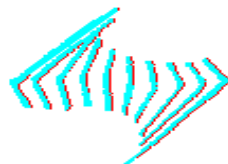




Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
DR. "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CONVENIO UCLA – UNEXPO – UPEL

Centro de Investigaciones Históricas y Sociales "Federico Brito Figueroa"

Línea de investigación: *Pedagogía, Currículo y Formación Docente*

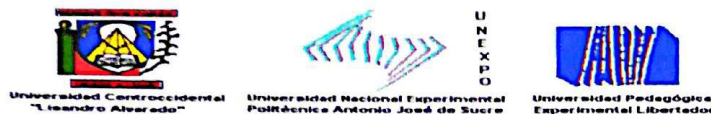
EL SENTIDO ÉTICO DE LA VOLUNTAD EN LA EDUCACIÓN

*Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en
Educación*

Autora: María Andreina Monasterios

Tutora: Dra. Elsy Figueroa

Barquisimeto, junio de 2025.



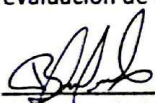
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

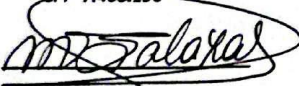
Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

PIDE-2025- II-24

El día 19 de julio del 2025 se constituyó en la sede del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación -PIDE-, Convenio entre la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el Jurado designado para conocer de la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral titulada: "EL SENTIDO ÉTICO DE LA VOLUNTAD EN LA EDUCACIÓN", presentada por la ciudadana: María Andreina Monasterios, titular de la Cédula de Identidad Nº 18.736.009.

Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas en el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el veredicto: **APROBADO**, como resultado de evaluación de la referida Tesis.


Dra. Beatriz Corvo
C.I 7.408.190


Dra. Mercedes Salazar
C.I 6.034.247

Jurado Evaluador




Dra. Ely Yajaira Figueroa
Tutor (a)
C.I 10.128.641


Dra. María Vásquez
C.I 13.843.863

Dr. Roberto Ontiveros
C.I 11.108.034



DEDICATORIA

A mi madre e hija,
Angélica y Gabriela Valentina,
con infinito amor.

RECONOCIMIENTO

A Papá Dios, principio y fundamento de los dones
que pongo al servicio de Sus proyectos.

A la Dra. Amarilis Meléndez, por abrirme las puertas del PIDE
y al Dr. Yimber Galíndez, por mantener el cálido estímulo del espacio académico.

A mi tutora, la Dra. Elsy Figueroa, por su paciente dedicación, apoyo y sabias
orientaciones.

A mi jurado evaluador, por la disposición para leer mis reflexiones y
darle el curso preciso.

A mis profesores, por su acompañamiento académico,
en especial al Dr. Wueider Galíndez, por su motivación y dirección.

A mi amada familia, Angélica y Gabriela,
por su esfuerzo, paciencia, respaldo y entusiasmo;
de ellas también es este logro.

A mi gran amiga y hermana Yaqui,
motivo de estímulo a la excelencia, ¡gracias por tanto!

A mis compañeros de la XIII cohorte, especialmente, a Digna,
por su cercanía y bondad.

A mis colegas profesores, a cada profesional y ciudadano,
quienes diariamente se comprometen, a través de su obrar,
a hacer de este mundo un lugar más bonito, más humano, más feliz.

CONTENIDO

	pp.
APROBACIÓN DEL JURADO.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
RECONOCIMIENTO.....	iv
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
 Situación actual de la educación: una escisión de la voluntad.....	 5
Aproximación a la realidad socio-cultural venezolana.....	11
La figura del maestro en Venezuela.....	17
Intencionalidades de la investigación.....	22
<i>Propósito general</i>	22
<i>Perspectivas orientadoras</i>	22
Motivo y significatividad del estudio.....	23
 Genealogía de la voluntad.....	 25
Estudios previos.....	26
Fundamentación teórica.....	31
<i>La razón sensible frente a las complejidades humanas</i>	32
<i>El cuerpo como modo consciente de ser/estar-en-el-mundo</i>	36
<i>El cuerpo como límite y como posibilidad</i>	38
<i>Aproximaciones a la noción voluntad</i>	42
<i>Desafíos actuales de la voluntad</i>	48
<i>Límites de la voluntad: el problema de la libertad</i>	68
<i>Debilidad de la voluntad: el problema del mal</i>	72
 Consideraciones metodológicas del estudio.....	 79
Posicionamiento paradigmático.....	79
<i>Naturaleza interpretativa del conocimiento</i>	80
<i>Acercamiento a la realidad de estudio</i>	81
<i>Aspecto metodológico</i>	83
El método, o la forma natural de ser: La hermenéutica de Hans Gadamer.....	83
<i>Etapas del recorrido metodológico</i>	86
El análisis dialéctico: lugar de reflexión y encuentro.....	96
<i>La experiencia de la autocomprensión</i>	98

<i>Necesidad de ampliar el horizonte interpretativo</i>	101
Transversalidad en hermenéutica: la teoría fundamentada.....	104
Una tarea ineludible: unidad sistemática del estudio.....	105
Circularidad hermenéutica	107
Categorías y proceso de categorización.....	108
Diálogo con distintas tradiciones filosóficas.....	114
<i>Aristóteles: voluntad y virtud</i>	114
<i>Kant: voluntad y deber ser</i>	117
<i>Nietzsche: voluntad y poder</i>	126
<i>Ricœur: voluntad y trascendencia</i>	133
Representación del análisis dialéctico.....	142
<i>Interpretación dialéctica del tejido teórico: un movimiento</i>	
<i>iterativo</i>	158
El sentido ético de la voluntad en la educación	160
Aproximaciones al sentido de lo ético: un abordaje desde el	
lenguaje y la sensibilidad.....	161
<i>El lenguaje y sus posibilidades</i>	162
<i>Lo corpóreo como despliegue de la acción ética</i>	179
La voluntad ética como capacidad que promueve la	
trascendencia.....	187
Reinstitucionalización de la educación desde la idea de la	
ciudadanía.....	192
Reflexiones finales.....	206
Referencias.....	232
Anexos	
A - 1 Síntesis curricular del autor.....	239
A - 2 Síntesis curricular del tutor.....	240

LISTA DE CUADROS

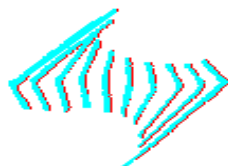
	pp.
1 Codificación axial.....	141
2 Los límites de la voluntad: el asunto de la libertad.....	143
3 Autonomía de la voluntad.....	146
4 Despliegue de la voluntad en la acción.....	149
5 Teleología de la voluntad.....	152
6 La conciencia como tarea.....	155
7 Codificación selectiva.....	158

LISTA DE GRÁFICOS

	pp.
1 Dimensión personal de los desafíos de la voluntad.....	51
2 Dimensión relacional de los desafíos de la voluntad.....	53
3 Dimensión social de los desafíos de la voluntad.	61
4 Dimensiones de los desafíos de la voluntad.....	67
5 Inserción de la voluntad en la ética aristotélica.....	116
6 El asunto de la voluntad en el pensamiento kantiano.....	124
7 La voluntad de poder en la ética vitalista nietzscheana.....	130
8 La objetivación de la voluntad en la ética de Ricoeur.....	136
9 Categorías emergentes.....	139
10 Categorización central.....	159
11 Sentido de lo ético desde el cuerpo y el lenguaje.....	179
12 La voluntad como capacidad de trascendencia.....	191
13 Integración dialéctica de las tradiciones filosóficas propuestas.....	217



Universidad Centroccidental
"Lisandro Alvarado"



Universidad Nacional Experimental
Politécnica Antonio José de Sucre

U
N
E
X
P
O



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
DR. "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CONVENIO UCLA – UNEXPO – UPEL

Centro de Investigaciones Históricas y Sociales "Federico Brito Figueroa"

Línea de investigación: *Pedagogía, Currículo y Formación Docente*

EL SENTIDO ÉTICO DE LA VOLUNTAD EN LA EDUCACIÓN

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: María Andreina Monasterios

Tutora: Dra. Elsy Yajaira Figueroa Pacheco

Fecha: junio, 2025.

