito que ha cometido. Mi perro mordió a la señora; y como soy una persona de mala consciencia, en vez de asumir esta responsabilidad, comencé a insultar a la señora diciendo: ¿Quién te mandó a acercarte a la reja? ¿Tenías intención de ver lo que hay aquí para mandar a tus compinches a robarme? ¡Bien bueno lo que te sucedió; y bravo para mi pastor alemán! Al oír estas maldiciones de mi boca, la señora tiene el derecho de ir a denunciarme ante el juez. Viene una coerción en mi contra para obligarme a reparar el daño: puedo pagar con la cárcel o una multa. Por la intervención del juez, no se trata más de responsabilidad civil, sino penal: reparación del daño a la señora más cárcel o multa. Esta reparación forzosa no se llama orden moral, pues no actúo libremente, sino bajo coerción.

Hay responsabilidad penal cuando causa daño y no se quiere ir a la reparación con su propia voluntad. Según la gravedad de la infracción, por la

intervención del juez, se paga por multa y prisión. Veamos cómo son las cosas penales en Francia:

#### **Artículo 221-6 del Código Penal**

→el hecho de causar, en las condiciones y según las distinciones previstas en el artículo 121-3, por torpeza, imprudencia, desatención, negligencia o incumplimiento de una obligación de seguridad o de prudencia impuesta por la ley o el reglamento, la muerte de otra persona constituye **homicidio involuntario** castigado con tres años de prisión y una multa de 45.000 euros.

#### **Artículo 221-6 del Código Penal (continuación)**

→En caso de violación manifiestamente deliberada de una obligación particular de seguridad o de prudencia impuesta por la ley o el Reglamento, las penas aplicables se elevarán a cinco años de prisión y a 75000 euros de multa».

#### **Artículo 222-19 del Código Penal**

→El hecho de causar a otra persona, en las condiciones y según las distinciones previstas en el artículo 121-3, por torpeza, imprudencia, desatención, negligencia o incumplimiento de una obligación de seguridad o de prudencia impuesta por la ley o el reglamento, **la incapacidad total para trabajar durante más de tres meses** se castigará con dos años de prisión y una multa de 30.000 euros.

#### **Responsabilidad moral**

Ser moralmente responsable es cuando, en consciencia, uno se reconoce como autor de sus actos. En este caso, hay que responder por sus actos en su "interior", es decir, ante el tribunal íntimo de su consciencia. Implica el conocimiento de los valores (poder discernir el bien y el mal) y la libertad. La consciencia nos habla siempre, pero hay un obstáculo que nos impide oír y escuchar la voz de la consciencia: es la no-educación de la consciencia por los padres y educadores cuando éramos niños. Lo que la consciencia dicta a un hombre en una situación determinada, es lo mismo que dicta a cualquier hombre dónde se encuentra en el Más Acá. La consciencia es universal para el juicio de

valor. Si yo hubiese escuchado su voz, es decir, prestarle atención, la señora no oiría estas palabras de maldición en mi boca en su contra; así podría evitar la coerción del juez.

La consciencia no ejerce coerción sobre nadie; nos invita a hacer algo o no hacerlo hablando siempre en forma de condicional simple: “Por la mordedura del perro, deberías llevar a la señora al hospital y atenderla hasta que esté fuera de peligro; además ella es muy pobre y no tiene cómo costear el tratamiento”. En mí no hubo responsabilidad civil ni moral para solventar la situación. Por eso, me caí en manos del juez para reparar el daño causado a la señora.

### **¿Para qué estas tres responsabilidades?**

El hombre es libre porque tiene derechos y deberes (obligaciones); no es una dualidad, sino una dicotomía. Es decir, uno implica al otro: los derechos no pueden existir sin los deberes y viceversa. Cuando se rompe la lógica entre el derecho y el deber, el hombre se convierte en un esclavo de sus deseos.

Las tres responsabilidades que acabamos de describir sirven para concientizar al hombre y mantener la lógica entre el deber y el derecho para no perder su libertad y ser esclavo de los vicios. Mantener la lógica y ser libre, eso tiene un precio: esfuérzate para caminar en el camino de la virtud como imperativo categórico. Romper la lógica y ser esclavo, eso no tiene precio: entrégate a tus pasiones sin restricciones. Pasión sin restricción aquí significa “tentaciones”.

Conocemos tres grandes tentaciones o desequilibrios en el mundo, lo que desequilibra el Más Acá y hace que la humanidad va cada día de mal en peor. Estas tentaciones o desequilibrios son:

**Maximizar dinero sin restricciones**, no importa el medio de la maximización: sacar los ojos a mis compatriotas en situación de crisis creando un sistema de mercado negro para mi propio bien, reduciendo a mi pueblo al miasma, haciendo contrato con el diablo hasta vender a mi familia. El que actúa así, es esclavo del dinero; un veneno destructor en el Más Acá.

**Maximizar el poder sin restricciones**, no importa el medio de la maximización. Esta situación encabeza más en los países subdesarrollados, en los países donde hay una religión oficial del Estado sometiendo por fuerza y amenaza de muerte al pueblo y en el comunismo: se cometen crímenes para mantenerse en el poder. Al final, llevan al pueblo a la miseria total. Es doloroso estar en un espacio geográfico, víctima de una ideología política, religiosa donde un esclavo de poder apoyado por militares de mala consciencia llegue a echar a los vivos en una fosa común con poca esperanza de salir de ahí.

**Maximizar el placer sin restricciones**, es la tercera clase de las tres grandes clases de esclavos en el mundo. Eso trae enfermedades de todo tipo; en el nombre del placer sin restricción, hoy el mundo ha conocido el matrimonio del mismo sexo; se hacen sexo también con animales poniéndose por encima de las leyes que gobiernan la naturaleza.

Dar el poder de gobernar a un esclavo de estas tres clases que acabamos de mencionar, un desequilibrado, es la peor opción de la vida. Pues el esclavo sólo busca su propio bien; y es incapaz de pensar en el bien común. Al llegar al poder, llama a sus compañeros esclavos para hacer lo mismo. De ahí vienen todos los males sobre la humanidad.

Como hay 99% de esclavos en el mundo, en las elecciones presidenciales, gobernadores, alcaldes y concejales, diputados y senadores, la probabilidad de que gane un esclavo es de 99%. **¡La humanidad está bajo el poder de esclavos!** Es un dato que los educadores de la consciencia deberían tomar en cuenta.

Hoy en día, todo el mundo habla de derechos humanos; y muchas universidades otorgan títulos de magister y de doctor en derechos humanos mientras la humanidad va de mal en peor, porque la lógica entre el derecho y el deber ha sido rota provocando el desequilibrio en el Más Acá. La lógica se rompe porque es más fácil reclamar los derechos que cumplir con los deberes.

Para restablecer la lógica de equilibrio, hay que resolver el problema por la base: los deberes. Porque si todo ser humano ve la necesidad de cumplir con sus deberes y lo hace libremente, automáticamente se desaparece la necesidad de reclamar los derechos. Pues esta necesidad aparece con el no-cumplimiento de los deberes. Por eso, toda educación de consciencia debería comenzar con la motivación de cumplir con sus deberes. **Es tan importante eso, son los deberes que resaltan los derechos y no al revés.** Al escribir esta dicotomía, deberíamos escribirla así: **Deberes y Derechos;** y no derechos y deberes. En esta dicotomía deberíamos escribir siempre los dos componentes, escribir uno y decir que el otro está sobreentendido, eso no está bien. **El que cumple con sus deberes sin ser presionado por otros, es un hombre libre; el que reclama siempre sus derechos y no cumple con sus deberes, es un esclavo.**

### **La Responsabilidad como afirmación de la libertad humana**

La responsabilidad es lo que el hombre imprime en su obra sus huellas de libertad. Un hombre responsable es aquel que toma consciencia de los actos que realiza y está dispuesto a asumir las consecuencias porque **negar sus actos es negar su dignidad y su libertad.** Si es así, todo sujeto que posea un impulso de responsabilidad tiene el deber de elegir bien, de lo contrario buscar el bien colectivo, es lo que hace decir a JP Sartre en el **existencialismo es un humanismo** que “nuestra responsabilidad es mucho más de lo que podríamos suponer porque compromete a toda la humanidad (...) Así, soy responsable de mí mismo y de todos”.

Así, lejos de tomarla como una carga, una coacción o una fuente de angustia, la responsabilidad es la marca de la superioridad del hombre sobre los demás seres de la naturaleza. Supone una reinención del hombre, una superación de éste hacia una etapa superior. Esto equivale a decir que la responsabilidad requiere consideración de sí mismo y de los demás. En esta perspectiva, J-P Sartre dirá que: “El hombre (...) es responsable del mundo y de sí mismo como forma de ser. Tomamos la palabra "responsabilidad" en su sentido banal de

"consciencia de ser el autor indiscutible de un hecho o de un objeto" (...) Además, esta responsabilidad absoluta no es aceptación: es simple reivindicación lógica de nuestra libertad", *Ser y Nada*, p.639

Hemos estudiado el problema de la libertad y responsabilidad humana. Seguramente, el lector se siente identificado con este tema porque su esencia humana implica libertad y responsabilidad. Pero, muchas veces por falta de conocimiento y motivación, la noción de libertad y responsabilidad no figuran en nuestras relaciones interpersonales; para decir que lo que se ve es todo lo contrario: esclavitud e irresponsabilidad. Para corregir este error, concluimos con este juicio:

**La libertad** no debe confundirse ni con el capricho ni con el impulso. No basta ser independiente para ser libre. La libertad puede definirse negativamente como la capacidad de actuar sin causa exterior determinante y positiva como potencia de acción. **¿Qué quiere decir eso?**

Más en concreto, se es libre en **sentido positivo** en la medida en que se tiene el control de la propia vida o el dominio de uno mismo. En esta acepción el término está muy próximo al de «autonomía». Suele considerarse que las fuerzas que pueden impedir esta autodeterminación son internas, deseos o pasiones. Por lo tanto, soy libre, si tengo la capacidad para controlar mis deseos o pasiones, es decir, poner mis deberes por encima de mis deseos o pasiones. **Debo frenar mis deseos cuando hay un deber que cumplir.** Al hacerlo así, se evitará ser esclavo de sus deseos o pasiones. Los defensores de la libertad positiva son Platon, Spinoza, Rousseau, Kant y Hegel.

Se es libre en **sentido negativo** si otra persona no nos impide hacer algo. Se nos impide hacer algo cuando otra persona nos hace imposible realizarlo o usa la coacción para impedirnos hacerlo. Por consiguiente, las personas son libres en sentido negativo si no se les quita su libertad en sentido negativo. El término «libertad negativa» fue acuñado por Bentham para referirse a la ausencia de coacción. Entre los defensores de la libertad negativa están Hobbes, Locke e Hume.

El **determinismo**, cuyo principio rige las ciencias de la naturaleza (no hay fenómeno sin causa y el orden de la naturaleza presenta una sucesión estable de causas y efectos), no debe confundirse con el **fatalismo**, que es una concepción metafísica y religiosa de un destino ciego que rige todos los acontecimientos. **Mientras que el fatalismo arruina la libertad, el determinismo puede favorecerla** (es conociendo las leyes de la naturaleza que los seres humanos pueden actuar en su beneficio).

Se llamaba **libertad de indiferencia** la del individuo que, como el asno de Buridan, sería puesto ante dos posibilidades rigurosamente iguales para él. El **libre albedrío** es el otro nombre para designar una libertad capaz de elegir, incluso contra los intereses y beneficios inmediatos.

Mientras que los **Antiguos** consideraban la **libertad** como un **asunto** ante todo **colectivo**, los **modernos** colocan al **individuo** en el centro de todo (para ellos, la libertad es ante todo un asunto personal).

Según nuestra reflexión sobre **libertad y responsabilidad**, surge que estos dos conceptos son atributos fundamentales del hombre. De hecho, la libertad radica en el incansable esfuerzo del hombre por superar obstáculos y limitaciones. Implica la conquista del saber de tal modo que **más sepamos, mejor actuemos y más libres seamos**. Es decir que el hombre es más libre aun cuando es responsable, es decir, solidario con sus actos para asumir el honor o el deshonor; De ahí esta perspectiva de San Exupéry: "Ser hombre es precisamente ser responsable."

## **CAPÍTULO VIII**

### **LA SOCIEDAD Y EL DEBER MORAL DEL CIUDADANO**

#### **Historial del Concepto Sociedad Civil**

“El concepto “Sociedad civil” (civil society) no es en absoluto nuevo” (Political Science, 2004). Tiene su origen en la Antigua Grecia, es decir, más de 2000 años antes de nuestra era contemporánea. El ilustre filósofo Aristóteles (384-324 a.C.) ha designado la asociación con el nombre de “koinonía politikè” (“sociedad ciudadana”, y más tarde en latín: “societas civilis”) una asamblea sin jerarquía dominante, formada por personas que comparten el mismo punto de vista, lo que entonces se llamaba “polis”, “es decir, sociedad cívica o política. Ciudadanos del sexo masculino teniendo un cierto haber decidían juntos y mutuamente para defender sus intereses dentro de esta asociación, sin la injerencia de ninguna autoridad estatal. Así era como se suponía que tendrían éxito en hacer el “bien”. Cabe señalar que componentes significativos de la población, las mujeres y los esclavos, por ejemplo, estaban excluidos de esta forma de participación, no disfrutaban de este derecho. En esta concepción, los términos Estado y Sociedad designaban todavía el mismo fenómeno.

La idea de una sociedad civil concebida como un ámbito de acción a diferenciar del Estado nació durante el Siglo de las luces (siglos XVII y XVIII). Ella adquirió su carácter moderno, gracias a autores como John Locke o Charles de Montesquieu. Se trataba de una sociedad, en la que los seres humanos conviven en una comunidad de ciudadanos que tienen derecho a hablar. Estos últimos deben ser libres y autónomos, gozar de derecho de asociación, cooperación y decidir sobre los asuntos más importantes en el debate público. Deben, además, ser capaces de lograr una convivencia caracterizada a través de la tolerancia y la igualdad social, con pleno respeto a la ley, pero sin exceso de presión del Estado.

Los autores insisten así en la autonomía de los ciudadanos y sus grupos. La autonomía en relación con el Estado, de la esfera privada y económica representada por la sociedad, de hecho, juega un papel particularmente importante.

Según John Locke (1689-1759), era deber del Estado garantizar al ciudadano la igualdad ante la ley, libertad, integridad y la propiedad. Si no cumplía con este principio, los ciudadanos tenían el derecho, como sociedad civil, a rebelarse. Locke fue un filósofo inglés influyente. Su filosofía política tuvo un impacto importante en la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos, la Constitución de los Estados Unidos, la Constitución de la Revolución francesa e influyó así de manera significativa casi todas las constituciones de los Estados liberales.