RESUMEN

Los tiempos que corren son complejos y amenazan con deshumanizarnos; el escenario educativo actual lo evidencia. De ahí, que resulta imperioso volver la mirada al sentido ético de la voluntad como principio y fundamento que dirige la acción humana hacia la preservación de la dignidad de la persona. Por ello, generé un constructo teórico sobre la base de la hermenéutica filosófica de Gadamer (1993, 1998) y Ricoeur (1990, 1996, 2000, 2003), quienes ponderan el lenguaje y la conciencia como recursos dispuestos al servicio de este movimiento, naturalmente humano, denominado comprensión de uno mismo, desde donde se organizan, enuncian, interpretan y viven de forma auténtica las experiencias que conforman el *continuum* existencial. La teorización sobre los significados y sentido de la voluntad se fundamentó en Aristóteles (2005), Kant (2007), Nietzsche (2000) y Ricoeur (1993, 2006¹), cuya polifonía de voces articulé a través del análisis dialéctico para presentar y comprender las posiciones antitéticas de estos referentes; la interpretación y generación teórica fue posible gracias a la inserción de ciertos aspectos de la teoría fundamentada. La circularidad hermenéutica me aproximó a la comprensión del sentido de lo ético desde el lenguaje y la sensibilidad; además, de la voluntad ética como capacidad que promueve la trascendencia. Lo anterior, supuso repensar la educación como acto ético performativo humanizador, a partir de la ineludible tarea de reinstitucionalizarla a la luz de la integración coherente ciudadanía-institución, marco referencial para el establecimiento de sociedades más justas, solidarias y humanas.

Descriptor: educación, ética, voluntad.

INTRODUCCIÓN

La filosofía tiene vocación para arbitrar no sólo la pluralidad de las interpretaciones —como intentaré decirlo al concluir—, sino también la pluralidad de las experiencias (Ricoeur, 2003).

Una de las preocupaciones que ha secuestrado la atención del ser humano en el transcurso de su devenir tiene que ver con una de las grandes preguntas que la antropología filosófica de Kant formuló bajo un enfoque crítico, en el contexto de la Ilustración: *¿qué debo hacer?*, interrogante que se refiere directamente a la moral y la ética. Esta pregunta, aunque aparentemente sencilla, encierra una profunda complejidad que ha desafiado a pensadores, líderes y ciudadanos comunes a lo largo de la historia. En ciertas situaciones, la respuesta parece clara y directa, guiada por normas sociales, principios religiosos o leyes establecidas. Sin embargo, en otras circunstancias, esta cuestión se convierte en un espinoso desafío que no solo pone a prueba la racionalidad humana, con sus límites y posibilidades, sino que también involucra las pasiones, las emociones y los deseos, elementos que entran en conflicto con la razón y que, en muchas ocasiones, la desbordan.

La racionalidad, como herramienta para diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto, debe preceder toda acción moral, pero no siempre es suficiente. Las pasiones, entendidas como fuerzas impulsoras que emergen de lo más profundo del ser humano, se enfrentan con la razón y generan una dinámica interna que complica la toma de decisiones éticas. Esta tensión entre razón y pasión se ve aún más exacerbada cuando se introduce la figura de la libertad, entendida como la capacidad de decidir y obrar según la propia voluntad. El valor de la libertad también puede convertirse en un campo de batalla donde chocan las normas sociales, las expectativas culturales y los deseos individuales. En este sentido, la moralidad no solo exige actuar de acuerdo con principios universales, como propone Kant con su imperativo categórico; además, nos confronta con la difícil tarea de conciliar nuestras inclinaciones personales con las demandas de la sociedad.

Esta complejidad inherente a la condición humana se evidencia en la moralidad, que define racionalmente lo que debemos hacer. Por su parte, la ética, en su sentido

más profundo, no es simplemente un conjunto de reglas a seguir, sino un proceso de continua reflexión, discernimiento y acción que implica asumir responsabilidad, cuyas respuestas no siempre son claras o fáciles de aplicar. Plantear la moralidad a la luz de la razón pura es una invitación a trascender las limitaciones emocionales y sociales para actuar de manera autónoma y universal. Sin embargo, esta tarea no está exenta de dificultades, pues como referí, el ser humano no es un ente puramente racional, sino una amalgama de razón, emoción y voluntad, que debe navegar en un mundo lleno de contradicciones y dilemas éticos.

En este contexto, la pregunta *¿qué debo hacer?* adquiere una dimensión aún más profunda, pues no solo se refiere a la elección entre el bien y el mal, sino también a la capacidad de hacerse cargo de las consecuencias de las acciones propias en un mundo donde las normas sociales, las pasiones individuales y las limitaciones de la razón están en constante conflicto. La ética, por tanto, supone comprender que las decisiones personales tienen un impacto en el sí, en los otros y en la dinámica social en general. En esta búsqueda de dirección, el cuerpo trasciende su mera instrumentalidad y se despliega como un modo consciente de ser y estar en el mundo; de este modo, adquiere un sentido profundo que se articula con la asunción del lenguaje, puente relacionante entre la experiencia corporal y la conciencia, elementos que se co-implican en un proceso incesante de significación y resignificación. Teniendo en cuenta el propósito general y las perspectivas orientadoras de esta investigación, procedí a organizar el cuerpo teórico de la siguiente manera:

En la primera parte, titulada *Situación actual de la educación: una escisión de la voluntad*, me propuse contextualizar el tema, cuyo escenario de aplicación correspondió a la educación, bajo su innegable dimensión ética. No obstante, precisé ir más allá de los datos que, eventualmente, la teoría me suministrara y, en esta oportunidad, preferí revisar ciertos documentos oficiales e informes de organismos nacionales e internacionales que han registrado la realidad socio-cultural venezolana recientemente. Este camino me permitió dar nombre y cifra a la difícil situación que atravesamos los venezolanos en el aspecto social, económico, cultural y educativo. En medio de estos datos, descubrí y valoré la figura del maestro venezolano. También, me preguntaba por aquello que lo mantiene de pie, comprometido, con esperanza y alegría. Me resultaba

precipitado darle nombre a ese asunto que, según mis experiencias y las voces de otros compañeros de profesión, inspiraba y orientaba la bien intencionada acción educativa. En todo caso, la idea estaba en mis pensamientos, y en mis afectos más profundos, pues si de algo tengo certezas es que aquello que moviliza la educación no reviste solo de un componente intelectual; además, hay un profundo sentido emocional que, muy seguramente, dio forma a las intencionalidades de mi investigación y me permitió hallar su motivo y significatividad.

La segunda parte, titulada *Genealogía de la voluntad*, resultó ser una declaración más abierta y, quizás, arriesgada, pues decidí enunciar aquello que, muy probablemente, impulsa las buenas acciones, en especial, aquella denominada educación. En este apartado, eché un vistazo a estudios que, semejantes al mío, mostraron su interés por abordar el asunto ético desde perspectivas relativamente semejantes, pero con aspectos inéditos que ampliaron mi visión del tema y que, eventualmente, hacían la búsqueda documental más prolongada, en virtud de la natural semilla de la curiosidad que lo anhela saber todo, consciente de que es una empresa imposible. Luego, emprendí un brevísimo pero fecundo recorrido histórico para acercarme a los significados de la voluntad, a partir de las voces de algunos célebres representantes del pensamiento filosófico; posteriormente,

La fundamentación teórica que sentó las bases de mi propuesta versó brevemente sobre cuatro referentes que, a título personal, han dado un giro significativo al pensamiento filosófico de su momento histórico; a saber: Aristóteles y su idea de virtud. Kant y su imperativo categórico. Nietzsche con la idea de voluntad de poder. Y, finalmente, Ricoeur y la voluntad ética como lugar de encuentro y trascendencia. Adicionalmente, refiero las complejidades de la condición humana, considerando la categoría cuerpo, como base existencial que despliega la acción volitiva de la persona. De inmediato, procedí a contextualizar el tema para comprender los desafíos actuales a los que se enfrenta la voluntad, de donde se desprende el problema de la libertad y el problema del mal, como aspectos que la comprometen ampliamente.