Charles de Montesquieu (1689-1755), escritor y teórico del Estado francés, atribuía mucho menos a la sociedad ciudadana el papel de controlador del Estado que el de mediador entre los ciudadanos y el Estado. Había, según él, dos esferas a diferenciar claramente: la de la política, por un lado, y la de la sociedad ciudadana, por otro lado. Pero eso no implicaba que la sociedad fuera apolítica; ella tenía por el contrario, el deber de dar a conocer y representar mejor los intereses de los ciudadanos ante el Estado.

Charles Alexis de Toqueville (1805-1859) fue publicista, político e historiador francés. Es considerado como fundador de las ciencias políticas comparadas. Su trabajo, el más famoso, "De la democracia en América", describe, en otras cosas, la democracia en el contexto de la sociedad civil. Para él, la sociedad civil es como lugar de nacimiento y ejercicio de las virtudes cívicas, es la "Escuela de la Democracia y de la Libertad". Gracias a esta idea, la sociedad (civil) se convirtió cada vez más en un organismo político público, que observaba y criticaba las acciones del Estado.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemán considerado a ser lo más importante representante del idealismo alemán. Su filosofía tiene

como ambición, describir la realidad de manera sistemática y definitiva, en la multiplicidad de sus apariencias, incluido el desarrollo histórico de estas formas de expresión. Él también ha tenido su propia interpretación del concepto de sociedad civil. Según Hegel, este concepto designaba un espacio independiente, fuera del ámbito natural de la familia, y de la esfera, más elevada, del Estado: los ciudadanos pueden, como personas privadas, buscar sus intereses particulares legítimos (en primer lugar sus intereses económicos), arreglar sus diferencias y, en cierta medida, arreglar sus asuntos. La sociedad civil desempeñaba el papel, en la estructuración de sus intereses, de intermediario entre el individuo y el Estado.

En alemán, la expresión “sociedad civil” ha sido utilizada durante mucho tiempo como sinónimo de “sociedad de ciudadanos” o “sociedad ciudadana”. Sin embargo, aunque los significados de este concepto todos convergen en la misma dirección, es sólo a partir de la traducción del término “civil” a “zivil” que la tendencia que influye, en la actualidad, la comprensión y la interpretación del término “sociedad civil” comienza a acentuarse.

Ya tenemos una idea del concepto sociedad y su evolución, lo que nos permitirá disertar acerca del hombre, un ser de deberes y derechos evolucionando en la sociedad de los humanos. Lo que caracteriza la sociabilidad del hombre son sus deberes y sus derechos. Para evitar los malentendidos cuando tenemos que evocar el término “derecho” para explicar unos fenómenos sociales en este capítulo, quisiéramos establecer la diferencia entre el Derecho objetivo y los derechos subjetivos.

### **Derecho objetivo, derechos subjetivos**

La palabra « derecho » tiene dos significados principales. Usado en singular (y a menudo escrito con una letra mayúscula), designa un conjunto de normas que organizan la vida en sociedad y que se aplica a todos, de manera general e

impersonal. Porque son entendidas de manera objetiva, independientemente de su destinatario, estas reglas forman el Derecho objetivo.

Usado en plural, el término “derechos” designa las prerrogativas individuales y particulares en que pueden invocarse los individuos en sus relaciones con los otros. Prerrogativas de un sujeto, se dice entonces que el derecho es “subjetivo”.

Estas dos definiciones de la palabra “derecho” son **complementarias**; ellas permiten dar cuenta del derecho en su totalidad: el derecho es un conjunto de reglas generales e impersonales (**el Derecho objetivo**) cuya aplicación permite al individuo a valerse de prerrogativas individuales y particulares (**los derechos subjetivos**).

*Ejemplo*

*El artículo 1240 del Código civil (antiguo art. 1382) obliga a toda persona a reparar el daño que ha causado, por su culpa, a otro. Esta regla general es una prescripción del Derecho objetivo que se aplica a todos.*

*Por culpa del Sr. Fernández, la Sra. Guzmán se rompió el brazo. Sra. Guzmán tiene el derecho para obtener la reparación de su daño. Se trata de un derecho subjetivo que aplica la regla de Derecho objetivo.*

Si bien es cierto que un derecho subjetivo no puede existir sin que haya sido reconocido por el Derecho objetivo, no debe pensarse que la única finalidad del derecho objetivo es consagrar derechos subjetivos. El Derecho objetivo tiene un ámbito de aplicación más amplio y, por lo tanto, plantea establecer normas necesarias para la organización social que no siempre consagran derechos subjetivos.

*Ejemplo*

*Las reglas relativas a la organización de los tribunales competen únicamente al Derecho objetivo y no consagran ningún derecho subjetivo.*

## **La Sociabilidad del Hombre**

Según el diccionario filosófico de André-Comte-Sponville (2013), la palabra “sociedad” tiene que ver con esta palabra latina, “Socius”, es el compañero, el socio, el aliado: vivir en sociedad es vivir en compañía, pero también en un sistema estructurado de asociaciones y alianzas. “Humana o animal, una sociedad es una organización, señaló Bergson (2013): implica una coordinación y, en general, también una subordinación de elementos entre sí” (Les Deux Sources..., I). Es lo contrario de la soledad, o más bien el aislamiento, la dispersión, la guerra, como decía Hobbes, de cada uno contra cada uno. Por eso los humanos necesitan la sociedad. Porque no pueden vivir solos ni uno contra el otro. Porque pueden aislarse, como decía Marx, sólo dentro de la sociedad. Las sociedades humanas son más frágiles que las de los insectos. Es porque las reglas son culturales. Es que los individuos son libres de violarlas o no. “Aquí es donde comienza la política. Aquí es donde comienza la moral. Puede haber sociedades sin Estado, sin poder, sin jerarquía. Pero no hay sociedad sin solidaridad, ni tampoco solidaridad sin sociedad, subraya, Bergson.”

En las líneas que siguen, el lector se sentirá motivado para convertirse en un facilitador para el mejoramiento de la convivencia en la sociedad humana. Como se sabe, el progreso de una sociedad se descansa en la educación que reciben los niños, ellos deben aprender cómo vivir en familia y en sociedad: eso se logra mediante la educación de la consciencia moral, estímulo para el cumplimiento de los deberes morales.

Tanto en la moral como en el derecho tenemos que ver con una ley que se impone y que debemos obedecer. Pero el derecho constituye una legislación externa al sujeto. La ley jurídica emana del Estado, pues, de la sociedad, y basta que la obediencia sea provocada por el temor a la sanción. En moral, por el contrario, parece que la obligación viene de mí. Tengo la impresión que es mi consciencia que me obliga, que es una voz interior que me habla, que los imperativos y las prescripciones, soy yo quien los formula y me los dirige a mí

mismo. Cuando obedezco, obedezco una ley, que en el fondo apruebo. Y si desobedezco, sigo siendo yo quien me juzgo: me siento culpable, siento remordimiento, tengo “mala consciencia”. Es ante mi propio tribunal donde me comparezco.

La prueba es otra vez la posibilidad de tener mala consciencia, de desobedecer los mandamientos morales, sin violar la ley. Por ejemplo, puedo tener mala consciencia mientras pago mis impuestos correctamente, si lo hice por una razón estrictamente egoísta. Sin embargo, es cuestionable si la impresión según la cual la obligación proviene de nosotros no es una mera ilusión de consciencia. En efecto, ¿cómo podría yo obligarme a mí mismo? Si soy apremiante y apremiado, basta con que quiera que se libere de la obligación. Pero el sentimiento de obligación permanece incluso cuando desobedezco: no puedo desprenderme de la obligación moral tan fácilmente porque siento remordimiento.

Además, tengo la impresión que el deber moral me hace violencia en la medida en que encuentra en mí una fuerte resistencia, la de mis deseos, que es preciso someter y contra esta resistencia él debe luchar. Es precisamente por eso se siente como una coacción, es decir, como un obstáculo para mi libertad. Lo que parece indicar que su origen no podría ser interior sino exterior y superior al individuo. Surge entonces una pregunta: ¿Es la sociedad que dicta todos nuestros deberes? En otras palabras, ¿podemos reducir el deber moral a un deber impuesto por la sociedad? ¿Es la consciencia moral independiente del entorno social o es sólo producto de él? Si el deber moral se caracteriza por la imposibilidad de sustraerse de él (aunque pueda ser desobedecido) ¿no deberíamos reconocer que sólo puede tener un fundamento trascendente y social?

Pero al reducir así la moral a las costumbres, es decir a los hábitos colectivos transmitidos por la educación, ¿no corremos el riesgo de privar al deber la posibilidad de oponerse a lo que es y así hacerle perder todo sentido? ¿No

deberíamos siquiera reconocer que la sociedad sólo ayuda a silenciarlo? Sin embargo, ¿es realmente más satisfactorio anclarlo en la subjetividad del individuo? ¿No lleva eso, esta vez, a oscurecer la violencia con la que se nos impone? Sin embargo, ¿no surge tal problema mientras se mantenga una concepción reductiva del sujeto y de la razón mientras se niega a reconocer que esta última puede ser práctica en sí misma? ¿No podríamos entonces mantener a la vez la autonomía de la consciencia moral y la radicalidad de la obligación? Finalmente, si la sociedad no podría dictar, en el sentido de fundar, todos nuestros deberes, ¿significa eso que no puede ayudar a cultivarlos? Todos estos interrogantes se convertirán en juicio moral al estudiar el fundamento social del deber.

## **1. El Fundamento social del deber**

Si el deber moral es producto de una obligación, puede parecer necesario darle un origen trascendente y social.

### **A-Distinción entre obligación y coacción**

Por supuesto, la noción de deber se refiere espontáneamente a la noción de coacción. Sin embargo, aunque la obligación y la coacción se oponen a nuestra inclinación espontánea y se presentan bajo una luz desagradable, con todo, hay que distinguirlas.

Este vocablo, *coacción*, entró en el castellano el año 1729 y procede del lat. *coactio, coactionis* = acción de forzar, y éste del verbo *cogere* = constreñir, forzar. La coacción lleva siempre consigo la pérdida, o la disminución, de la libertad personal de decisión y, por tanto, de la responsabilidad moral. La coacción puede ser física y psíquica.

Coacción física es la violencia que se hace a una persona forzándola a decir o hacer algo contra su voluntad. La persona así forzada a obrar no es libre ni, por tanto, responsable.

Coacción psíquica es la perturbación interna de las facultades mentales, de tal modo que se hace imposible la libertad psicológica y la persona no es responsable de sus acciones. Dicha coacción se da en las enfermedades mentales psicóticas y psicopáticas, como son las obsesiones compulsivas y las fobias (miedos sin motivo racional). Muchas veces, la raíz de tales enfermedades es el agotamiento (p. ej. en la pubertad). A veces, una educación equivocada (demasiado dura o demasiado blanda) provoca estados neuróticos y hasta psicóticos. Las neurosis son anormalidades mentales, curables por medio de la psicoterapia y, de ordinario, pasajeras. Para lo que nos interesa en este capítulo, se debe retener lo siguiente:

La coacción es una fuerza que nos empuja a actuar en contra de nuestra voluntad y no deja alternativa. Sin embargo, todavía puedo desobedecer la obligación. Por ejemplo, una señal de “alto” le indica al conductor que debe detenerse, dejándole la posibilidad física de no hacerlo ... Por otro lado, si la vía está bloqueada, se ve obligado a detenerse o dar la vuelta... *Además, en el caso de la obligación, el imperativo no desaparece con la transgresión. ¡Quemar las luces de una "parada" no le permite hacerlo! Por el contrario, la coacción desaparece cuando cesa la fuerza: por lo tanto, sólo se impone desde el exterior.*

Hay una debilidad de la fuerza que indica el fundamento exterior de la coacción. “Si hay que obedecer por fuerza, no es necesario obedecer por deber, y si la fuerza desaparece, la obligación no existe”, escribe Rousseau en el capítulo III del Libro I del Contrato Social. En otras palabras, obedecer una fuerza nunca es un deber, porque la fuerza no funda ninguna obligación. En resumen, una obligación nunca se basa en una coacción. La obligación indica lo que debe ser, lo que es legítimo y no lo que es y contra lo cual no se puede hacer nada. Es de la categoría del derecho y no de los hechos. Sin embargo, ¿nos permite esta distinción afirmar que el fundamento de nuestras obligaciones es interior, que nuestras obligaciones son engendradas únicamente por nuestra propia consciencia? ¿No sería una conclusión tan ilusoria como apresurada? ¿No

faltaría, en efecto, a la especificidad, la radicalidad del deber moral? Estas interrogantes serán aclaradas en el siguiente apartado, titulado, *La especificidad del deber moral*.

## **B- La especificidad del deber moral**

### **a) ¿En qué consiste la moralidad?**

Si seguimos la consciencia común, como hacen Kant (1993), en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, y Durkheim (2002), en *Educación moral*, respectivamente, llegamos a la siguiente conclusión: la moralidad de un acto consiste sobre todo en su intención y no sus efectos. Como tal, se podría pensar aún que la obligación no podría ser impuesta por una instancia externa a nuestra propia consciencia, porque, si es posible obligar a nuestras acciones, parece mucho más difícil con respecto a nuestros pensamientos. Sin embargo, ¿hemos ido lo suficientemente lejos en la determinación de la moralidad para llegar a esa conclusión? Nada es menos seguro. En efecto, conviene precisar más que la moral se caracteriza por el desinterés. Actuar moralmente es actuar desinteresadamente y no de manera egoísta, aunque la búsqueda del interés privado redundaría en el bien de todos. Es necesario distinguir claramente la utilidad de la acción de su moralidad. Al mismo tiempo, significa que actuar moralmente es actuar "por deber" y no simplemente "actuar de acuerdo con el deber". En otras palabras, para retomar las palabras de Durkheim esta vez, "la regla moral es enteramente un mandato y nada más".

### **b) Los imperativos morales**

Los imperativos morales se basan en la razón según Kant. Pero para comprender completamente la naturaleza de estos imperativos, hay que distinguir dos tipos de imperativos basados en la razón, según Lequan (2001).

### **b<sub>1</sub>) Los imperativos hipotéticos**

Un imperativo hipotético ordena lo que es necesario para lograr un fin, sin pronunciarse sobre la necesidad de apuntar a ese fin (Paton, 2003). En este caso, la acción es relativamente buena; y es condicional. Lo que se afirma es siempre condicionado por el fin buscado. Se trata de reglas de habilidad (imperativo problemático) o consejos de prudencia (imperativo declarativo). En el primer caso, el fin es sólo una posibilidad entre muchas. El imperativo toma la siguiente forma: si quieres lograr tal fin, eso es lo que debes hacer. Entonces, la regla se refiere sólo a los medios para lograr el objetivo establecido y no al valor del mismo. Sólo indica los medios para lograr efectivamente esta meta sin cuestionarla por sí misma. Por ejemplo: si quieres aprender un idioma extranjero, tienes que practicarlo a diario. ¡"Practicar un idioma extranjero a diario, es imprescindible si quieres aprenderlo!" ¡Es un imperativo, sólo si se quiere aprenderlo! Eso no es en sí mismo una obligación. El imperativo indica lo que se debe hacer para aprender una lengua extranjera y no si eso es necesario... En el segundo caso, el imperativo indica lo que se debe hacer para lograr un fin que se presenta como real, es decir la felicidad que todos los hombres buscan naturalmente. La condición es universal pero sigue siendo una condición, sigue siendo consecuencia de un fin externo a ella. En ambos casos, la regla no depende efectivamente de mi voluntad, mas puedo evitarla.

Para juzgar si este imperativo nos puede servir de base para la moral, cambiamos un poco el lenguaje; y tomamos otros ejemplos. En otras palabras, decimos que el imperativo hipotético es válido sólo bajo la condición de una determinada hipótesis, siempre tiene la siguiente forma: "si queremos... [hipótesis], entonces debemos... [imperativo]". Por ejemplo: "si quieres ser médico, tienes que pasar el examen de admisión"; o bien: "si quieres cocinar, debes hervir el agua". Los imperativos hipotéticos se basan en la razón (en una racionalidad que llamamos técnica o instrumental): de hecho, simplemente requieren elegir el medio más racional, más adecuado, más coherente para

lograr los fines propios. El criterio de evaluación es un criterio pragmático de éxito y eficacia (Op.cit); y lo que se evalúa son sólo los medios elegidos y no el fin perseguido. Por tanto, este tipo de imperativo no puede constituir la base de la moral. En efecto: (i) o estos imperativos no tienen absolutamente nada que ver con la moral (“si quieres cocinar, tienes que hervir el agua”); (ii) o apuntan a la consecución de un fin inmoral (cf. carta de Willy Just: “si queremos matar sin dificultad a un gran número de personas en camiones de gas, entonces debemos hacer modificaciones técnicas a los camiones de gas”); (iii) o reducen la acción aparentemente moral a una acción realizada por puro interés (“si quiero tener clientes que regresan, debo ser honesto”), por miedo (“si no quiero ser castigado, debo respetar esta ley”), o por deseo de reconocimiento (“si quiero ser bien visto por los demás, también debo dar dinero a las asociaciones”), etc. En cada uno de estos casos, no hay una acción moral real (el individuo no actúa por deber, sino simplemente actúa de acuerdo con el deber: su intención no es de hecho nada moral).

## **b<sub>2</sub>) Los imperativos categóricos**

El fundamento de la moral no reside, para Kant, en imperativos hipotéticos, sino en imperativos categóricos. Son imperativos que gobiernan sin condiciones (hay que hacerlo... esto es categórico, punto final). Sobre todo, eso significa que estos imperativos son universales: se aplican a todos, sin excepción. En particular, estos imperativos son válidos cualesquiera que sean los deseos del individuo. La moral es de hecho un deber impuesto al individuo. Sin embargo, la moral no es una coacción que priva al individuo de su libertad, sino que permanece basada en la autonomía de la persona. ¿Cómo es posible? Aquí debemos considerar el deber moral como una obligación interna y no como una restricción externa: el individuo permanece autónomo cuando cumple con su deber moral, porque sólo sigue lo que le dice su propia razón. La fuente del deber moral está en el individuo mismo y no en una autoridad superior. Pero,

¿hasta qué punto podemos decir que los imperativos categóricos se basan en la razón? ¿Qué quiere decir eso? Para resolver este problema, debemos esforzarnos por comprender la formulación precisa que Kant da a la idea del imperativo categórico.

**“Actúa sólo de acuerdo con la máxima de que al mismo tiempo puedes querer que se convierta en una ley universal”.**

La primera formulación del imperativo categórico nos dice cómo la razón puede descubrir por sí misma las normas morales que debe seguir. Se trata de imaginar aquí (por su razón) un mundo posible en el que todos realicen tal o cual acción, y donde todos saben que todo el mundo hace esta acción. Este experimento mental constituye una prueba, más precisamente una prueba de la universalización de la máxima de nuestra acción (la máxima de nuestra acción simplemente designa el principio rector de nuestra acción). La pregunta aquí es si nuestra acción se puede universalizar. Por ejemplo, ¿es posible imaginar un mundo donde todos mienten y donde todos saben que todo el mundo miente? No, pues la mentira sólo es posible si los demás creen que lo que dices es verdad.

En un mundo donde la mentira se ha convertido en la regla, tal confianza en la palabra de los demás ya no puede existir, lo que hace imposible la mentira en sí misma. Asimismo, ¿es posible imaginar un mundo en el que todo el mundo hace trampa y donde todo el mundo sabe que todo el mundo hace trampa? Una vez más, se puede ver que un mundo así hace imposible la trampa. En consecuencia, tenemos aquí, según Kant, un medio racional para determinar las acciones que no deben realizarse: son aquellas que no pasan esta prueba de universalización, aquellas que no son universalizables y que, por el contrario, manifiestan que el individuo se conceda un estatus de excepción en relación con una regla que presupone seguida por otros. La objeción del cálculo imposible que oponía al consecuencialismo la dificultad incluso la imposibilidad de determinar nuestros deberes morales, no se aplica aquí: la moral no es un cálculo complicado de las

consecuencias globales de nuestras acciones. Por el contrario, se supone que el procedimiento para determinar nuestros deberes morales es simple, fácil de poner en práctica.

Si todo está bien claro en nuestras meninges, podemos afirmar que el imperativo categórico formula una verdadera obligación y dicta deberes. En efecto, el fin es necesario aquí. El fin ya no depende de otro fin que sería su condición, es un fin en sí mismo. No se puede deducir el imperativo de otra cosa que de sí mismo. Indiferente a cualquier condición particular, se impone, pues, sin reservas. Sin depender de ningún fin. Él es incondicional. Tienes que obedecer a cualquier precio. Ninguna excepción es admisible, no podemos contradecirlo ni refugiarnos en la dificultad o incluso la imposibilidad de la acción. Es posible negarse a realizarlo pero no puede apartarse.

La esencia de la obligación es persistir a pesar de su transgresión. El mandato tiene entonces valor de ley, no simplemente de regla o consejo; y realmente dicta un deber. El imperativo de hacer ejercicio a diario desaparece si no quiero aprender un idioma extranjero. La obligación de respetar al prójimo perdura, sin importar el propósito que me proponga. En resumen, la obligación moral se presenta como una obligación absoluta. En efecto, si uno no puede sustraerse del mandato, ¿cómo podría uno obligarse a sí mismo? ¿No puede surgir el respeto por la ley de una instancia externa y trascendente? Para que la obediencia sea pensable, ¿no es menester que el deber moral encuentre su fundamento en una instancia que trasciende, trasciende al individuo? ¿No es menester que el remitente de la ley permanezca exterior al destinatario para que el imperativo pueda presentarse como categórico? ¿Y no tenemos buenas razones para pensar que este fundamento es precisamente social? En el apartado que sigue, se aclarará estas interrogantes.

## C- El Fundamento social de la moral

### a) Sociedad, fin de la moral

En primer lugar, la sociedad parece presentarse a sí misma como el fin de la moral. Eso se debe a que no hay moral sin desinterés, lo que significa para Durkheim que actuar moralmente es actuar con miras a un interés colectivo y, por tanto, social. Eso sólo es válido a condición de no reducir la sociedad a un conjunto de individuos, sino de concebirla como un ser sui generis, es decir, distinto de los individuos que la componen. Entendemos esto si reconocemos que la vida colectiva revela formas de pensar y actuar que no encontraríamos en individuos tomados por separado. La sociedad tiene una naturaleza propia que trasciende a los individuos. Es algo superior a los individuos. Del grupo emerge una consciencia colectiva de la cual la consciencia individual toma lo que no podría haberse dado a sí misma. Echemos un vistazo en el texto de Durkheim:

*"La acción moral es la que persigue fines impersonales. (...) de lo que se sigue que necesariamente deben referirse a algo distinto de los individuos. Son supraindividuales. Sin embargo, aparte de los individuos, sólo quedan los grupos formados por su reencuentro, es decir, sociedades. Por tanto, los fines morales son aquellos que tienen por objeto una sociedad. Actuar moralmente es actuar por un interés colectivo. (...) La moral comienza donde comienza el dominio social." Durkheim, Education Moral, pág. 51.*

Además, hacer de la sociedad el fin de la moral es salvar la obediencia moral y, pues, el desinterés, del carácter incomprensible del sacrificio. En efecto, si la sociedad va más allá del individuo, es sin embargo su emanación. "El hombre es, en su mayor parte, producto de la sociedad. Es de ella que nos viene todo lo que hay de mejor en nosotros, todas las formas superiores de nuestra actividad" (Op.cit., p.59) (lenguaje, religión, ciencia). "Es la sociedad que es trabajadora y poseedora de todas estas riquezas de la civilización, sin las cuales el hombre descendería a la categoría de animales" (Durkheim, Op.cit., p.61). No hay, pues,

antagonismo entre el individuo y la sociedad y es lo que explica el apego que puede inspirarnos y que incluso podemos preferirlo a nosotros mismos.

## **b) La sociedad, fundamento de la moral**

*“Si la sociedad es el fin de la moral, también es la trabajadora de ella. El individuo no lleva en sí los preceptos de la moral, dibujados como de antemano, al menos en forma esquemática, de modo que de ahora en adelante sólo tiene que especificarlos y desarrollarlos; pero sólo pueden surgir de las relaciones que se establecen entre los individuos asociados; así como reflejan la vida del grupo o grupos al que pertenecen” Durkheim, *Ibíd.*, P. 73.*

Y si “la moral está hecha para la sociedad, ¿no es, a priori, evidente que la hace la sociedad?” (Op.cit, p.73). La prueba es simplemente que la moral varía en función de diferentes sociedades. Pero la sociedad no hace sólo las reglas morales. No se trata sólo de reconocer que son convencionales. Lo que hace falta comprender sobre todo es que es la sociedad que da autoridad a las reglas morales. ¿Por qué? Pues la autoridad es “el carácter con el que un ser, real o ideal, se encuentra investido en relación con determinados individuos, y sólo por eso es considerado por estos últimos como dotado de poderes superiores a los que se atribuyen a sí mismos” (Op.cit., p.74). Sin embargo, “el ser que mejor cumple todas las condiciones necesarias para constituir una autoridad es el ser colectivo. Porque (...) la sociedad supera infinitamente al individuo, no sólo en el ámbito material, sino también en potencia moral” (Op.cit.p.75).

Es, pues, porque la sociedad es superior a los individuos, parece constituir el único fin y fundamento posible del deber moral, cuya característica es presentarse como absoluto. La autoridad de la consciencia moral, pues, sólo traduciría interiormente la potencia exterior de la sociedad sobre el individuo. Y si tenemos la ilusión de que nuestra consciencia está en el origen de nuestros deberes, sería sólo porque, gracias a la educación, cuyo papel es primordial, la coacción externa se interioriza progresivamente y que, hacerse mayor, el individuo acaba olvidando el origen externo de la obligación. Finalmente, no

sería necesario recurrir a un fundamento teológico para conservar un sentido a la moral. Reconocer el carácter fundamental de lo social es poder librar la moral de cualquier subordinación a la religión, es poder sostener el laicismo (Op.cit, p.77).

En resumen, puede parecer necesario reconocer que es la sociedad que dicta todos nuestros deberes, incluso nuestros deberes morales. Sin embargo, concluir de esta manera no está exento de problemas. Es, en efecto, lo que revela un examen superficial de las implicaciones de tal perspectiva. Si arraigamos la moral en la sociedad, eso significa que podemos *confundir la moral y los modales*, es decir, el conjunto de hábitos colectivos transmitidos a través de la educación. Pero entonces hay que dejar también espacio para el relativismo moral, hay que admitir que la moral universal no existe, que la moral es siempre relativa a la sociedad que la produce.

En efecto, no nos enfrentamos a una moral, sino a moralidades, la diversidad de culturas que conduce a la diversidad de costumbres. Tantas sociedades, tantas tradiciones, tantas normas particulares e irreductibles. Lo que en una comunidad parece ser un deber que no se puede derogar, no será en absoluto una obligación en otra cultura. Si mi moral tiene su origen en mi cultura, mi moral es una moral entre otras, pero también por ese mismo hecho, una moral que puede ser desafiada, una moral sin derecho a imponerse. Pero, ¿podemos realmente aceptar la idea de que todas las morales son iguales? Y sobre todo, ¿no soy capaz de juzgar las costumbres de mi comunidad? Si mi consciencia no fuera más que un reflejo pasivo de los valores de la sociedad a la que pertenezco, no se entendería dónde esta consciencia encontraría la fuerza para superarlos en ocasiones.

Si la consciencia moral es capaz de elevarse por encima de las normas sociales para juzgarlas, incluso condenarlas, ¿puede su fundamento ser simplemente social? Si la consciencia moral no sólo es capaz de elevarse por encima de los valores de otras sociedades para criticarlas, sino también de elevarse por encima

de las normas de su propia sociedad, ¿es sólo el producto de la sociedad? Para decirlo rápidamente, decir que la sociedad dicta todos nuestros deberes, ¿no significa reducir a la nada la función crítica de la moral, es decir, la distinción entre ser y debe-ser? ¿No se corre el riesgo de reducir el derecho a los hechos? ¿Y así anular el sentido de la palabra deber? Se tendrá aclaraciones en los apartados que siguen.

## **2. La Sensibilidad, Fundamento natural del deber**

La pregunta es: ¿en qué puede descansar la moral si no es en la sociedad? ¿Cómo superar el relativismo para encontrar un fundamento universal a la moral? Dado que el relativismo es cultural, ¿no deberíamos buscar este fundamento en una naturaleza común a todos los hombres, en la naturaleza humana? ¿Y no podemos llegar a decir que es la sociedad que, al distorsionar al hombre, sería un obstáculo para la moral?

### **A- La Piedad**

Para mostrar que la obligación moral tiene sus raíces en un sentimiento natural, Rousseau (2011) se hace la pregunta: ¿por qué ayudo a mis semejantes? Por piedad, porque no soporto verlos sufrir, porque siento compasión por ellos, y no porque me entregué a un razonamiento cualquiera. Ahora bien, la piedad, que “precede al uso de toda reflexión”, es una de las operaciones más simples del alma y no requiere ni educación ni conocimiento. La piedad es un principio anterior a la razón; y se dirige, pues, al ser sensible. En efecto, la piedad, “repugnancia (...) a ver morir o sufrir a todo ser sensible”; eso supone simplemente ser capaz de simpatía y de compasión, para resumir, ser capaz de ponerse en el lugar del otro, de identificarse con el prójimo, queriendo para él lo que yo quiero para mí.