La tercera parte, titulada *Consideraciones metodológicas del estudio*, me permitió declarar mi posicionamiento paradigmático y estructurar las etapas del recorrido metodológico que transitó para aproximarme a mis intencionalidades de investigación,

que se nutrieron de la hermenéutica, más precisamente del análisis dialéctico y de la teoría fundamentada para dar cuenta de sus hallazgos. Además, presenté los criterios que empleé para seleccionar los referentes teóricos del estudio, desde los presupuestos epistemológicos y procedimentales que dispuse para el análisis e interpretación, cuya unidad sistemática procuré asegurar para, de este modo, proporcionarle la legitimidad correspondiente.

En la cuarta parte, titulada *Una interpretación dialéctica de la voluntad*, di a conocer las categorías y proceso de categorización, teniendo en cuenta los intereses que motivaron el estudio y el establecimiento de las categorías apriorísticas; a saber: voluntad, ética y educación, puerto de origen desde donde presenté una aproximación inicial al significado intencional de los textos seleccionados, a la luz de la situacionalidad histórica y social en que se produjeron y divulgaron. Enseguida, me dispuse a aplicar el análisis dialéctico, con la finalidad de dar cuenta de cómo la articulación polifónica de la tradición filosófica seleccionada evidencia lugares de encuentro y desencuentro que, más allá de problematizar los hallazgos, enriquecen la comprensión del asunto desde diferentes perspectivas y con mayor alcance, cuestión que hace fecunda la labor hermenéutica.

La quinta parte, titulada *El sentido ético de la voluntad en la educación*, constituye el constructo teórico propuesto, que versa sobre tres cuestiones esenciales: primero, la aproximación al sentido de lo ético desde el lenguaje y el cuerpo; segundo, la noción de voluntad ética como capacidad de trascendencia y, tercero, la reinstitucionalización de la educación desde la idea de ciudadanía. Las reflexiones finales dan cuenta de la visión interpretativa de estos hallazgos significativos y dan lugar a un brevísimo Concluso con un brevísimo espacio de reflexión que se pregunta sobre las posibilidades de aprender a educar hoy día la voluntad y sus implicaciones en el contexto de la educación; finalmente, dejo abierta la inquietud de si es posible referirnos a una filosofía de la educación venezolana, sobre todo, considerando nuestra historia. En suma, acuerdo que educar no solo es una tarea individual, sino un proyecto social que nos convoca a todos para construir un futuro más justo, equitativo, sostenible, humano.

SECCIÓN I

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN: UNA ESCISIÓN DE LA VOLUNTAD

Creo que el hecho de que las visiones sobre una «buena sociedad» no estén de moda se debe en última instancia a que los poderes para llevar a la práctica tales visiones ya no están a la vista < ¿Para qué romperse la cabeza tratando de responder a la pregunta «qué hacer» cuando no hay respuesta a la de «quién lo hará»? > (Bauman y Donskis, 2015).

Es innegable que una de las labores más nobles al servicio de la humanidad es la educación. A través de ella, no solo se instruye; la mayor promesa de la educación es su profunda acción transformadora. No solo quien es educado se transforma; quien educa, como agente promotor de cambios, también se transforma. Esto es maravilloso y desafiante. Concebir la educación como escenario de cambios supone reconocerla como instrumento de dignificación de las condiciones de la vida humana; pero, la educación no se reduce a servir de recurso “a favor de”; además, constituye un fin que, en sí misma, promueve la formación integral de la persona, es decir, su desarrollo intelectual y moral, orientado a la vida en sociedad.

Por ello, la educación es un hecho social, pues se produce en la sociedad, desde ella, para ella, por ella; de ahí, que es un trasunto humano, centrado en la persona, que es afectada por la educación; simultáneamente, la persona también afecta la educación, a través de su acción. Desde esta perspectiva práctica, considero la dimensión ética del estudio por dos razones; primero, porque el fin de la educación es obrar bien y, naturalmente, se obra de este modo, a través de las buenas acciones; segundo, porque

el mundo ético, es decir, el ámbito de la acción humana, se ocupa de la intencionalidad, de la conciencia y de la responsabilidad, elementos esenciales de la voluntad.

En tal sentido, el interés de esta investigación se orienta a una de las tres cuestiones fundamentales propuesta por Kant en su *antropología filosófica* que, más recientemente, Ricoeur (2003) actualizó: ¿cómo debo actuar? Atendiendo a las complejidades de estos tiempos y a la dimensión de esta pregunta, es capital elaborar un cuerpo teórico actualizado sobre el sentido ético de la voluntad en la educación hoy día, en medio de sus circunstancias, alcances y desafíos. De acuerdo con el documento presentado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la crisis educativa que el mundo atraviesa “exige respuestas no convencionales” (PNUD, 2020, p. 4) y reclama acciones contundentes desde la educación, desde su práctica cotidiana, cercana y profunda.

Por lo tanto, es necesario superar los temas de alfabetización y promoción de competencias académicas básicas; significa que la educación debe dirigir su atención a nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje que propicien e integren la construcción de conocimientos genuinos y el ejercicio pleno de los valores para una sana convivencia. En el marco de este contexto de investigación, teorizar sobre la educación demanda hacer frente a las complejas situaciones sociales, económicas, políticas, culturales e históricas que tienen repercusión en el mismo hecho educativo como fenómeno social. Separar el objeto de estudio del entorno donde emerge desvirtuaría su condición natural y generaría interpretaciones parceladas y, en el peor de los casos, equivocadas.

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) divulgó el documento *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Con la intención de dejar constancia de la urgencia de reflexionar sobre la educación como vía necesaria para reorientar el futuro de la humanidad, sobre todo teniendo en cuenta las particularidades de los tiempos que corren, el desarrollo tecnológico y el abordaje de los derechos de la ciudadanía. Ciertamente, ha habido un crecimiento acelerado en materia científica y tecnológica; no obstante, todavía se evidencian problemas sociales y desigualdades, han emergido nuevos centros de poder que traen consigo nuevos sistemas de valores que amenazan los vínculos humanos.

Este escenario exige que los actores sociales promuevan el ejercicio cotidiano y consciente de los valores, a favor de una sana convivencia.

No obstante, esta tarea resulta cada vez más espinosa, en tanto los vínculos relacionales que se generan hoy día tienden a ser más líquidos, fugaces y descartables. Lo anterior, supone que la persona construya sus modos de ser y de relacionarse desde la alienación, la escisión del yo y, por tanto, desde la natural angustia que esto trae consigo. Todo ello parece ser producto de la dinámica generada en el seno de las sociedades industrializadas, que invitan frecuentemente al sujeto a enmascarar formas de relacionarse para “sobrevivir” frente a un mundo cada vez más despersonalizado, desterritorializado e indiferente.

Actualmente, las relaciones tienden a ser inestables, relajadas, escasamente vinculantes, indiferentes, sin sentido del compromiso, signos que según Bauman y Donskis (2015) enmascaran el temor a ser heridos; un dardo que asalta la voluntad del sujeto. Parece que los tiempos que corren se han propuesto erradicar la voluntad de la persona, manifestación de la libertad, cuyo peso determina el valor de la acción. De ahí, el afán por atacarla y debilitarla, pues se reconoce el amplio alcance de la voluntad que, al ser manipulada a favor de determinados intereses, inclinará la acción humana en ese sentido. Visto desde esta perspectiva, el valor de la voluntad parece más amplio que el valor de la misma acción, entendiendo que ésta es una prolongación de la primera, cuya inclinación determina la forma y el valor de la acción.