Por un lado, esta identificación que se opone a la comparación es espontánea (no distingo entre los demás y yo). Basta con darse cuenta de ello para pensar en la actitud de los niños que tienen dificultades para comprender que los demás no

hacen o quieren lo mismo que ellos. Esta actitud es la del hombre que aún no se ha dado cuenta de su diferencia, de su identidad distinta. No implica razonamiento. Por otra parte, va de la mano con el sentimiento más simple posible: el amor a sí mismo (a distinguir del amor propio que, a su vez, presupone la comparación), es decir, el instinto de conservación que permite a cada uno cuidar de su propia persona. Entonces la piedad es simplemente fruto de la sensibilidad y de la extensión al otro del amor a sí mismo: poniéndome en el lugar del otro, quiero para él lo que quiero para mí y por eso no quiero que él sufra.

Es bueno, en este apartado, citar otra vez a Rousseau para establecer una diferencia entre el amor a sí mismo y el amor propio, pues para muchos pensadores son sinónimos. Entonces, ¿qué dice el diccionario filosófico de André-Comte-Sponville acerca de estos dos conceptos?

“El amor propio es el amor a sí mismo, a los ojos del otro: el deseo de ser amado, aprobado, admirado, el horror de ser odiado o despreciado.” La Rochefoucauld lo vio como la principal de nuestras pasiones y la fuente de todas. Rousseau, más generosamente, más precisamente, lo distinguió del amor a sí mismo: “El amor a sí mismo es un sentimiento natural que lleva a cada animal a velar por su propia conservación, y que, dirigido en el hombre por la razón y modificado por la piedad, produce humanidad y virtud.

El amor propio es sólo un sentimiento relativo, facticio y nacido en la sociedad, que lleva a cada individuo a valorarse a sí mismo más que a cualquier otro, lo que inspira en los hombres todos los males que se hacen a sí mismos mutuamente, y que es la verdadera fuente del honor” (Discurso sobre el origen de la desigualdad, nota XV). De ése a éste, la transición está muy bien explicada. En primer lugar, vivimos para nosotros mismos, pero con los demás y a través de ellos. ¿Cómo no nos gustaría ser amados? El amor propio es ese amor egocéntrico del amor mediado por otros. Es amar al otro sólo para sí mismo, y a

sí mismo sólo por el otro. Doble error, o doble trampa, que explica por qué el amor propio, como decía Alain, es un amor infeliz.

**B- Sociedad: ¿obstáculo para la moral?**  
**La perversión social de la consciencia moral**

El sentimiento natural de la piedad se encuentra, pues, en todos los hombres como un instinto inmediato. La moral, por tanto, no está reservada a una élite, unos pocos sabios; y no podría ser el fruto de la instrucción, de la reflexión. “Aunque pueda pertenecer a Sócrates y a los espíritus de su temperamento, adquirir virtud por la razón, el género humano no habría existido durante mucho tiempo, si su preservación hubiera dependido únicamente de los razonamientos de quienes la componen.” Si, dentro de la sociedad, no todas las personas son iguales en conocimiento, no tienen las mismas habilidades de pensamiento, todas son aptas para ser buenas. Pero podemos ir más allá y preguntarnos si no es la sociedad la que asfixia, silencia la voz de la consciencia moral.

En efecto, al producir diferencias, estimula la comparación entre los hombres y así el desarrollo de la razón que da origen al amor propio seguido de la procesión de pasiones que lo acompañan, volviendo al individuo insensible al sufrimiento de otros. “Es la razón que engendra el amor propio; y es la reflexión que la fortalece; es ella que repliega al hombre sobre sí mismo; es ella que lo separa de todo lo que lo molesta y lo aflige: es la filosofía que lo aísla; es a través de ella que él dice en secreto, con la apariencia de un hombre que sufre, muere si quieres, estoy a salvo”. Cuanto más civilizado se vuelve un hombre, más difícil es que se escuche la voz de la consciencia moral.

Se podría, pues, verse tentado a concluir que la sociedad no puede dictar todos nuestros deberes, empezando por nuestros deberes morales, precisamente porque favorece el desarrollo de la razón. Sin embargo, nuevamente, eso no está exento de problemas. De hecho, se puede, en primer lugar, discutir el carácter desinteresado de la piedad. ¿Es la piedad

verdaderamente libre de egoísmo? Nada es menos seguro. En efecto, es lo que tememos por nosotros mismos lo que nos hace actuar; y es así nuestros propios intereses que aspiramos. ¿No es suficiente también la piedad? ¿No es por eso que no nos gusta ser su objeto? ¿No nos reduce a una situación de inferioridad? ¿No es vivirla una forma de sentirse superior a los demás y no de respetarlos? En términos más generales, ¿es suficiente el sentimiento para fundar la moral? ¿Tenemos deberes sólo para con los que sufren? Parece que no.

Pongamos un ejemplo: imaginemos que el azar pone en nuestras manos una suma de dinero que pertenece a un hombre rico que no despierta nuestra piedad en absoluto e incluso nos es bastante hostil. Sin embargo, mi conciencia me indica la obligación de devolverle lo que es suyo. Además, si la moral no se basa en el sentimiento, ¿no lucha también contra el sentimiento? ¿No debo yo simplemente ignorar mis sentimientos para cumplir con mi deber? ¿No es justamente cuando cesa la simpatía que se impone el deber? Actuar por simpatía, ¿es actuar por deber? No. La moral prevalece precisamente donde el amor está ausente.

La moral debe tomar el relevo del amor y me manda a hacer por obligación lo que habría hecho espontáneamente si hubiera amado. Actuar moralmente es actuar desinteresadamente y, pues, posiblemente en contra de mi deseo. Alguien dijo: “¡La moral sólo podría basarse en el sentimiento si fuéramos santos y así precisamente si la moral fuera inútil!” El problema es, pues, el siguiente: se mantiene la distinción entre el ser y el deber-ser, pero se pierde el mandamiento. Pero entonces, ¿tenemos sólo la opción entre el relativismo y la relativización de la obligación? ¿No podemos pensar en el deber moral en toda su radicalidad sin sacrificarlo en el altar de los hechos o de la sensibilidad? ¿No podemos mantener a la vez el mandato y la exigencia del deber? Si eso parece imposible, ¿no es en virtud de una concepción reductiva de la razón (compartida tanto por Durkheim como por Rousseau) que la reduce al cálculo y la hace incapaz de determinar la voluntad por sí misma? En resumen, ¿no saldríamos

del círculo en el que hemos caído si pudiéramos demostrar que la razón pura es práctica en sí misma? ¿No podríamos decir entonces que es la misma radicalidad del deber moral que impone un rechazo de la heteronomía? ¿Pero no podríamos también distinguir el origen y fundamento de la moral? Si la moral necesita la sociedad para desarrollarse, ¿significa eso que la moral es su fundamento?

### **3. Cultivar no es dictar**

Se tratará de mostrar que, como la razón por sí sola es la voz de la consciencia moral, la sociedad no puede dictar todos nuestros deberes pero es necesaria para que la voz que los dicta no quede inaudible.

#### **A- El "hecho de la razón"**

Para ello, se trata ante todo de recordar que el imperativo categórico no podría tener un fundamento empírico, que no es el efecto de causas naturales o sociales ocultas a nuestros ojos. Pero para comprender eso hay que mostrar que es en sí mismo incondicionado. No basta con decir que el imperativo categórico manifiesta la presencia de una razón que dicta a la voluntad la ley de una acción independiente de cualquier impulso sensible. Pues entonces podemos hacer la siguiente pregunta (y esto es lo que hacen Durkheim y Rousseau): al prescribir tal acción, ¿actúa la razón con total independencia con respecto a lo sensible? Hay que salir, pues, de la experiencia psicológica y cuestionar el vínculo que supone el imperativo entre la ley y la voluntad. Ahora bien, ¿Qué podemos decir de este enlace? Dos cosas: que es a priori y sintético. Es para usar la expresión de Kant (2012), "un hecho de la razón", "un hecho absolutamente inexplicable a partir de todos los datos del mundo sensible y por el uso más amplio de nuestra razón teórica".

De hecho, la razón puede verdaderamente proponer una génesis empírica de la consciencia de la obligación, pero no puede producirla por sí misma. ¿Por qué entonces? Para comprenderlo, debemos retomar la distinción con los imperativos hipotéticos. En su caso, el querer por los medios está incluido en el

querer por el fin. El imperativo puede ser deducido de una proposición anterior. En cambio, eso precisamente no es posible en el caso del imperativo categórico. Supone la conexión de elementos que no se puede deducir entre sí: la voluntad y la ley. Es por eso que el imperativo es una proposición sintética.

Pero es, además, a priori: la obligación no puede ser deducida de ningún dato empírico. En efecto, en el caso de los imperativos hipotéticos, la obligación siempre está ligada a una condición empírica (aunque sea universal, como la búsqueda de la felicidad): el hecho de querer esto o eso. En cambio, el imperativo categórico es en sí mismo simplemente incondicionado, se impone fuera de cualquier condición, pues, de cualquier condición empírica, de cualquier experiencia. Se impone a priori.

¿Qué significa eso? Que la razón pura es práctica en sí misma, pero hay que distinguirla de la razón teórica.

Actuar moralmente no implica ningún razonamiento sutil, y en eso, Kant está de acuerdo con Rousseau. La moral no depende, pues, de ningún conocimiento particular. Sin embargo, la acción moral presupone la razón, ya que presupone ser capaz de orientar la propia acción independientemente de cualquier inclinación sensible. Actuar apasionadamente es perseguir fines egoístas y particulares. Por el contrario, actuar moralmente es perseguir fines universales. Pero la razón es la facultad de lo universal. Y sobre todo: el imperativo en sí mismo es un hecho de razón.

La razón es práctica en sí misma pues es la única que puede determinar la voluntad sin tener que depender de la sensibilidad y sin que para ello sea necesario un conocimiento especial. Nos permite juzgar los fines de nuestras acciones y no simplemente determinar los medios para llevarlas a cabo con eficacia. En resumen, no se puede reducir a una facultad de cálculo. De hecho, la razón es capaz de decirnos lo que debemos hacer y es incluso la única que puede. Además, no podemos deducir el imperativo usando la razón: escapa a la razón

teórica. Dicho de otra manera, el imperativo categórico sólo puede ser formulado por la razón pero no creado por ella.

En definitiva, podemos decir que la voz de la consciencia moral es precisamente la voz de la razón, siempre que reconozcamos que no se reduce a su única dimensión teórica. Hay que distinguir, pues, con rigor la ley moral y el sentimiento de la ley, la manera de que nos afecta la ley, de que surge, y lo que la funda: Hay que distinguir la ley y el sentimiento que inspira. Decir que hay un sentimiento que acompaña la consciencia de la ley moral, el respeto, no significa que hay un sentimiento anterior a la propia ley moral.

### **B- Autonomía, condición de posibilidad del deber moral**

Pero entonces se puede comprender que es precisamente el carácter categórico del deber que hace imposible la idea de un fundamento exterior. La distinción entre coacción y obligación, es decir, la posibilidad de desobedecer, no basta para mostrarlo.

En primer lugar, ¿no conduce necesariamente la idea de obediencia desinteresada a la idea de autonomía? En efecto, la única condición para que una voluntad sumisa a leyes no esté sumisa por interés es que ella misma sea legisladora. “De lo contrario”, escribe Kant (1993), “nunca se descubriría el deber, sino la necesidad de actuar por un cierto interés” Ahí está lo que Durkheim olvida, o en todo caso hace pasar finalmente al segundo plano: no basta para pensar la moral insistir en el carácter absoluto del deber, hay que recordar siempre que se trata de la intención de la acción y no la acción en sí. En el desinterés, Durkheim sólo ve el mandato, pero se trata de pensar el mandato a la luz del desinterés, y no al revés. Pero el problema es que si el mandato es exterior, ¿la obediencia siempre puede estar interesada!

Hace falta, pues, que la ley moral determine inmediatamente la voluntad. “No se debe buscar, para la ley moral, y para procurarle la influencia sobre la voluntad, cualquier fuente que viene de otra parte”. “Actuar por deber” es, pues,

no sólo someterse a la ley, sino ser su legislador. Puedo querer la ley sólo si proviene de mi propia voluntad. Es mi propia voluntad que debe ser legisladora, que debe ser el autor de la ley. La sumisión al mandato expresa nuestra autonomía. El mandato no es ajeno a nosotros y no puede ser impuesto por una coacción exterior. Sin embargo, si lo dejamos ahí, siempre surge la misma objeción: ¿no está aún determinada mi voluntad cuando quiere la ley para sí? Pero esta objeción deja de ser válida cuando se ha mostrado que la obligación es un “hecho de la razón”, ya que eso lleva a reconocer que la razón pura es práctica por sí misma, que puede determinar la voluntad.

El deber no puede, pues, ser fundado sobre la heteronomía. Solo la autonomía da sentido al deber. Kant no introduce la autonomía para dejar espacio a la libertad a pesar de la restricción del deber. No se trata de aligerar el peso del deber sino al contrario de pensarlo en su radicalidad. La autonomía no significa la posibilidad para la voluntad decida la ley, de manera arbitraria, para poder evadirla. Decir que la voluntad es el autor de la ley, es simplemente decir que es inmediatamente determinada por la ley y no que podría escapar de ella.

Es para salvar la distinción del ser y del deber-ser que la autonomía es necesaria. Fundar el deber sobre la heteronomía no es hacerlo exorbitante, sino destruirlo. Finalmente, eso significa que la libertad del sujeto no podría reducirse a la independencia, que la subjetividad ya lleva siempre dentro de sí intersubjetividad, en fin, que es menester distinguir entre el individuo y el sujeto. ¿No es, en efecto, debido a una concepción reductiva de esta última que nos vemos llevados a invocar un fundamento trascendente para la moral?

Parece, pues, necesario cuestionar el origen social del deber moral y pensar que está grabado en el alma humana antes de cualquier experiencia adquirida por la experiencia y sobre todo de cualquier comprensión de la vida social y sus consecuencias. Podemos precisar que hay que rechazar el fundamento social del deber y su fundamento teológico pues lo que es problemático, es, en todos los casos, fundar el deber sobre la heteronomía. En resumen, ¡la concepción

sociológica del deber no es mejor que su concepción teológica! No basta con sustituir a Dios por sociedad para dar sentido al deber... Decir que la sociedad o Dios dicta todos nuestros deberes es lo mismo y eso arruina la idea misma del deber. Pero, entonces, ¿cómo explicar el carácter imperativo del deber? ¿Por qué nos aparecería la moral en forma del deber?