Entonces, ¿cuándo se quebranta la voluntad? Cuando uno de sus elementos es atacado; cuando se enturbia la conciencia racional para obstruir el discernimiento; cuando se condiciona la intencionalidad con la efervescencia del deseo; cuando se castra la posibilidad de desplegar la libertad con el reinado arbitrario del impulso. Parece que la voluntad es profanada cuando se inclina a lo temporal, cuando renuncia a los valores absolutos de la trascendencia humana, cuyo propósito supera lo inmediato y lo tangible. Cuando la voluntad del sujeto se quebranta, sucede que también se diluye la anhelada búsqueda del perfeccionamiento y de la trascendencia, a través de la conciencia, la dignidad, la libertad y la responsabilidad, desde donde es posible hallar respuesta a cuestiones fundamentales que orientan y dan sentido a la existencia. Para ello, el auxilio de la educación es esencial.

No obstante, el informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021) titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros — un nuevo contrato social para la educación* reconoce que la educación todavía no está honrando la promesa de promover un futuro pacífico, justo y sostenible, pues el desarrollo potencial de las capacidades humanas ha marcado profundas desigualdades y ha puesto en peligro la propia existencia. El acceso al saber y a las herramientas tecnológicas debe orientarse a las mejoras del futuro de la humanidad, cuyo propósito demanda un trabajo colectivo. Este documento enfatiza en el papel transformador de la educación, que “Nos conecta con el mundo y entre nosotros, nos abre a nuevas posibilidades y refuerza nuestras capacidades de diálogo y acción. Pero para forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles, es necesario transformar la educación misma” (UNESCO, 2021, p. 6).

En estos términos, la educación se considera un acuerdo social implícito para lograr un bien común, desde la promoción y puesta en práctica de los valores humanos. El referido informe da lugar a las preguntas ¿qué deberíamos seguir haciendo? Y ¿qué deberíamos dejar de hacer?, cuya pertinencia con esta investigación es evidente. Las marcadas desigualdades socio-económicas, las prácticas no sostenibles, el retroceso político y el manejo inadecuado de la tecnología se presentan en el señalado informe como escenarios críticos que quebrantan los derechos humanos y, por tanto, la voluntad.

Por ello, “Un nuevo contrato social para la educación debe permitirnos pensar diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los alumnos, los docentes, el conocimiento y el mundo” (UNESCO, 2021, p. 9). En tal sentido, la educación debe sustentarse en la cooperación, la colaboración y la solidaridad, en la que no solo se promuevan las capacidades intelectuales y sociales de las personas; también sus capacidades morales, de tal manera que se dispongan a “transformar el mundo con empatía y compasión” (UNESCO, 2021, p. 9). Respecto a las capacidades morales, que para Cortina y Martínez (2001) se refieren a las capacidades éticas, su ejercicio contribuye a mejorar no solo como personas, sino también como sociedad, mediante la ejecución de las tres grandes tareas que se propone la ética; a saber: la autocomprensión de los rasgos propios de los fenómenos morales; la fundamentación, es decir, el razonamiento que da sentido al hecho de vivir éticamente; la implementación de los

hallazgos evidenciados en la autocomprensión y en la fundamentación, con el fin de adoptar libremente una respuesta ética consciente, crítica y contextualizada.

La función colaborativa y transformadora del docente debe resguardarse; la reflexión, la autonomía y la libertad del docente, que se han referido en el informe de la UNESCO (2021), son componentes de la voluntad, cuya inclinación determinará el valor, alcance y sentido genuino de la acción educativa. En este nuevo contrato, los espacios educativos deben ser escenarios que promuevan la inclusión, la equidad, el bienestar común, la dignidad y la transformación de la persona, hacia su máxima realización humana, sin desatender las relaciones con los demás y con el planeta.

Al final, el referido informe y estas mismas reflexiones declaran que los cambios a gran escala son posibles bajo la mediación de “millones de actos individuales y colectivos: actos de valor, liderazgo, resistencia, creatividad y cuidado. Un nuevo contrato social debe superar la discriminación, la marginación y la exclusión [...] Se necesita un enorme compromiso en favor del diálogo social y del pensamiento y la actuación conjuntos” (UNESCO, 2021, p. 10). El valor de la acción registrado anteriormente, se convierte en acto de valor y se refiere, precisamente, a la educación, cuyo compromiso con el cuidado de la humanidad es su recurso máspreciado. Hoy, urge rescatar la esperanza de la humanidad en la educación como acción transformadora; es imperioso repensar la educación y devolverle su condición de institución con institucionalidad genuina y coherente.

Insisto, los cambios a gran escala son posibles, pero ameritan la intervención oportuna de muchos, muchísimos actos de valor, individuales y colectivos. En este escenario, los cambios que necesita la humanidad deben producirse desde la educación, pero, ¿qué hay de nuevo en esta declaración? Históricamente, se ha atribuido la función transformadora a la educación y esto no es objeto de discusión. Ahora bien, lo que sí pretendo mostrar con mayor claridad es que este compromiso de la educación como acción promotora de cambios precisa de la voluntad de cada uno de los sujetos sociales que están convocados al ejercicio de la educación. En este punto, el compromiso de la educación, que es la transformación social, deja de ser una promesa genérica, impersonal e, incluso, utópica; ahora, la transformación social constituye una invitación de manos extendidas a la voluntad de cada quien, cuya inclinación ha de ser orientada

por la educación a un querer bien intencionado que se articule con la preservación de la humanidad como fin en sí misma.

El verdadero proyecto educativo se encarna en las manos voluntariosas de muchísimas personas que, a diario y desde el anonimato, realizan actos de valor. Así, se transfiere la responsabilidad del cambio; ya no se trata solo de concebir que la educación transforma en sí misma, así sin más, cuya acción es cierta y se evidencia en cada estudiante que ha vencido la sombra de la ignorancia y que se ha hecho una mejor persona; además, se trata de comprender que la educación transforma por el hecho de que la acción, o las acciones, que hay detrás de todo proceso de transformación son movilizadas por la voluntad de una persona que ha decidido inclinar su libertad a una bien intencionada acción que, en este caso, se denomina educación.

Lo antes propuesto supone ir más allá del dato, de la cifra, de la estadística que representan las masas y, por el contrario, darle nombre y rostro a la persona que forma parte del hecho educativo, cuya humanidad supera toda gráfica porcentual, pues su valor reside en el ser, que no puede ser cuantificado en términos existenciales, pero cuyas decisiones, elecciones y acciones generan cambios cualitativos de gran significatividad. En virtud de ello, acuerdo que es precisamente la educación la que inspira la inclinación de la voluntad a acciones bien intencionadas y virtuosas; pues quien ha sido educado va en busca del valor de algo, hallazgo que implica despojarse de algo, es decir sacrificarse, para poseer un bien mayor; en este recorrido, el sacrificio significa ser otro (Reboul, 1999).

La revisión que el filósofo francés hace de los rasgos del sacrificio como valor intrínseco a la educación, permite relacionarlos con los elementos de la voluntad ya enunciados. Según la perspectiva del referido pensador, el sacrificio debe ser libre, entendido y querido, aspecto que se relaciona con la libertad; además, el sacrificio debe ser justificado, es decir, se debe comprender por qué y para qué se está ejecutando, cuestión que se asocia con el discernimiento; por último, el sacrificio debe satisfacer el valor que permite alcanzar, elemento vinculado con la intencionalidad. De esta manera, justifico la importancia de abordar el sentido ético de la voluntad en la educación, que se manifiesta en la racionalidad, la intencionalidad y la acción libre. Ahora, me interesa

explorar brevemente la situación actual de la educación venezolana, teniendo en cuenta que constituye el escenario real donde se insertan estas reflexiones.

Aproximación a la realidad socio-cultural venezolana

Uno de los grandes problemas históricos que enfrenta Latinoamérica es la identidad como proceso social y como producto de la memoria histórica (Briceño-Iragorry, 2005). La realidad latinoamericana, y en este particular la venezolana, está coloreada de diversos matices que complejizan el asunto. La historiadora Ana Teresa Torres (2011) ofrece un breve listado de las características negativas de nuestra venezolanidad, no con afán pesimista, sino para objetivar este proceso socio-histórico denominado identidad. Primero, refiere la permanente discontinuidad, es decir, la imposibilidad de mantener y culminar un proyecto que, si bien es cierto, al principio se impulsa con entusiasmo, luego se descontinúa sin saber a qué se debe. A propósito de ello, Torres (2015) analiza el carácter inconcluso de la acción del Libertador Simón Bolívar, a quien describe como un héroe trágico en virtud de que termina su vida asumiéndose como un fracasado, pues no logró articular su gran proyecto político de la Patria Grande, de donde se desprende el espíritu mesiánico que, en breve, comentaré.

Segundo, indica la rutina de la imprevisión y el rechazo a la necesidad del mantenimiento, que supone la previsión. De pronto, a esto se debe el desinterés por la ejecución eficiente y el logro, capacidades menos deseadas que el poder, cuya idea se justifica en la cultura heroica que rige en Venezuela. Tercero, la cultura matrisocial que pondera los vínculos afectivos y la voluntad personal del grupo tribal por encima de los criterios universales de la humanidad como fin en sí misma. De ahí, que todo se hace conforme a la emoción y disposición del momento, siempre y cuando favorezca los propios intereses, sin importar la idea de la colectividad, de la ciudadanía, como comunidad del presente y del futuro.

Con relación a la mencionada cultura heroica, Torres (2015) reflexiona cómo la noción de héroe se ha interiorizado en la mentalidad del venezolano, quien valora y admira esta figura como una fuerte representación social que inspira el valor de la nacionalidad. El origen del culto al héroe se encuentra en Simón Bolívar, en la Independencia y en las pérdidas que este evento histórico supuso, cuyos vacíos se intentaron reparar con la figura del héroe. Para ilustrar esta idea, Torres cita un fragmento

de una carta que Bolívar dirigió a su tío Esteban Palacios en la que expresa que después de las guerras independentistas, ciertamente, Caracas dejó de existir; en cambio, resultó libre y gloriosa, pese al martirio. Ante las innumerables pérdidas humanas y materiales, los patriotas hallan consuelo en la gloria y el heroísmo, piedra fundacional de un imaginario nacional que, desde entonces, ha servido de escudo contra la decepción de las promesas o expectativas que, por citar solo un ejemplo, la guerra de Independencia no cumplió.

Este evento histórico dio paso a una república heroica gobernada durante varias décadas por el mesianismo militar, que se consideraba con todo el derecho y mérito para salvar y legitimar a la nación. De este modo, Torres expresa que pareciera que Venezuela no es más que la suma del valor heroico de quienes lucharon por la Independencia hace dos siglos y que el resto de los ciudadanos que dedican diariamente su vida al trabajo no tiene mayor atención. Para el imaginario social venezolano, se teje un mito en torno a la figura del héroe, necesario de conservar y replicar, que cohesiona la nación en valores ejemplarizantes. Sobre esto, Romero (1997, citado por Torres, 2015), declara que las representaciones colectivas constituyen elementos de organización social y de los sistemas de dominación política, pues los mitos –y el miedo– unen a la sociedad. Enseguida, el politólogo añade que los sistemas políticos manipulan los símbolos para su propio provecho.

Volviendo a la figura heroica de Bolívar, Torres (2015) justifica que se ha convertido en objeto de veneración, cuya utilidad ha servido a muchos intereses políticos. La objetivación de Bolívar lo despojó de su condición humana ejemplar, sobre la que se pusieron más esperanzas de las que podía resistir, y lo entronizó como objeto perfecto de valor de cambio en la dinámica política dominante. La noción mítica del héroe en la que nos hemos formado como venezolanos ha representado una pesada cruz. Sobre ello, Torres (2011) reflexiona en *Cultura de héroes o cultura de ciudadanos* y establece una clara definición sobre el concepto “ciudadano” que, en palabras de Torres, ha disminuido en los discursos públicos y ha sido sustituida por la expresión anónima y masificante “pueblo”. Ser ciudadano no se reduce a asumir los acuerdos básicos de convivencia en la comunidad; además, exige una respuesta personal y responsable para construir, desarrollar y fortalecer la sociedad, a través de la producción, es decir, el

trabajo, la educación, los valores, los proyectos. Para Torres (2011), significa que, en medio de las naturales y necesarias diferencias que existan, ser ciudadano supone ser partícipe de un proyecto en común a los intereses de todos.

En tal sentido, la cultura ciudadana no es una imposición, sino una tarea de la educación que apela a la conciencia, a la libertad y al compromiso. Pero, sucede que somos herederos de la cultura de los héroes, modelo educativo imperante, y de la guerra de la Independencia, única hazaña definitoria de la venezolanidad; y, es innegable, que ciudadano y héroe son conceptos separados (Torres, 2011), pues el ciudadano reconoce el valor del trabajo esforzado, constante y ordinario, contrario al poder y la gloria del héroe armado. No en vano, hoy día resulta familiar, más de lo que conviene, el culto al “alzado”, que se rebela contra la autoridad; al “pájaro bravo”, que se impone por la fuerza y se aprovecha descaradamente del otro; al “echao pa’lante”, cuya altanería no se rebaja a ninguna norma social; al “malandro”, que no se somete a ninguna legislación y es incapaz de asumir responsabilidades. Bajo esta configuración del heroísmo como código degradado (Torres, 2011), el malandro se autopercibe como guerrero, el horror se normaliza y el pillaje se convierte en una forma natural de relación con los otros, cuestiones que quebrantan profundamente la voluntad. Esta apología al delito prolonga la violencia e, incluso, configura un nuevo sentido autodestructivo sobre lo heroico. De ahí, la vital importancia de la educación como acción social transformadora.

En medio de este escenario social, la educación venezolana también hace frente a la figura del funcionario, cuya acción no se responsabiliza por nada ni por nadie y solo se reduce al cumplimiento de órdenes; de este modo, el funcionario encarna un sujeto indiferente ante la humanidad del otro; el funcionario, hombre común, se presenta como una nueva versión monstruosa y peligro potencial (Levi, citado por Bárcena y Mèlich, 2000), pues se sabe que el cambio, sea para bien o para mal, se alimenta de cientos de miles de millones de acciones individuales y colectivas. Pero, ¿y qué pasa cuando esos cientos de miles de millones de acciones son realizados por el funcionario indiferente? En tal sentido, la acción ética cotidiana de los ciudadanos comunes y de los educadores es un referente esencial que urge para transformar la educación y, con ella, preservar humanidad.

Por lo tanto, la educación debe representar una prioridad para todos los países; no obstante, es innegable que la educación venezolana padece una profunda crisis, motivada, entre otros elementos, a la falta de inversión del Estado, situación que se agravó por la pandemia del COVID-19. Para el año 2018, la Asamblea Nacional había declarado

Emergencia Humanitaria Compleja de la Educación en Venezuela, como consecuencia de la inexistencia del Estado docente, la desvalorización del trabajo pedagógico, el irrespeto a la autonomía de los gremios, la violación de los derechos laborales, la gravísima deserción escolar y la migración de docentes, la casi inexistencia de programas de asistencia al estudiante, el incumplimiento de la obligación de inclusión educativa de los pueblos indígenas, la instrumentación de prácticas de persecución y acoso laboral con trasfondo partidista, la imposición de modificaciones al currículo escolar con sesgo ideológico y la vulneración de la autonomía universitaria en todas sus expresiones (citado por Cardozo, 2022).