### **C- La ley sólo puede tomar la forma de un deber**

Hacer de la autonomía el fundamento de la ley moral no impide en modo alguno su surgimiento en la forma imperativa del deber. En efecto, lo contrario sólo sería posible a condición de negar nuestra finitud. De hecho, nuestra voluntad puede también ser determinada por nuestras necesidades y deseos. Sólo se somete de manera contingente a la razón. En pocas palabras, la ley moral se ve como un deber porque el deseo y la razón se nos oponen, porque somos razonables y finitos.

Ahora se comprende, decir que la autonomía es la condición de posibilidad del deber moral no impide que el remitente de la ley permanezca fuera del destinatario y que la ley sea, para retomar las palabras de Durkheim, “enteramente mandato”. Rechazar un fundamento social para el deber moral no conduce a la desaparición de su dimensión categóricamente imperativa.

La asimetría que, según Durkheim, da autoridad a la ley moral se refleja en el sentimiento de respeto. “Reconocemos con respeto un mandato que no nos es ajeno y que no puede ser impuesto por una coacción exterior. Nuestra sumisión a este mandamiento expresa nuestra autonomía. Pero, al mismo tiempo, la distinción entre quien reconoce por respeto y el poder en él que reconoce es evidente” (Fussler). La autonomía es un horizonte para el individuo, es lo que hace que estamos obligados pero también a lo que estamos obligados. Se nos presenta como un requisito.

#### **D- El caso de los deberes jurídicos**

Todavía surge una pregunta: ¿podemos simplemente decir que nuestros deberes morales no son dictados por la sociedad, a diferencia de nuestros deberes jurídicos que, por lo tanto, tendrían el mismo estatus que los deberes impuestos por la moral? Dicho de otra manera, ¿se reduce el derecho a derecho positivo? Si eso es problemático para la moral, ¿no es también el caso para el derecho? ¿Es menester, pues, rechazar también la idea de que la sociedad impondría incluso nuestros deberes jurídicos? Eso puede parecer a primera vista muy extraño en la medida en que el mismo Kant invita a distinguir muy claramente estos dos tipos de obligaciones y así la legalidad de un acto de su moralidad. Aclaremos estas preguntas en el párrafo que sigue.

“La libertad a la que se refieren las leyes jurídicas sólo puede ser la libertad en su uso externo, pero la libertad a la que se refieren las leyes éticas es la libertad en el uso tanto externo como interno del árbitro”. Kant, *Métaphysique des mœurs*, Introducción, Pléyade, t. III, pág. 458. “La legislación que hace de una acción un deber y de este deber al mismo tiempo un motivo, es ética. En cambio, la legislación que no incluye el motivo en la ley y que, por lo tanto, admite también un motivo distinto de la idea misma del deber, es jurídico”. Kant, *Ibid.*, Introducción p.464. “A la simple conformidad o no conformidad de una acción con la ley, aparte del motivo de ésta, la llamamos legalidad (conformidad con la ley); sin embargo, esta legalidad en la que la Idea del deber extraída de la ley es al mismo tiempo el motivo de la acción, es la moral de esta última”. Kant, *Ibid.*, Introducción, págs. 454-55.

En efecto, el derecho, como la moral, ordena incondicionalmente. En ambos casos, la posibilidad de desobedecer la ley no da la posibilidad de sustraerse a ella. De lo contrario, el derecho ya no significaría nada ya que no permitiría más oponerse al hecho. Lo que hay en común entre la moral y el derecho, es la obligación. Pero la diferencia entre derecho y moral es que la ley jurídica deja abierta la posibilidad de una determinación de la voluntad por un motivo

distinto al simple respeto del deber. La ley jurídica no especifica qué motivo debe impulsarnos a actuar.

¿Qué prescribe el derecho? Nada más que la conformidad exterior de la acción con la ley, es decir, “actuar conformemente al deber” independientemente de las intenciones. Lo que más importa es lo que hago, no por qué lo hago. Por ejemplo, según la ley, no importa si pago mis impuestos por el bien común o por egoísmo, lo que importa es que lo hago. Mi acto puede ser legal sin ser moral. Al mismo tiempo, la obediencia ya no requiere autonomía y puede ser coaccionada. No importa que en mi fuero interno apruebe la ley. Eso no hace perder sentido a la obligación, no la anula. En resumen, mis obligaciones en este contexto, pueden muy bien no venir de mí... y ser dictadas por la sociedad. ¡E incluso podemos ir más allá afirmando que solo la sociedad puede darles la fuerza de obligación! En efecto, si la obligación no implica la aprobación de la ley, es necesario que una autoridad externa la constituya como tal. ¿Cómo podría la ley obligar, provocar la obediencia del individuo sin necesariamente aprobarla? El individuo debe ver un interés en esta ley, aunque sólo sea el de escapar del castigo. “Se vincula inmediatamente al derecho, escribe Kant, siguiendo el principio de contradicción, una capacidad para constreñir a quienes la perjudican”.

En otras palabras, “el derecho y la capacidad de obligar significan, pues, una misma cosa” (Kant, 1980, p. 480-481). Sin embargo, ¿podemos decir que la sociedad “dicta” nuestros deberes jurídicos, es decir que el derecho se reduce al derecho positivo? Esta es la razón por la que la Metafísica de las costumbres consiste en una Doctrina del derecho y una Doctrina de la Virtud. ¿Que lo que es legal es necesariamente legítimo? Que, en el marco del derecho, la legislación pueda ser externa no significa que dependa únicamente de la empresa. ¿No podemos distinguir fundar e imponer? ¿No podemos decir que la sociedad puede imponer deberes jurídicos sin fundarlos? Lo que hay que comprender, es que hay una doble expresión del imperativo categórico, pues bien de la razón práctica: una expresión ética y una expresión jurídica. El principio del derecho es

dictado por la razón práctica. Este principio es el siguiente: “Es justa toda acción que puede o cuya máxima puede dejar coexistir la libertad del árbitro de cada uno con la libertad de todo el mundo según una ley universal”. (Op.cit., p.479)

El derecho no se refiere a las disposiciones internas, sino solamente a la coexistencia de las libertades externas, la influencia recíproca de los libres albedríos. Sólo se refiere a la libertad de hacer algo a voluntad y no a la libertad interior. Los actos que conciernen únicamente a sus autores escapan al derecho. Dicho de otro modo, “sólo se trata de la relación externa (...) de una persona con otra, en la medida en que sus acciones, como hechos, pueden influirse entre sí” (Op.cit., p.478). Es necesario porque la voluntad de actuar de cada uno está siempre en relación con los demás, siempre se da en un marco social y, luego, estas voluntades deben poder coordinarse. ¿Qué significa eso? Por un lado, que la finalidad del derecho no es alcanzar la virtud, que la moralidad no es necesaria para el respeto del derecho pero que eso no excluye que respetemos el derecho por moralidad. “La legislación interna también establece que todos los demás deberes son deberes éticas indirectamente” (Kant, Op.cit., p.467).

Por otro lado, que si la moral no puede reducirse a las costumbres, el derecho tampoco puede reducirse al derecho positivo. Si bien puede ser impuesto por la sociedad, no puede ser dictado por la sociedad. Impone deberes a un ser que vive en sociedad. Las relaciones jurídicas entre los hombres son necesarias porque viven en sociedad. Pero el derecho es efectivamente la condición de posibilidad de la vida social: el derecho es la condición válida, antes de cualquier experiencia, para que los hombres puedan convivir. La sociedad no es el fundamento del derecho que es a priori. Este fundamento sigue siendo la razón práctica, como para la ética. “Una doctrina jurídica meramente empírica (como la cabeza de madera en la fábula de Fedro) es una cabeza que quizás sea hermosa, sólo que es una pena que no tenga cerebro” (Kant, Op.cit., p.478).

## **E- La Necesidad de la Educación**

Si, en lo que respecta a las obligaciones jurídicas, es necesario distinguir su fundamento y su origen, ¿no es eso necesario también para las obligaciones morales? En otras palabras, ¿no se trata de reconocer el papel de la educación, y así de la sociedad? no en el fundamento, sino en el surgimiento del imperativo categórico. Si la sociedad no puede dictar nuestros deberes morales, ¿no nos permite cultivar la virtud? En efecto, ¿decir que el imperativo categórico es a priori significa necesariamente que es innato? No, y es por eso, al final de la Crítica de la razón práctica y de la Doctrina de la virtud, Kant reconoce la necesidad de un método para "asegurar a las leyes de la razón práctica pura un acceso al espíritu humano, de la influencia sobre sus máximas, es decir, para hacer también subjetivamente práctica la razón que es objetivamente práctica" (Kant, 2012, p.281). Creer que la virtud puede ser innata sería oscurecer la finitud humana, es decir, oscurecer el conflicto entre sensibilidad y razón.

### **Deducción**

La imposibilidad de sustraerse al deber moral sugiere en primer lugar que la consciencia moral es sólo un producto de la presión ejercida por la sociedad sobre el individuo y, como tal, la sociedad dicta todos nuestros deberes, incluso nuestros deberes morales. Pero tal afirmación lleva a quitar todo sentido al deber, privando a la consciencia moral de una verdadera función crítica con respecto a las costumbres. Lo cual, a condición de que no nos detengamos en una concepción reduccionista de la razón, requiere pues una respuesta negativa a la pregunta planteada, afirmando que la voz de la consciencia moral sólo puede ser la de la razón. Al mismo tiempo, se trata de negarnos a reducir el derecho al derecho positivo y, luego, también de retirar a la sociedad la posibilidad de fundamentar nuestros deberes jurídicos. Sin embargo, decir que la sociedad no podría dictar, en el sentido de fundar, todos nuestros deberes, no excluye en modo alguno reconocer que puede imponer la obediencia a los deberes jurídicos y cultivar nuestra virtud.

## CONCLUSIÓN GENERAL

En el Más Acá, de marginación a la deificación, cada cual tiene buenos o malos recuerdos en la vida laboral, en la familia y en las relaciones interpersonales. Los malos momentos son inevitables, pues la vida es como una pieza de moneda a dos caras, lo que simboliza lo negativo y lo positivo que se atraen para llevar al hombre a la deificación, si se entiende la lógica de su existencia humana. Quien no ha conocido malos momentos en su vida, no se conoce a sí mismo, pues vive una vida donde leche y miel se derraman en abundancia para su provecho; y no conoce la otra cara de la moneda que es la cara del sacrificio para alcanzar la sabiduría y conocerse plenamente para crecer en humanidad. Dice san Pablo: yo sé vivir en abundancia y en escasez, es decir, él se conoce. En sintonía con mi reflexión, dice un pensador francés del siglo XIX: “El hombre es un aprendiz; el dolor es su maestro; y nadie se conoce si no ha sufrido”.

¿Qué tiene que ver el párrafo anterior con la conclusión de mi tesis doctoral? Todo ello, era para decir, por no entender la lógica de la vida en el Más Acá, rompemos el equilibrio de las cosas; y ahora estamos al borde de la destrucción total en el reino animal, en el reino vegetal, en el reino mineral y en el reino humano. Es decir, los tres primeros reinos inocentemente salieron víctimas del reino humano por las acciones inadecuadas que cometemos por el abuso de poder usando mal las llaves del mundo sensible que el Sumo Hacedor de las cosas nos ha entregado.

El problema del Más Acá no son las especies animales, ni sequías ni terremotos en varias partes del globo, sino la especie humana gobernada por un mal radical que quiere acabar con todo incluso llevar al mismo hombre a la destrucción. Con respecto a este mal radical, Kant nos diría, si existe este mal radical en el hombre, existe también en él un bien radical para la restauración

del género humano, por ende del Más Acá. Por este bien radical, la educación de la consciencia es posible.

Es importante subrayar que en el cuerpo de la tesis no se hablaba de educación de la voluntad ni de la inteligencia, sino de la consciencia humana. Porque la voluntad es una facultad apetitiva propia de todo ser inteligente; tiene por objeto el bien; como la verdad, objeto de la inteligencia. Por lo tanto, la voluntad tiene una potencialidad casi infinita en relación con el bien puro, absoluto; y fue diseñada únicamente para alcanzar el bien y crear en el hombre el hábito de obrar bien para alcanzar su fin, la deificación. Poder hacer el mal es un defecto de la voluntad humana, que de suyo tiende al bien. Si se echa un vistazo en mi mapa, titulado “Finitud del hombre” del Capítulo IV, se ve que este defecto de la voluntad lo ha causado otra facultad del hombre: la razón. ¿Qué pasó ahí? Como la razón no hace juicio de valor, ella debe conectarse a la consciencia, y la consciencia pasa la información a la voluntad; si la razón se conecta directamente a la voluntad, habrá una desviación. Es así que se explica todas las malas acciones del hombre.

Contrariamente a lo que piensa la multitud, a saber, la razón nos ayuda a actuar bien; y si alguien actúa mal, se dice que ha perdido la razón o se abusa de su razón. Si es así, la razón es la consciencia misma; y se puede utilizar el uno o el otro para valorar una acción humana calificándola de buena o mala. Calificar una acción de buena o mala, ésta es la función de la consciencia que hace juicio de valor. La razón no hace juicio de valor. Entonces, ¿qué es la razón? La razón es la facultad propia de todo ser inteligente para pensar. Se puede utilizar la razón para cosas edificantes o para cosas malignas. Por ejemplo, si quieres hacer algo para aliviar el dolor de la gente que sufre, la razón te enseñará muy bien los pasos a seguir para lograr la meta; por el contrario, si quieres hacer algo para acabar con un pueblo o empeorar nuestra situación en Venezuela, la razón te enseñará muy bien los pasos a seguir.

Para lograr el primer caso, aliviar el dolor de la gente que sufre: acción de buena voluntad, la razón se une a la consciencia; y la consciencia dicta a la voluntad este bien puro para que lo produjera. El segundo caso, hacer algo para acabar con un pueblo: desviación de la voluntad humana, pues ha sido diseñada para el bien, la virtud; y no para la maldad y los vicios. Hay otro término que utilizamos para esta desviación de la voluntad: falsedad volitiva o la “muerte” de la voluntad. La muerte entre comillas es para decir que a la voluntad se le impide cumplir su función, la virtud.

En cuanto a la inteligencia, (ver mapa conceptual, op.cit) decimos: El hombre no puede vivir sin la verdad, porque no puede vivir sin inteligencia, y el objeto de la inteligencia es la *verdad*. La Inteligencia para salir del estado de potencia y pasar al acto, es menester desarrollarla por medio de la Educación. Ahí, la Educación va a cumplir su rol de elevar la naturaleza humana. Como la inteligencia fue diseñada para alcanzar la verdad, y como potencia inmaterial, recibe todo lo que se le ofrece clasificándolo en veracidad o falsedad: Con esta clasificación nace la consciencia moral, pues la consciencia es un hábito de la inteligencia. Al recibir la inteligencia lo desarrollado por la educación, ella avisa la consciencia, puente entre ella (la inteligencia) y la voluntad, de la veracidad o de la falsedad del material que ha recibido. La consciencia clasifica este material en bueno (veracidad) o malo (falsedad). (Ver el mapa conceptual, op.cit.). Por medio del libre albedrío (la libertad de selección), cada sujeto va a construir la vida que quiere. Esta segunda vida se llama vida añadida, porque fue añadida a la vida recibida de los progenitores.