Aunado a estos males, las ruinas de infraestructura escolar, la deserción estudiantil y docente, la falla en los programas de alimentación y académicos, comprometen el hecho educativo. Tal parece, que estas declaraciones han sido ignoradas por los centros de poder que, desde sus funciones primigenias, han de ser garantes del ejercicio de todos los derechos humanos consagrados universalmente. Considerando que el país atraviesa una profunda crisis educativa como resultado de la inexistencia del Estado docente (Cardozo, 2022), además de la configuración de ciertos imaginarios sociales que definen y orientan la acción ciudadana, da la impresión de que los responsables de dirigir la educación del país han caído en la trampa de la indiferencia, cuya peligrosidad amenaza con saquear la dignidad humana. De acuerdo con Bauman y Donskis (2015), el mal se revela en la indiferencia y la insensibilidad ante el sufrimiento del otro. De hecho, hoy día el mal se caracteriza por su aparente debilidad, invisibilidad, ineficacia y dispersión, lo que lo hace mucho más peligroso y letal.

Según el informe de educación de Fundaredes (2022), pareciera que hoy día la educación ha dejado de ser un derecho por el cual velar y correlativamente un deber que cumplir para el Estado venezolano. En este sentido, es preciso detenerme en la definición de Estado que, de conformidad con el Diccionario de la lengua española, hace referencia a una “Forma de organización política, dotada de poder soberano e independiente, que integra la población de un territorio”. Lo anterior, remite a la corresponsabilidad, no solo del poder político de turno, además de la ciudadanía, para asumir el curso de la acción educativa en el país.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, instrumento jurídico de máxima jerarquía en el país, promueve “la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad [...] La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines” (artículo 3). Posteriormente, declara que

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental [...] El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público [...] El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana (artículo 102).

Ahora bien, ¿esta afirmación corresponde con la realidad educativa venezolana actual? En julio de 2023, el alto comisionado para los derechos humanos (ACNUDH), Volker Türk, presentó ante el Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), su informe de la *Situación de derechos humanos y recomendaciones al Estado venezolano*. Sobre el derecho a la educación de calidad, la oficina denuncia la persistencia de las dificultades para garantizar las mínimas condiciones a favor de una educación de calidad, que incluye infraestructura, nutrición, condiciones laborales y disponibilidad del talento humano. Además, de acuerdo con el reciente *Informe de situación Venezuela* de la Oficina de la ONU para la coordinación de asuntos humanitarios (OCHA) (2024), la mayoría de los niños, niñas y adolescentes se encuentran en un bajo nivel de desempeño académico; lo anterior, se suma a los factores externos que comprometen la enseñanza, entre ellos, la falta de recursos financieros que permita mejorar la calidad educativa y, por tanto, asegurar las oportunidades dignas de ingreso, permanencia y jubilación del personal docente, cuyo ciclo incentivaría una generación de relevo.

Con relación a esto último, el informe de la Asociación Civil Con La Escuela (2024) sostiene que la falta de profesores es alarmante; para octubre de 2023, 24% de los docentes encuestados no eran profesionales docentes graduados; aunado a ello, los bajos salarios han forzado a más del 50% de los docentes a buscar empleos alternativos, situación que compromete la calidad del desempeño profesional. De hecho, el ACNUDH (2023) recibió informes de profesores que sostienen que no pueden sobrevivir con sus salarios, razón por la cual deben buscar fuentes alternativas de ingresos y, en el peor de los casos, abandonar su profesión.

En este sentido, El Programa Venezolano de Educación Acción en Derechos Humanos (Provea), organización no gubernamental venezolana, publicó el informe titulado *Situación de los DDHH en Venezuela: Informe anual 2023. Capítulo derecho a la educación*, con el fin de exponer que, aunque en 2023 hubo un aumento presupuestario de 18,6% a la educación, todavía se muestra por debajo del 20% del gasto público que orienta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para estos fines. Además, reporta que, según cifras del Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (OVCS), 65% de las movilizaciones en el país durante el año 2023 correspondió al sector educativo, en virtud de que no hubo nueva convención colectiva ni aumento de los salarios. El citado informe subraya que, ciertamente, la legislación venezolana garantiza una educación pública gratuita; no obstante, asevera que su acceso se torna más difícil en casos de pobreza extrema, pues la asistencia a clases representa gastos para la familia, situación que explica las bajas tasas de asistencia escolar.

El referido panorama desalentador se replica en el sector universitario, cuyos docentes “se encuentran en situación de miseria” (Provea, 2023, p. 48); en las universidades públicas, se ha visto significativamente disminuida la cantidad de aspirantes, no solo por los problemas inherentes a ellas; se añade el mercado laboral precario y la falta de estímulo a la preparación educativa para aspirar a mejores empleos y, por tanto, a mejores ingresos económicos. Lo antes narrado supone que “garantizar el derecho a la educación de la población venezolana no es actualmente una prioridad para el Estado venezolano” (Provea, 2023, p. 50), situación que compromete el desarrollo integral de las nuevas generaciones. Por ello, el informe insta al Estado venezolano a asumir su obligación de rendir cuentas públicas sobre las políticas educativas, adoptar los correctivos pertinentes para garantizar una verdadera calidad educativa y mantener los compromisos contractuales con los gremios educativos, a fin de dignificar sus ingresos y motivar la formación de las generaciones de relevo.

Este escenario enmarca y justifica la necesidad de reorientar el hecho educativo, cuyo curso extraviado flagela la voluntad y la dignidad humana. No se trata de invisibilizar la profunda crisis educativa venezolana, de ofrecer respuestas improvisadas o, en el otro extremo, de caer en desesperanzas. Por el contrario, esta compleja situación amerita

asumir una perspectiva compleja y, en esa misma proporción, nos convoca a asumir acciones complejas, a través de macro alianzas operativas entre la ciudadanía, las instituciones y el poder político que propicien escenarios educativos de acogida donde el ciudadano en formación comprenda su lugar en el mundo y, desde ahí, también se haga corresponsable de la preservación de la dignidad humana, cuyo valor absoluto ha de ser nuestro mayor bien. Es cierto que muchas personas se esfuerzan a diario por mantener la dirección de la educación hacia la preservación de su fin máximo. Sin embargo, urge sumar más esfuerzos, multiplicar el llamado de la responsabilidad a otros y visibilizar las acciones éticas que están comprometidas con esta misión. ¿Y acaso la labor docente no es prueba de ello?

La figura del maestro en Venezuela

De acuerdo con las observaciones registradas previamente, la idea del héroe constituye un referente esencial para comprender e interpretar el sentido de nuestra venezolanidad. Tal es el alcance del imaginario heroico que, incluso, el maestro ha sido equiparado a esta figura. Los discursos, como prácticas sociales que se sirven del uso de la lengua en contextos específicos (Calsamiglia y Tusón, 2001), son evidencia de que, al menos en Venezuela, el maestro encarna la metáfora del héroe, sobre todo, considerando los rasgos que, históricamente, se le han atribuido. De hecho, una de las razones esenciales que motivó el inicio de esta investigación emergió de manera orgánica alrededor del año 2017 cuando, en conversaciones cotidianas con familiares y en meditaciones personalísimas, me preguntaba qué es aquello que moviliza la bien intencionada acción docente de tantos compañeros en los distintos escenarios educativos donde coincidíamos para ese momento.

Desde entonces, esa inquietud me persiguió hasta que un día, mientras reflexionaba con mi mamá sobre esta y otras tantas cuestiones de la vida, caímos en cuenta de que toda acción humana se trata de voluntad; y la educación, como acción humana inclinada al bien que nos humaniza y perfecciona, no es la excepción. En este punto, sostengo que el auxilio del lenguaje es el recurso que emprende y despliega la actividad reflexiva. En este lugar, se encuentra el pensamiento racional y el lenguaje para comprender las complejidades de nuestra condición humana.