En este trabajo, no se habla de educación de la inteligencia, sino de su desarrollo por medio de la educación. Casi todas las teorías educativas conocidas se enfatizan en esta tarea de la educación. Para citar algunas: el Conductivismo, el Constructivismo, la Teoría del desarrollo intelectual de Piaget, los modelos de aprendizaje cognitivo-constructivistas de Piaget, Vigotsky y Ausubel. El desarrollo de la inteligencia nos lleva a las ciencias y a la virtud intelectual (ver

el mapa conceptual, op.cit.), pero no a la humanización del hombre para restablecer el equilibrio en el Más Acá. Ésta es la tarea de la educación de la consciencia para llevarnos a la virtud moral.

Para salvar el Más Acá del mal radical del hombre, y salvar al género humano de la autodestrucción que nos espera, tenemos que luchar por la humanización del hombre. Es necesario por esta exclamación de dolor de nostalgia: ¡cuántos científicos han causado dolor a la humanidad por la fabricación de armas nucleares, bombas atómicas y a neutrones!; ¡cuántos economistas y políticos han hundido naciones por el mal uso de sus artes!; ¡cuántos médicos han asesinado a millones de seres humanos en su estado más débil por la práctica del aborto provocado! Estas exclamaciones y otras llevan a Rabelais, humanista francés del siglo XVI, a decir que “Ciencia sin consciencia no es más que la ruina del alma.” Hay virtud intelectual, pero no hay virtud moral. (ver mapa conceptual, op.cit.).

Para despertar la consciencia en el mundo científico, en el arte y la técnica, mostrando a la humanidad que el hombre no está en la cabeza sino en el corazón, la educación ha de tomar en serio su segundo y principal papel: humanizar al hombre, es decir, concientizarlo para que sea perfecto, dispuesto a hacer siempre el bien. Este proceso de humanización, no es tarea de las Ciencias de la Educación. Pues como Ciencias Humanas que ayudan a mejorar la teoría y la práctica educativas, se conectan directamente a la inteligencia, por ser ciencias, y no a la consciencia. Su papel es el desarrollo de la inteligencia para inclinar al hombre hacia la ciencia.

Para alcanzar su meta, las Ciencias de la Educación trabajan con las facultades intelectuales del hombre; y cultivan en él la virtud intelectual para llevarlo a la ciencia, lo que ellos llaman excelencia educativa. Si el problema de la humanidad fuese un problema intelectual, es decir, de la inteligencia, podríamos contar con las ciencias de la educación. Lastimosamente, el problema de la humanidad es un problema moral: competencia de la Educación por ser un proyecto para la deificación del hombre (intelectual y moral); y para llevar a cabo su misión,

posee la facultad de conectarse permanentemente a la inteligencia y la consciencia para el desarrollo intelectual y para la educación de la consciencia.

Si la teoría del desarrollo intelectual de Piaget tiene que ver con la inteligencia y la ciencia, la teoría de reconocimiento mutuo de Axel Honneth basada en el amor, el derecho y la solidaridad, tiene que ver con la consciencia y con la moral en una sociedad justa para el perfeccionamiento de la humanidad sin rechazar la teoría mencionada. Es la razón por la cual, esta tesis doctoral ha sido hecha bajo este paradigma que tiene que ver con las facultades morales del hombre, con la libertad interior del hombre, componentes de la consciencia moral para restablecer el equilibrio en el Más Acá; y rescatar el hombre de una posible autodestrucción.

Razonablemente, la Tierra no nos necesita; somos nosotros quienes la necesitamos. Tenemos interés a no perder de vista que su preservación queda la condición de nuestra supervivencia. También debemos luchar contra su degradación, no solamente al análisis de sus síntomas, sino en una causa profunda resultante de la visión que el hombre se ha hecho del mundo hasta ahora. Una visión construida sobre la ideología del productivismo y del desarrollo tecnológico sin fin, Es muy importante tomar eso en cuenta antes de cualquier decisión que provoca la degradación del planeta Tierra. La salud, el amor o la belleza no se compran, lo mismo que la puesta de Sol: La Naturaleza no se compra. Como el caos que somos testigos de ello, no es obra de un extraterrestre, sino del mal radical que tenemos por dentro, entonces nos toca reparar los daños que hemos causado al planeta-Tierra. Aquí es dónde surge nuestra pregunta principal: **¿Cómo educar la consciencia para servir de catalizador del equilibrio en el Más Acá y detener la autodestrucción de la raza humana?** Tenemos ahí una problemática que condensa esencialmente un conjunto de preguntas escudriñando desde ahora la obra humana y su impacto, desde un punto de vista filosófico, como factor y límite a la vez de cualquier posibilidad de vida de nuestro planeta.

Esta pregunta encierra una verdad epistemológica, la responsabilidad humana del desequilibrio en el Más Acá. Es menester recordar que el ser humano no se mueve solamente por el mal radical en él, sino también por el bien radical en su fuero interior. Por la educación de la consciencia moral, el hombre reconocerá que los daños causados en el Más Acá por su mala obra, recaerán sobre sí mismo y se calificará a sí mismo como el asesino del reino animal, vegetal y mineral. Con este reconocimiento, reducirá las fuerzas que oprimen su entorno natural, dado que estas fuerzas, por su ridiculez y extravagancia, están demostrando ser gravemente incompatibles con la permanencia de una vida genuinamente humana en la Tierra.

La respuesta a nuestra pregunta principal, la piedra angular con sus ramitas que llamo los interrogantes, engendra un trabajo de ocho capítulos excluyendo la introducción y la conclusión, para estudiar la obra del hombre en el Más Acá, su desviación como ser racional dotado de deberes y derechos para edificar un mundo justo, pero por el incumplimiento de sus deberes y la activación del mal radical en él, lleva el Más Acá a la ruina, así se convierte en jabalíes salvajes para el planeta-Tierra y lobos para con sus semejantes, pero hay esperanza de rescatarlo por la presencia del bien radical en él. Es en esta óptica que podemos pensar en la educación de la consciencia.

En esta labor, hemos estudiado al hombre en profundidad considerando su dimensión metafísica, moral y política de libertad para detectar desviaciones con el fin de sanarlas. El primer paso para la educación de la consciencia es enseñar al hombre cómo vivir en familia y en sociedad. Con respecto a eso, dijo el que escribió los Proverbios, “enseña al niño el buen camino, y aun cuando sea viejo no se apartará de él”. (Proverbios 22:6).

Esta educación consiste en despertar la consciencia del hombre para mover su voluntad hacia el bien. Eso se llama también elevación de la consciencia humana que consideramos como catalizador para restablecer el equilibrio en el Más Acá. El desequilibrio es un problema moral, un problema que está por

encima de las ciencias dado que la ciencia es amoral, es decir, no hace juicio de valor. Por lo tanto, no le toca a la ciencia, la educación moral del hombre enseñándolo los valores morales para mejorar su conducta; y vivir en armonía con sus semejantes y con la naturaleza. Ésta es la tarea principal de la educación. Así, los educadores, con la educación de la consciencia, son llamados a convertirse en catalizadores del equilibrio en el Más Acá. Hemos dicho en la introducción que la noción de catalizador es intuitiva, pero ha pasado al lenguaje cotidiano para designar, por ejemplo, a una persona física o jurídica que provoca con su acción o su ejemplo una importante transformación política o social, de la que no es el motor. Por lo tanto, un educador es una persona catalizador por ser dotado de poder y autoridad para convertir esclavos en hombres libres mediante la educación de la consciencia.

#### **¿Es posible educar la consciencia sin privar al hombre de su libertad?**

La libertad del ser humano es una libertad de selección. Ahora bien, ¿quién nos puede ayudar a seleccionar lo correcto, es decir, lo edificante, lo universal? Ésta es la tarea de la consciencia cuando nos dice en el momento de la selección: eso es bueno, hazlo; eso es malo, no lo hagas. Con esta orientación, la consciencia aparece como lo que nos libera de nuestra condición finita y miserable; como lo que nos libera del poder aniquilador del universo, que éste ejerce sobre mí desde un punto de vista material. La consciencia es, pues, una fuente de libertad, por el poder que nos da sobre el resto del mundo. Educar la consciencia es aumentar nuestra libertad de selección en el sentido universal.

#### **¿Es producto de la libertad humana el desequilibrio en el Más Acá?**

En el capítulo VII de esta tesis, hemos hablado ampliamente acerca del problema de la libertad y la responsabilidad humana. Es libre todo aquel que tiene la facultad de poner sus deberes por encima de sus deseos y pasiones; es esclavo todo aquel que pone sus deseos o pasiones por encima de sus deberes. El hombre libre es aquél que satisface sus deseos cuando no hay un deber que

cumplir. Si el desequilibrio en el Más Acá es producto de deseos o pasiones, no es producto de la libertad humana, sino de la esclavitud humana.

**¿Puede el hombre al estado natural, sin educación, oír la voz de la consciencia?**

Para Rousseau, el estado natural no es un estado de guerra de todos contra todos, sino un estado de abundancia, de independencia y de inocencia. Al estado natural, los hombres son libres, iguales y buenos. Por esta concepción del hombre natural, Rousseau se distingue de Hobbes que considera al hombre malo y lleno de vicios.

Si comparamos la posición de Rousseau con la de Hobbes, estamos en presencia de una antinomia (dos argumentos opuestos). Al estado natural, sin educación, Caín mató a su hermano Abel (ver Génesis IV: 7-8). En el versículo siete, muy difícil a interpretar, pareciera que ese primer asesino al estado natural, sin educación, oiría la voz de la consciencia y no la hizo caso, pues asesinó a su hermano en el versículo ocho. Con respecto a la voz de la consciencia, con educación o sin educación, cualquiera puede oír la voz de la consciencia, pues es universal. Pero, con educación desde niñez es más fácil oír y obedecer a la voz de la consciencia.

**¿Puede la ciencia sin consciencia llevar a la humanidad al progreso deseado sin quebrantar el equilibrio en el Más Acá?**

Si el progreso es un cambio hacia lo mejor, la ciencia sin consciencia no puede llevar a la humanidad al progreso. Quebranta más bien el equilibrio en el Más Acá y arruina el alma (la vida), para citar a Rabelais. Es bueno recordar, La ciencia trabaja con la razón y no con la consciencia por ser amoral. Por lo tanto, si quiero cambiar a Venezuela en un paraíso, la razón me dará todos los pasos a seguir para lograr el objetivo. Y ¿qué pasa si quiero aniquilar al pueblo venezolano en poco tiempo? De igual forma la razón me dará todos los pasos a seguir para aniquilar a los venezolanos. ¿Y eso? Porque la razón no hace juicio

de valor; y se define como la facultad que tiene el ser humano para pensar. Una persona con enfermedad mental pierde esta facultad porque no puede ordenar sus cosas. La razón llega a ser universal y no hace daño sólo cuando se conecta a la consciencia. Si la ciencia y la tecnología se conectan a la consciencia, no será más una amenaza para el Más Acá.

Para seguir reflexionando para un mundo mejor y que todos estén en armonía con el Más Acá, en armonía con las leyes justas en el espacio que nos toca a vivir, y en armonía con los demás, pues somos hermanos porque de un solo hombre el Hacedor hizo la humanidad como dice Pablo: “Él hizo de uno solo todo el linaje de los hombres para que habitasen sobre toda la faz de la tierra, habiendo fijado tiempos determinados, y los límites de su habitación” (Hechos de los Apóstoles 17:26, del Nuevo Testamento). De uno solo: La revelación destruía así la legendaria pretensión de los griegos que se creían autóctonos, es decir, nacidos de su propia tierra como raza superior que podía despreciar a los “bárbaros”. Reflexionamos con Jérôme Lejeune:

*Dios perdona siempre, que el hombre perdona algunas veces, y que la naturaleza no perdona nunca. Pero el castigo de la naturaleza nunca es una traición, pues avisa previamente por medio de la consciencia.*

## **Recomendaciones**

### **Nacional: Para La UPEL en la Formación de Docentes en Educación**

→Agregar al pensum de formación de educadores un curso de filosofía de la educación, antropología filosófica y un curso de Deontología.

Todo docente debe estar bien claro acerca de la función principal de la Educación. Pues el problema de la humanidad es un problema moral o educativo. Por eso dice Emanuel Kant que sólo por la educación se puede **humanizar al hombre**. ¿Quién tiene esta función? Es el educador. Por eso, un educador es como un catalizador cuya función es activar el bien radical en el hombre para minimizar el mal radical en él por la educación de la consciencia. Es una transformación total. Por la consciencia dice Rousseau (1762) en, *Émile ou De*

*l'éducation: "¡Consciencia! ¡Consciencia! Instinto divino, inmortal y celeste voz; guía asegurado, de un ser ignorante y limitado, pero inteligente y libre; juez infalible del bien y del mal, que hace al hombre similar a Dios, eres tú que hace la excelencia de su naturaleza y la moralidad de sus acciones."*

Rousseau estaba hablando ahí de la consciencia moral. Es una voz que habla dentro de nosotros y nos permite, en nuestro fuero interno, distinguir el bien del mal, proporcionar normas, medir el valor de las acciones, juzgar de nuestra conducta y de la de los demás. Rousseau la define como un juez que no puede ser engañado por los prejuicios, que sigue siendo él mismo, inflexible cualesquiera que sean las vicisitudes de la vida. La voz moral que es puramente interna, privada, no deja de ser común y la misma para todos los hombres. Es universal. Las diferencias de moralidad entre los hombres dependen sólo de su decisión de escuchar esta voz o no, de prestarle atención o no. La consciencia moral es un instinto que no conduce ciegamente, sino que es el signo de nuestra libertad. No es, pues, de ningún modo obra de la razón y de sus ideas que para Rousseau proceden de las cosas exteriores, sino del sentimiento que es "dentro de nosotros." Para resumir la misión educativa, es convertir esclavos en hombres libres. *Se entiende por esclavo, todo aquel que pone sus deseos o pasiones por encima de sus deberes.* La humanidad está poblada de estos elementos en un 99 %; Es libre todo aquel que posee la facultad de poner sus deseos o pasiones debajo de sus deberes.

En una exposición entre mis compañeros del doctorado, como había libertad de selección de temas, yo he seleccionado hablar de la diferencia entre Educación y Ciencias de la Educación. Antes de la exposición, escuchaba a unos compañeros diciendo: "El tema del padre es un pleonismo". Me quedé callado. Lo que me sorprendió, al final de la exposición muchos de mis compañeros me dijeron: "Primera vez escuchamos lo de Educación y Ciencias de la Educación, pensábamos que eran sinónimas. Incluso pensaron que la UPEL les iba a dar el

título de doctor en Ciencias de la Educación. Para sanar este problema semántico, en este trabajo he dedicado dos capítulos para aclarar muchas cosas. Es recomendable que en cualquier área de formación de docentes en Educación, es menester incluir en pregrado y en postgrado un curso de filosofía de la educación que se puede ver en dos semestres. Los educadores deben conocer bien la esencia de su campo laboral. Al hablar de educación, ellos tienen que hablar con profundidad. Un buen curso de Deontología y de antropología filosófica también hace falta, porque los profesionales en su mayoría reclaman sus derechos, pero para cumplir con sus deberes, eso cuesta. La palabra “deontología viene del griego *ta deonta*, que quiere decir, los deberes. El curso de antropología filosófica es para conocer mejor al ser humano en su finitud.

**Internacional: Para Global Challenges Foundation Stockholm, Sweden**

*→Formar un comité capaz de hacer frente a las amenazas interrelacionadas del cambio climático, daños ambientales masivos, conflictos armados y pobreza extrema.*

Muchas veces tenemos buena voluntad de ayudar al prójimo, de ser agentes de paz y de emancipación humana para un mundo mejor. Sin embargo, muy a menudo, se hace frente a muchos paradigmas que perturban los planes. El mayor de ellos, es la centralización. Cuando todo está centrado, los demás no se sienten valorados y se entregan menos por falta de poder de decisión. Invitar a diferentes personajes sin discriminación a aportar ideas para la toma de decisiones sabias, es un buen signo que resalta la voluntad de la fundación de optar por la descentralización, así podrá trabajar mejor. Pues el problema de la humanidad por el cambio climático, daños ambientales masivos, conflictos armados y pobreza extrema, es de todos. Para culminar mis ideas, quisiera proponeros este esquema de trabajo que nos servirá para restablecer el equilibrio en el Más Acá.



Fuente: el autor

## **Explicación del Esquema**

1) Ante todo, para la mayor relevancia, la **Global Challenges Foundation**, debería presentarse como un núcleo de **Las Naciones Unidas** y trabaja de común acuerdo con el comité general de las Naciones Unidas. Pues su existencia es desconocida entre muchos países miembros de las Naciones Unidas.

2) El comité central de la **Global Challenges Foundation** debería establecer una mesa redonda con estos cuatro países de las Naciones Unidas: Estados Unidos de América, Francia, Rusia y China. Estos países son conocidos como potencias mundiales. Es una buena idea, si ellos llegan a ser miembros del comité central de la Global Challenges Foundation.

3) Entre los demás miembros de las Naciones Unidas, se podría formar comités sometidos a la Global Challenges Foundation, así todos se preocuparán más por el porvenir de la humanidad y lucharán con entusiasmo contra las amenazas interrelacionadas con el cambio climático, daños ambientales masivos, conflictos armados y pobreza extrema.

4) En muchos países, hay carencia en la preparación de los agentes para hacer frente a los problemas mencionados en numeral 3. Es menester formar agentes en los países miembros de las Naciones Unidas en áreas específicas como: **Educación Ambiental, Educación en deberes y derechos humanos, Educación en conflictos armados, Educación familiar y Niños abandonados**, entre otros.

## REFERENCIAS

- Acosta C, Fernández O. (2007). **Teoría de sistemas, región y problemática ambiental**. Maracaibo. Venezuela: Editorial de La Universidad del Zulia (Ediluz); 22 (3).
- Alain (1948), **Propos sur l'éducation**, Paris, P.U.F.
- Alquié, F. (2010), **Œuvres philosophiques de Descartes**, t.III, Garnier
- Angenot, M. (1982). **La parole pamphlétaire; contribution à la typologie des discours modernes**. Paris: Payot.
- Ardoino J. et al. (1977), **Education et pédagogie**, Paris, Encyclopédie Larousse
- Arias, F. (2006 a). **El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica** (5a ed.). Caracas: Epistémè
- Aristote. (1978), **Éthique à Eudème**, (traduit par V. Décarie). Paris, Montréal: Librairie philosophique J. Vrin, Presses universitaires de Montréal.
- Aristote. , **Ethique à Nicomaque** (surtout livres 2, 62 7, 10), nouvelle trad. introd. notes, index, J. Tricot, Paris, Vrin 1997
- Aristote. (1989), **La politique** (traduit par J. Tricot). Paris: Librairie philosophique J.Vrin.
- Aristóteles, **La política**, I, VI, VII; Id., **Ética en Nicomaque**; Thomas D'Aquin, Summa teológica, edición de Le Cerf; citado en <http://fr.wikipedia.org/Chr%E9matistique>
- Audard, C. (1999), **Anthologie historique et critique de l'utilitarisme**, Paris: Presses universitaires de France.
- Audi, P. (1997), **Rousseau, éthique et passion**, PUF, Paris
- Axel, H. (2013), **un monde de déchirements, Théorie critique, psychanalyse, sociologie**, Paris. France: Edition La Découverte.
- Bachelard. (1994), **la Philosophie du non**, PUF, Paris

- Barrère A, Sembel N. (1998), **Sociologie de l'Éducation**, Paris, Nathan, coll. Education en poche
- Bastien C., Bastien – Toniazco C. (2004). **Apprendre à l'école**, Paris, A; Colin
- Baudart, Anne (1998), **La morale et sa philosophie**. Paris, Flammarion
- Beck, Ulrich (2008), **La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad pérdida**, Barcelona, Paidós.
- Beck, Ulrich (2006), **La sociedad del riesgo. Amor, violencia, guerra**, Madrid, Siglo XXI de España Editores
- Bensussan, G. & Labica, G. (1998), **Dictionnaire critique du marxisme**, Quadrige/PUF
- Bergson. (2003), **les Deux sources de la morale et de la religion**, PUF, Paris
- Berthelot, J.M. (1993). **Ecole, orientation, société**, Paris, P.U.F
- Beyssade J.M. (2001), **Descartes au fil de l'ordre**, PUF, Paris
- Binder S, Sanderson LM. (2007), **The role of the epidemiologist in natural disasters**, *Ann Emerg Med.*; 16:1081-4.
- Block, H. (1991) y al, **Larousse, art « Didactique »**.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). **The Ecology of Human Development**, Cambridge, and Ma.: Harvard University Press.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), **Les héritiers**, Paris, minuit
- Brousseau, G. (1996), **Théorie des situations didactiques**, Grenoble, La pensée salvase.
- Bruner J. (1996), *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, (5- éd.)
- Bruner, J. S. (1966): **Education as social invention**. En *Saturday review*, 19 (2), 48 (8), 70-72, 102-103.
- Bruner, J. S. (1971): **The relevance of education**. Nueva York, W.W. Norton.
- Burbano, Hernán. (1996). **El medio ambiente: tema prioritario en la sociedad actual. Agricultura Tropical** (Colombia) 33: 59-67.

- Calvino, I. (1984). **Le chevalier inexistant**. Traduit par Maurice Javion. Paris: Seuil.
- Canter, Larry W. (2008), **Manual de evaluación de impactos ambientales**. Técnicas para la elaboración de estudios ambientales. 2da Edición. Colombia: Editorial. Mc-Graw-Hill; 42(1):20-26.
- Canto-Sperber, M. (2001), **L'inquiétude morale et la vie humaine**, Paris: Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. et Ogien, R. (2004), **La philosophie morale**, Paris: Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. (1996), **Dictionnaire d'Éthique et de Philosophie morale**, Paris, P.U.F, 1720 p.
- Chang, R. (2002), **Química**, Séptima edición, McGraw-Hill Companies, Inc. Capítulo XVII, pp. 702-720
- Charbonnel, N. (1988), **Pour une critique de la raison éducative**, Berne, Peter Lang.
- Charlot B. (1985), **Les sciences de l'éducation**, un enjeu, un défi, Paris, ESF.
- Cherkaoui, M. (1986), **Sociologie de l'éducation**, Paris PUF, coll. QSJ? n° 2270.
- Cohen, N. (1964). **Social Work and Social Problems**, New York, National Association of Social Workers.
- Collins, A. (1976), **A Philosophical Inquiry Concerning Human Liberty**, La Haye, Nijhoff
- Comte-Sponville, A. (2013), **Dictionnaire philosophique**, Quadrige, Nouvelle Edition revue et augmentée: PUF
- Comte-Sponville, A. (1995), **Petit traité des grandes vertus**, Paris: Presses universitaires de France
- Constant, B. (1986), **De l'esprit de conquête et de l'usurpation (1814)** / GF 456, Flammarion
- Coombs, PH. (1985), **La crise mondiale de l'éducation**, trad. de l'américain par A. Sauvêtre, Bushelles, De Boeck Université
- Coulon A. (1993), **Ethnométhodologie et éducation**, Paris, PUF.

- Crahay, M. (2000), **L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**, Bruxelles, de Boeck.
- Cresas (1981), **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**, Paris, ESF.
- Crignon, C. (2013), **Le Mal**, Flammarion, Paris
- Charbonnel, N. (1988), **Pour une critique de la raison éducative**, Berne, Peter Lang.
- Deleuze, G. (2011), **La Philosophie critique de Kant**, PUF, Paris
- Descartes (2000), **Les Principes de la philosophie**, Vrin, Paris  
[https://fr.wikisource.org/wiki/Principes\\_de\\_la\\_philosophie](https://fr.wikisource.org/wiki/Principes_de_la_philosophie)
- Descartes (2011), **Méditations métaphysiques**, GF Flammarion, Paris  
[https://fr.wikisource.org/wiki/M%C3%A9ditations\\_m%C3%A9taphysiques](https://fr.wikisource.org/wiki/M%C3%A9ditations_m%C3%A9taphysiques)
- Deslauriers, J.P. & al. (1982), **Guide de recherche qualitative**, *Bulletin de recherche*, no. 62, Sherbrooke: Université de Sherbrooke
- Develay, M. (1992), **De l'apprentissage à l'enseignement**, Paris, ESF.
- Dewey J. (1975), **Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation**, Trad. française G. Deledale, Paris, Les Editions Inter – Nationales, coll. « Tendances Actuelles », n° 56, 1975
- Devillairs, L. (2004), **Descartes et la connaissance de Dieu**, Vrin, Paris
- Dubar C. (1995), **La socialisation**, Paris, A. Colin.
- Duhamel, A. (2003), **Une éthique sans point de vue moral: la pensée éthique de Bernard Williams**. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Durkheim, E. (1980), **Education et sociologie**, Paris, P.U.F., coll. « Le sociologue 4éd.)
- Durkheim E. (1963), **L'éducation morale**, Paris, PUF
- Durand – Prinborgine C. (1992), **Le Droit de l'éducation**, Paris, Hachette Education, coll. « Organiser, former pour enseigner
- Durry, G. (1967), **Responsabilité civile**, 65, *RTD.civ.* 153.

Freud, Sigmund (1927), **L'Avenir d'une illusion**, Presses universitaires de France

Émile, ou De l'éducation. (2009), **incluant La profession de foi du vicaire savoyard**, GF Flammarion, Paris

Elster, J. (2007), **Agir contre soi. La faiblesse de volonté**. Paris: Odile Jacob.

Epictète (1971), **Entretiens**, Paris, Vrin, trad. R. Muller

Farrugia, G. (2012), **Bonheur et fiction chez Rousseau**, Garnier, Paris

Flahaut, F. (2007), **Adam et Eve, la condition humaine**, éditions Mille et une nuits, Paris

Forquin, J.C. (2000) (éditeur), **Sociologie de l'éducation**. Nouvelles approches, nouveaux objets, INRP, Paris

Francis, I (1968), **La re Clearface-Regularsponsabilité civile**, *G.T.M. n° 3*

Freire, P. (1972). **Conciencia crítica y liberación. Pedagogía del oprimido**. Bogotá: Editores América Latina.

Freire, P. (2005a). **Cartas a quien pretende enseñar** (10e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1re éd.1993).

Freire, P. (2005b). **Pedagogía de la esperanza** (trad. S. Mastrángelo, 6e éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1re éd. 1992)  
<file:///C:/Users/Admin/Google%20Drive/Philosophie-education-Freire Lenoir Ornelas.pdf>

French JC. (2009), **Floods**, In: Gregg MB, editor. The public health consequences of disasters. Atlanta: Centers for Disease Control, p. 39-49.

Freud, S. (1929). **El Malestar en la Cultura**. 2002. Copyright  
<http://www.librodot.com>

Freud, S. (1927), **L'Avenir d'une illusion**, Presses universitaires de France

Gadamer, H.G. (1976). **Vérité et Méthode**. Paris. Seuil

- Gadamer, H.G. (1982). **L'art de comprendre: Herméneutique et tradition philosophique**. Paris. Aubier.
- Gadamer, H.G. (1991). **L'art de comprendre. Écrit II: Herméneutique et champ de l'expérience humaine**. Paris. Aubier.
- Garant. P. (1992), **Droit scolaire**, Québec, Yvon Blais
- Gelassi, J. G. (2007). **Formalismo sistémico y explicación. Comentario a la Teoría Sociopolítica**. Revista de epistemología de Ciencias Sociales, 22(28), (1-23)
- Germain, G. (2006), **Epictète et la spiritualité stoïcienne**, Points, Paris
- Girondin, J. (1990). **Herméneutique. Encyclopédie philosophique universelle Les notions philosophiques**. Tomes I et II. Paris. P.U.F
- Gohier, C. (1990). **Le rôle de la philosophie de l'éducation dans la formation des maîtres**. Païdeusis, 4(1), 9-13.
- Gómez C. (2008), **Economía y Medio Ambiente**, Curso de Post Grado. Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas
- Voltaire, **Grand Dictionnaire philosophique**  
<http://www.artistasalfaix.com/chasseur/>
- Griffin, J. (1986), **Well-Being: Its Meaning, Measurement, and Moral Importance**. Oxford: Oxford University Press
- Guilbert, L. (1997a), **Notes du Cours «Introduction à l'analyse qualitative »**, Faculté des Sciences de l'Éducation: Université Laval.
- Guilbert, L. (1997b), **Paradigmes, approches méthodologiques et types de recherche, Le choc des approches méthodologiques ou l'incompatibilité des paradigmes**. Notes de cours. Faculté des Sciences de l'Éducation: Université Laval.
- Habermas, J. (1990), **Moral Consciousness and Communicative Action**. Trans. Christian Lenhardt and Shierry Weber Nicholsen. Cambridge, MA: MIT Press
- Habib, C. (2012), **Eduquer selon la nature**, éditions Desjonquères, Paris
- Habib, S. (2000), **la Responsabilité chez Sartre et Levinas**, l'Harmattan, Paris