Antes de referirme a la idea del maestro bajo el sentido metafórico del héroe, me permitiré destacar el valor capital del lenguaje, específicamente, del discurso como instrumento que crea y da sentido a la vida social, bajo la mirada del Análisis Crítico del Discurso (ACD), enfoque que permitirá orientar algunas ideas en estas reflexiones. En primer lugar, acuerdo con Van Dijk (2000) que el discurso es un hecho práctico, social y cultural que posibilita el ejercicio de otros actos sociales y que promueve la interacción en diversos contextos sociales. En segundo lugar, el ACD es una perspectiva crítica multidisciplinaria que se ocupa de describir, formular críticas fundamentadas y presentar alternativas sobre los problemas que se desprenden de las relaciones de poder, de abuso, injusticia y desigualdad que crean las instituciones dominantes, su producción, mantenimiento e, incluso, resistencias en el discurso (Van Dijk, 2004). En estos términos, el lingüista holandés refiere que el poder corresponde al control que una persona, colectivo o institución ejerce sobre otras personas, cuyo alcance puede ser físico o mental, blanco que interesa a las clases dominantes, pues se sabe que, al controlar el pensamiento de las personas a través del discurso, también se pueden controlar sus acciones: “el poder moderno es, esencialmente, poder discursivo” (Van Dijk, 2004, p. 10).

Ciertamente, las estructuras del discurso, bajo su acción simbólica, afectan las mentes de las personas y, en sentido inverso, las mentes de las personas configuran las estructuras discursivas; lo anterior representa dos relaciones esenciales entre el poder y el discurso (Van Dijk, 2004). El poder discursivo no solo implica el dominio de las propiedades textuales y del contexto; además, se orienta al pensamiento, específicamente, al control de los modelos mentales, que “son las representaciones cognitivas de nuestras *experiencias* [...] interpretaciones personales de lo que nos sucede” (Tulving, 1983, citado por Van Dijk, 2013, p. 74).

En efecto, los modelos mentales son personales, pues representan la forma en que cada usuario de la lengua construye o interpreta los fenómenos. Por tanto, no solo dan cuenta de los hechos tal como los participantes lo perciben; además, considera sus opiniones y emociones. Las creencias, el conocimiento, las normas, los valores y las ideologías que una persona tiene sobre sí, sobre los otros y sobre el mundo son representaciones mentales socialmente compartidas, que configuran el pensamiento, se manifiestan en los discursos y orientan las acciones individuales, cuya influencia volitiva

es innegable, como lo he referido. Las situaciones sociales influyen el discurso, a través de los modos en que cada usuario de la lengua construye subjetivamente la realidad bajo determinados modelos mentales.

Para Van Dijk (2004), la manipulación de los modelos mentales de las personas que no pueden resistirse o generar modelos alternos constituye una forma de abuso de poder. De hecho, “la manipulación ideológica es la forma más eficiente de abuso de poder discursivo” (Van Dijk, 2004, p. 18) que, si bien es cierto, no se construye o modifica en un día, precisa la influencia variada y recurrente del discurso. Por ello, el ACD ha mostrado su preocupación sobre el discurso público, cuyo control en la constitución de las representaciones sociales es crucial. Enseguida, el lingüista se refiere a la dominación como abuso de poder, es decir, al irrespeto de los principios inherentes a la persona en el ejercicio del poder, cuya revisión precisa un análisis ético cuidadoso que permita fundamentarlo. De ahí, que el discurso, la acción, la voluntad, la ética y la interacción social se co-implican.

Ahora bien, considerando que la realidad educativa venezolana actual se enmarca en un contexto de emergencia humanitaria compleja (Calatrava, 2023), con un número significativo de maestros irrespetados, desmotivados y con poco respaldo del Estado, de acuerdo a los datos esbozados por los informes referidos, es evidente que los maestros en Venezuela han procurado sostener sobre sus hombros el titánico compromiso de educar, sobre todo, con los pocos recursos que tienen a su disposición, y en situaciones adversas. En tal sentido, no es extraño que el histórico-ideológico culto a Bolívar heredado que ha permitido proyectar sus valores heroicos en la vida social (Carrera, 1969) se haya extendido a la figura del maestro venezolano, quien bien pudiese encarnar la heroicidad cotidiana conforme cumple su deber con el Estado; así, el héroe cumple en la sociedad civil el compromiso del santo en la organización eclesial, cuya trascendencia escapa a las posibilidades del hombre y, por tanto, han de transferirse a la nación, bajo la responsabilidad del héroe político (Dedieu, 2016).

A la luz de esta dinámica, el héroe resulta una figura que encarna los ideales colectivos, creador de grandes hazañas a favor del bienestar común, modelo ejemplar que inspira dedicación, servicio y sacrificio por la comunidad, sentido que cohesiona y orienta al grupo social a trabajar en beneficio de todos. Este sentido se robustece cuando

advienen los cambios, las pérdidas y la desesperanza, réplicas de los antiguos duelos independentistas. Portas (2020) aborda el mito político desde varias perspectivas teóricas: primero, lo refiere como enmascaramiento, forma de enunciación que emplea la ideología dominante para dar sentido a sus experiencias políticas en el presente (Barthes, 1991, citado por Portas, 2020), de donde se desprende su naturaleza hermenéutica atemporal. Segundo, para que el mito político sea exitoso debe reproducir un significado que lo haga comprensible, que se comparta y replique por y para el grupo, y que se ajuste a las condiciones políticas determinadas en las que coexiste el grupo (Bottici y Challand, 2006, citado por Portas, 2020). Tercero, la simbología política, inclúyase el mito, promueve sentimientos colectivos fuera de la racionalidad (Durand, 2007, citado por Portas, 2020).

Sobre lo referido, el mito se constituye sobre la base de los procesos originarios del pensamiento y reviste un alto contenido emocional. La figura del héroe evoca libertad, fidelidad, valentía, entrega: cuando todo parece perdido, el héroe decide obrar frente a la adversidad e, incluso, observa alternativas no percibidas por otros. Para González (2022), los héroes representan el centro del devenir histórico, cuyo culto se justifica en la concepción romántica del hacer humano, que revela dos supuestos: por un lado, por la connotación providencial de la historia, que se asume como la realización de un plan ideal; y, por el otro lado, por el privilegio de unos pocos, quienes se convierten en los responsables de ejecutar este plan. Por ello, la edificación de un héroe está relacionada con la construcción de una idea de nación, dado que su tarea es dirigir el destino de la ciudadanía, lo que garantiza la cohesión social, la socialización y la enseñanza de valores y comportamientos ejemplarizantes. De ahí, que la tradición del héroe responde a las necesidades e intereses del Estado-nación.

Ahora bien, ¿cómo ha sido percibida la figura del maestro en Venezuela hoy día? Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso advierto que el lenguaje da cuenta, en posición de acuerdo o de tensión, de las estructuras de poder y las desigualdades sociales. Según los informes referidos, me aproximo al maestro en estos términos:

El maestro como víctima de la crisis y como agente de resistencia. De acuerdo a los reportes de los informes reseñados, la crisis económica y social venezolana ha comprometido el digno ejercicio de la profesión docente y las propias condiciones de

vida, que ha traído como consecuencia la migración masiva de maestros. La difusión de estas informaciones a través de los canales de comunicación ha reforzado esta narrativa de la crisis y genera, por el lado de los espectadores, cierta empatía y por el lado de los maestros, cierta pasividad y desesperanza. No obstante, frente a las condiciones adversas, muchos maestros venezolanos han asumido el liderazgo en la defensa de sus derechos y garantías. Precisamente, es en este escenario de resistencia que se erige el maestro como un héroe o luchador social, capaz de movilizar a la sociedad a favor de la educación, entendida como instancia potencialmente transformadora.