- Hannoun, H. (1995). **Anthologie des penseurs de l'éducation**, Paris, éd. PUF.
- Hardin, R. (1988), **Morality within the Limits of Reason**. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hart, H. L. A. (1979), **Are There Any Natural Rights**, in Lyons, ed. (1979): 14–25.
- Hawking, S. (2015): <http://sciencepost.fr/2016/01/stephen-hawking-craint-que-lhumanite-sauto-detruise/>
- Hegel (1989), **Principes de la philosophie du droit**, Gallimard, Paris
- Hegel (1997), **Esthétique ou philosophie de l'art**, le Livre de poche, Paris
- Hobbes (2010), **Eléments du droit naturel et politique**, Vrin, Paris
- Hume, D. ([1739] 1978), **A Treatise of Human Nature**, Ed. L. A. Selby-Bigge, Oxford: Oxford University Press.
- Husserl. (2009), **Leçons sur l'éthique et la théorie de la valeur**, PUF, Paris
- Jacob, A. (2011), **Penser le mal aujourd'hui**, Penta éditions, Paris
- Jean-Pierre Fuster, **Introducción a la Crítica de la razón práctica**, GF-Flammarion,
- J. M. Fischer & M. Ravizza. (1998), *Responsibility and Control, A Theory of Moral Responsibility*, Cambridge University Press
- Jonas, H. (1999), **le Principe responsabilité**, Flammarion, Paris
- Jonas H. (1990), **Le Principe responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique**, 1979, trad. J.Greisch, Éd. du Cerf, préface, p. 13 et 30.
- Jonas, H. (2002), **La production d'image et la liberté humaine**, in *Le phénomène de la vie: De Boeck Université*.
- Jourdain, P. (2000), **Les principes de la responsabilité civile**, 5e éd, Dalloz.
- Kant, E. (1976), **Fondements de la métaphysique des mœurs** (traduit par V. Delbos). Paris: Delagrave.
- Kant, E. (2012), **Critique de la Raison pratique**, PUF, Paris

- Kant, E. (2006), **Critique de la raison pure**, GF Flammarion, Paris
- Kant, E. (2015), **Critique de la faculté de juger**, GF Flammarion, Paris
- Kant E. (2000), **Réflexions sur l'éducation**, Introd., trad. Philonenko, Paris, Vrin, (8éd.)
- Kant, **La religion dans les limites de la simple raison**, in fine, note (in « Œuvres philosophiques », Gallimard/La Pléiade, tome 3 p. 226)
- Kant (1980), **Introduction à la doctrine du droit**, Presses de l'Université de Saint-Louis
- Kaufman, V. (2004), **Mobilités, Fluidités, Libertés**. Presse de l'Université Saint-Louis
- Kuhn, T. (1983), **La structure des révolutions scientifiques**, Paris: Flammarion.
- Laramee, A. & Valle, B. (1991), **La recherche en communication, élément de méthodologie**, Québec: Presse de l'Université.
- Lafond, M-R. (2012), **Le principe d'éducabilité: Les dimensions éthiques de l'éducation**:[file:///C:/Users/Admin/Google%20Drive/philosophie ethique%20et%20education.pdf](file:///C:/Users/Admin/Google%20Drive/philosophie%20ethique%20et%20education.pdf)
- Lalande (1968), **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**, Paris, P.U.F
- Launay M. (2007), **Lectures philosophiques de la Bible**, Hermann, Paris
- Lavelle, L. (1950), **Traité des valeurs**, PUF, Paris
- Leibniz. (1999), **Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal**, GF Flammarion, Paris
- Leif, J., Biancherie A. (1996), **Philosophie de l'éducation**, tome 3. Les doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Delagrave.
- Le Robert (2005), **Dictionnaire culturel en langue française** (sous la direction d'Alain REY), Paris, art. « Didactique ».

- Levinas Emmanuel (2006), « **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence** », Le Livre de Poche, Edition 5, Paris, p. 97, 99, 104-105
- Lequan, M. (2001), **La philosophie morale de Kant**, Seuil, Paris.
- Lomasky, L. (1987), **Persons, Rights, and the Moral Community**, Oxford: Oxford University Press.
- London School of Economics and Political Science, 2004: **What is civil society?** [http://www.lse.ac.uk/collections/CCS/what\\_is\\_civil\\_society.htm](http://www.lse.ac.uk/collections/CCS/what_is_civil_society.htm), [Date: 21.08.2020]
- Maingueneau, D. (1977), **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours**, Paris: Hachette.
- Maret, H. (1903), **Pensées et opinions**, Flammarion [BnF]: Paris.
- Marmoz, L. (1998), **Education comparée**, Paris, L'Harmattan
- Marrou, H.I. (1948), **Histoire de l'éducation dans l'antiquité**, Paris, Seuil
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989), **Designing Qualitative research**, Newbury Park, CA: Sage.
- Marc-Aurèle. (1999), **Pensées pour moi-même**, GF Flammarion, Paris
- MAYA, A. A. (1996). **El reto de la vida. Ecosistema y cultura**. Santafé de Bogotá, Ecofondo. 109 p
- McIntyre, A. (2006), **Après la vertu**, Paris: Presses universitaires de France.
- Mill, J.-S. (1988), **L'utilitarisme** (traduit par G. Tanesse), Paris: Flammarion.
- Montessori M. (1936), *L'enfant*. La place de l'enfant parmi les hommes, Paris, Denoël/Gonthier, coll. « Médiations ».
- Morin, E. (2014), **Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'Éducation**, Edition Actes Sud, Play Bac.
- Morin, L., & Brunet, L. (2000), **Philosophie de l'éducation**. Québec: Les Presses Universitaires Laval.
- Oléron, P. (1983). **L'argumentation**. Paris. P.U.F

- Oléron, P. (1982). **Le raisonnement**. Paris. P.U.F.
- O'Neill, O. (1989), **Constructions of Reason: Explorations in Kant's Practical Philosophy**, New York: Cambridge University Press.
- Organización Panamericana de la Salud (2000), **La salud y el ambiente en el desarrollo sostenible**. Washington D.C.: OPS. Publicación Científica; 572.
- Ouellet, A. (1991). **Processus de recherche**. Québec. Presses de L'Université de Québec.
- Parfit, D. (1984), **Reasons and Persons**, Clarendon Press, Oxford.
- Paton, H.J. (2003). **Categorical Imperative: A study in Kant's moral philosophy**. Chicago. University of Chicago Press
- Perelman, C. (1977). **L'Empire rhétorique: rhétorique et argumentation**. Paris. Librairie Philosophique J. Vrin
- Perelman, C. (1970). **Le champ de l'argumentation**. Bruxelles. Presses Universitaire de Bruxelles.
- Perelman, C. (1968). **Eléments d'une théorie de l'argumentation**. Bruxelles. Presses Universitaire de Bruxelles.
- Pérez de Nucci AM. (1993), **Ética y medio ambiente: El desafío de fines del siglo XX**. Revista Electrónica de la Sociedad de Ética en Medicina [Serie en Internet] Disponible en: <http://www.sem.intramed.net.ar/revista/009.htm>
- Pettit, P. (1994), **Conséquentialisme et psychologie morale**, *Revue de métaphysique et de morale*, 99, 223-244.
- Piéron, H. (1969) (2 éd.), **Examen et docimologie**, Paris, PUF, coll. Sup. « Le psychologue », n°15.
- Pío XII. **Educación de la Consciencia:**  
<file:///C:/Users/Admin/Google%20Drive/philosophie- Pie-XII Radiomessage- Sur la-conscience-chretienne.pdf>
- Plaisance, E. (1985), Vergnaud G., **Les sciences de l'éducation**, Paris, La découverte et Syros
- Platon: **la République**, GF-Flammarion, Paris, 1966, trad. R. Baccou

Platón. **República**. Libro IV, N° 431a—441e

Platon (1967), **Ménon**, trad. et notes. E. Chambry, Paris, Garnier Flammarion.

Platón, <http://gramata.univ-paris1.fr/Plato/article100.html> (referencia: 31 de agosto de 2020, 00:04)

Plot, B. (1986). **Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines**. Paris. Librairie Honoré Champion Éditeur

Poirier, J. (1968), **Ethnologie générale**, Paris Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade

Potts, Timothy C. (1980), **Conscience in Medieval Philosophy**, Commentary with translations from Jerome, Augustine, Peter Lombard, Philip the Chancellor, Bonaventure, and Aquinas, Cambridge: Cambridge University Press

Prairat, E. (2009), **De la déontologie enseignante**, Paris: Presses universitaires de France.

Reboul, O. (2004), **La philosophie de l'éducation**, Paris, PUF QSJ ? n° 2441 (9)

René Descartes. (1641) - **Méditations métaphysiques**  
[http://abu.cnam.fr/cgi-bin/donner\\_html?medit3](http://abu.cnam.fr/cgi-bin/donner_html?medit3)

Rengifo, H. (2008). **Conceptualización de la salud ambiental**: Teoría y práctica (parte 1). Rev. Perú Med Exp Salud Pública. ; 25(4):403-9.

Resweber, J-P. (1988), **Qu'est-ce qu'interpréter? Essai sur les fondements de l'herméneutique**. Paris: Cerf.

Reynaud, J.-M. (2009), **Enfoque filosófico y social de la noción de responsabilidad**, [http://icosi.org/IMG/pdf\\_p.6](http://icosi.org/IMG/pdf_p.6)

Ricardo, F. (1992). **La génération Lyrique**. Montréal. Boréal.

Ricœur, P. (1986). **Rhétorique-Poétique-Herméneutique. In de la Métaphysique à la rhétorique** (édité par Michel Meyer). Bruxelles. Édition de l'Université de Bruxelles. pp.143-155

Ricœur, P. (1969), **Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique**. Paris, Seuil.

- Romano, G. (1999), *Ética. Lecciones en la Universidad de Múnich*, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Rouet G. et al (2003), **Dictionnaire pratique de l'enseignement en France**, art. «Diplôme ».
- Rousseau, Jean-Jacques (1966), **Émile ou de l'éducation**. Paris: Garnier-Flammarion. Livre premier p.36 à 87 et livre second p.89 à 209.
- Rousseau (2011), **Du contrat social**, GF Flammarion, Paris.
- Rousseau (2011), **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes**, GF Flammarion, Paris.
- Saint Augustin: **les Confessions**, GF- Flammarion, Paris, 1964, trad. J. Trabucco
- SAINT-ONGE (1990), **Pédagogie collégiale**, association québécoise de la pédagogie collégiale.
- Sartre (2006), **L'existentialisme est un humanisme**, Folio, Paris.  
<http://www.danielmartin.eu/Textes/Existentialisme.htm>
- Sartre (1976), **L'Être et le Néant**, Gallimard, Paris  
<http://nuca.org.br/Textos/LEtreEtLeNeant-Introduction.pdf>
- Schlanger, J. (1983). **L'invention intellectuelle**. Paris. Fayard.
- Schopenhauer. (2014), **le Monde comme volonté et comme représentation**, PUF, Paris
- Scriven, M.(1988). **Philosophical Inquiry Methods in Education. In Complementary Methods for Research in Education** (édité par Richard M. Jaeger). Washington DC. American Educational Research Association. pp. 131-149
- Sebbah, FD. (2010), **Levinas, les Belles lettres**, Paris
- Serres, M. (1991). **El contrato natural. Valencia**: Pre-textos.
- Spinoza (2014), **Éthique**, Seuil, Paris.
- Tamayo Y Tamayo. (2007). **El Proceso de la Investigación Científica**. 4ta Ed. México. Editorial Limusa.

- Terrasson François (1993), « **La peur de la nature** », **Sang de la Terre**, Paris, p.29, 30, 32, 38, 59, 75, 111, 138, 142, 150, 159
- Tocqueville (2010), **De la démocratie en Amérique**, GF Flammarion, Paris.  
[https://fr.wikisource.org/wiki/De\\_la\\_d%C3%A9mocratie\\_en\\_Am%C3%A9rique/%C3%89dition\\_1848](https://fr.wikisource.org/wiki/De_la_d%C3%A9mocratie_en_Am%C3%A9rique/%C3%89dition_1848)
- TOULMIN, S.E. (1988). **Les usages de l'argumentation**. Paris, PUF.
- Toulet, V. (2004), **Droit civil, Obligations, Responsabilité civile**, 8e éd.
- Touraine, A. (1997), **Pourrions-nous vivre ensemble?**, Paris: Edition Fayard
- Tuck, R. (1979), **Natural Rights Theories**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. (1996), GROOTENDORST, Rob et HENKEMANS, Francisca S., **Fundamentals of Argumentation Theory. A handbook of historical background and contemporary developments**. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum
- Van der Maren, J.-M. (1995). **Méthode des recherches pour l'éducation**. Montréal. Presses de l'Université de Montréal.
- Vargas, Y. (2015), **Introduction à l'Emile de Rousseau**, PUF, Paris
- Vergnioux, A. (2009), **40 ans des Sciences de l'Éducation**, Éditeur: Presses universitaires de Caen, CRDP de Basse-Normandie: France
- Verniolle, J. (2017), **Cours élémentaire de rhétorique et d'éloquence**, Sorbonne Université, 5<sup>e</sup> édition, Notions préliminaire, N° 1-5, LABEX OBVIL, licence cc
- Vignaux, G. (1988), **Le Discours, acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition**, Paris-Gap, Ophrys
- Viney, G. (2008), **Introduction à la responsabilité**, 3e éd, L.G.D.J.
- Viney, (G.) - JOURDAIN, (P.) (2006), **Traité de droit civil, les conditions de la responsabilité**, 3ième édition, Paris: L.G.D.J.
- Warnke, G. (1991). **Herméneutique, tradition et raison**. Traduction de J. Colson. Bruxelles. D. Boeck- Wesmael

Weber, M. (2003), **Le savant et la politique**, Trad. fr., Paris

WEIL, Eric (1987), **Philosophie morale**. Paris, Vrin.

Weil, E. (2000), **Hegel et l'Etat**, Vrin, Paris.

Western K. (2008), **The epidemiology of natural and man -made disasters:**  
the present state of theart [dissertation]. London: University of London.

Wikipedia: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Gnothi\\_seauton/connais\\_toi-toi-m%EAme](http://fr.wikipedia.org/wiki/Gnothi_seauton/connais_toi-toi-m%EAme)

Wolff, F. (2008), **Aristote et la politique**, PUF, Paris

Worms, F. (2001), **Rousseau, Émile ou de l'éducation**, Livre IV, Ellipses, Paris

**EDUCACIÓN DE LA CONSCIENCIA HUMANA  
COMO CATALIZADOR DEL EQUILIBRIO  
EN EL MÁS ACÁ**