El maestro como sujeto socio-político y constructor de ciudadanía, referente esencial para la configuración de la identidad nacional, de la cultura democrática y para la promoción de los valores ciudadanos. Acá, la justicia, reclamada por la solicitud, es ejercida por las instituciones, en este particular, por la educación. El hecho de que los discursos oficiales representen al maestro como “agente de cambio” es indicador de la legitimación del poder del estado por medio de la educación. No obstante, es preciso retomar la idea original del sujeto político, no partidista, en el sentido aristotélico del término, dado que la anhelada “vida buena” solo es posible con referencia al otro, es decir, mediada en la relación política y social del sí con el otro materializada en la amistad y la reciprocidad que supone el hecho de vivir juntos, es decir, de la convivencia, la dialéctica entre el sí mismo y el otro, cuya relación se establece a partir de la idea de lo bueno y no de lo utilitario, que posteriormente será clave en la teorización de Ricoeur sobre la respuesta ética como iniciativa, sentimiento y solicitud ante la fragilidad del otro, a quien estimo por mí mismo:

[...] se afirma que al amigo hay que desearle el bien *por él mismo*. Aunque a los que desean el bien en este sentido se los llama «benévolos» cuando no existe nada igual por parte del otro -pues para quienes se corresponden la benevolencia es amistad (Aristóteles, 2005, p. 237).

Lo antes referido, remite a la relación entre la amistad y el bien. Pero, ¿cuál es el impacto que ello supone a la voluntad?, ¿qué implicaciones tiene relacionar esta idea con la educación, desde su compromiso ético como institución social íntegra para la formación ciudadana? Es un hecho que educar va más allá de transmitir conocimientos y supone cultivar relaciones humanas de valor que reconozcan al otro y, desde ahí, aspiren su bienestar como humanidad compartida, a través de la amistad como auténtico

modelo de ciudadanía desde donde emerjan y se cultiven virtudes y habilidades como el diálogo, la empatía, el respeto mutuo y la cooperación. Este deseo recíproco del bien común y de la sana convivencia ha de constituir un fin prioritario para la educación y, en general, para la sociedad.

Teniendo en cuenta lo antes propuesto, emergen una serie de interrogantes que dan lugar al curso de estas reflexiones. Primero, ¿qué supone el sentido ético de la voluntad en el escenario educativo? Segundo, ¿qué vía de conocimiento me aproxima con mayor certeza al sentido de la condición humana, considerando la naturaleza interpretativa del fenómeno objeto de interés? Tercero, ¿cuáles son los significados y sentidos de la voluntad y de qué modo puedo develarlos? Cuarto, ¿cuál es el alcance, la pertinencia y la significatividad de la voluntad en la educación? A partir de la declaración de las intencionalidades de la investigación aspiro dar respuesta a estas cuestiones.

Intencionalidades de la investigación

Propósito general

Generar una aproximación teórica sobre el sentido ético de la voluntad en la educación, a través de la articulación dialéctica.

Perspectivas orientadoras

Comprender la hermenéutica como movimiento del lenguaje en busca del sentido de la condición humana.

Conocer los significados y el sentido ético de la *voluntad*, a través del análisis dialéctico.

Reflexionar sobre el alcance del sentido ético de la voluntad en la educación.

Motivo y significatividad del estudio

La presente propuesta se inscribe en la línea de investigación *Pedagogía, Currículo y Formación Docente* registrada en el Centro de Investigaciones Históricas y Sociales “Federico Brito Figueroa” del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, de conformidad con el catálogo de líneas de investigación de la Coordinación de Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico de Barquisimeto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2020). La tesis que declaro se propone comprender cómo el sentido ético de la voluntad en la educación es la instancia que inspira y orienta las acciones virtuosas (base aristotélica) con potencial transformador de la ciudadanía, cuya agencia influye en las instituciones y éstas en el ejercicio de la ciudadanía para la preservación de la humanidad como fin (base kantiana). En tal sentido, la educación constituye un acto ético performativo humanizador, que se sirve del poder creador (base nietzscheana) del maestro, para orientar la voluntad bajo la mediación del lenguaje –que configura la intencionalidad volitiva- y del cuerpo –que despliega los valores en la acción-, y encarnarla en la necesaria respuesta ética (base ricoeuriana).

Este abordaje, enmarcado en el proyecto filosófico de Paul Ricoeur, desplegará puntos de encuentro con las generalidades del proyecto ético teleológico que propone Aristóteles para el “vivir bien” y la felicidad como anhelo de la virtud, cuyo desarrollo se actualiza en la propuesta teórica de Paul Ricoeur; la preocupación de Immanuel Kant por teorizar en torno a aquello que se debe hacer, respuesta que convoca, por un lado, la moral y el deber y, por el otro, la ética y el querer, como respuesta auténtica y experiencia personal; y el reconocimiento de la naturaleza humana en todo proyecto moral, declaración formulada por Nietzsche a través de una ética vital consciente de nuestras pasiones. Todo este recorrido teórico desembocará en el rescate de la filosofía práctica de Ricoeur, quien retoma el sentido ético teleológico aristotélico y compromete al sí y al otro en la construcción de un proyecto existencial enmarcado en la libertad y la responsabilidad, sin desatender la natural condición humana. La relación de estos referentes teóricos con el presente estudio se relevará en la siguiente parte.

Ahora, ¿bajo qué criterios son fecundos estos postulados filosóficos? Primero, es esencial retomar el pensamiento filosófico para generar espacios de reflexión que

revitalicen los fines esenciales de la educación pues, como se ha declarado en el informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (UNESCO, 2021), es preciso que la educación mantenga firme su compromiso de promover un futuro de paz, de justicia y de sostenibilidad; de ahí, que las preguntas ¿qué deberíamos seguir haciendo y qué deberíamos dejar de hacer? orientarán el verdadero sentido de la educación, a la luz de la necesaria revisión ética y reflexiva de nuestro obrar en escenarios educativos.

Lo anterior, no solo representa un problema teórico; además, significa un gran desafío social, en virtud de que uno de los fines esenciales de la educación es la promoción del desarrollo pleno del ser humano. De ahí, que el sentido ético de la voluntad emerge como eje fundamental para dirigir el obrar humano hacia la construcción de una vida digna y justa. En el escenario educativo, la voluntad ética resulta esencial, en virtud de que la educación, más allá de transmitir conocimientos, procura formar ciudadanos capaces de ejercer su libertad con responsabilidad, de reconocer al otro en su alteridad y de comprometerse con la transformación social que sitúa a la persona en el centro como fin en sí misma. En efecto, para orientar la educación es necesario pensarla, evaluarla y reconfigurarla desde la humanidad y a favor de ella.

¿Y esta base teleológica de la educación acaso no representa un bien superior, necesario y universal? A propósito de ello, esta investigación se ocupará de elaborar un cuerpo teórico sobre el sentido ético de la voluntad que permita orientar la educación desde su acción transformadora, segundo criterio que aporta este estudio a la generación y discusión de conocimiento en el área de teoría educativa. Por su parte, el tercer criterio que se ha estimado apunta a la rigurosidad de los sistemas filosóficos consultados, que constituyen un preciado insumo teórico y metodológico, con una vigencia aprovechable en el campo educativo que puede dar luces a la academia sobre la comprensión del sentido ético de la voluntad como un asunto que afecta y compromete la acción humana. Por ello, es apremiante emprender este ejercicio interpretativo que aspira, con muchísimo respeto y humildad, servir de referente a investigaciones futuras en este campo.

SECCIÓN II

GENEALOGÍA DE LA VOLUNTAD

el amor y la voluntad son operaciones interiores;
se fabrican sus objetos, y se comprende que, al hacerlo,
puedan desviarse de lo real y, en este sentido, engañarnos,
pero parece imposible que nos engañen acerca de si mismas:
a partir del momento en que siento el amor, la alegría, la tristeza,
es verdad que amo, que estoy triste o alegre,
aun cuando el objeto no tenga [...] el valor que ahora le atribuyo
Merleau-Ponty (1993, p. 387).

El siguiente apartado constituye la base conceptual que da curso a la posterior interpretación del fenómeno objeto de estudio, cuya fundamentación teórica y filosófica es capital para comprenderlo con mayor amplitud y claridad. Por ello, me propuse tejer un entramado dialógico a la luz de la tradición filosófica seleccionada que, lejos de representar una lista de referencias, aspira constituirse un lente interpretativo que aborde la complejidad de las experiencias humanas revisadas, sin desatender la subjetividad propia de estos ejercicios hermenéuticos y con el ánimo de conservar la necesaria rigurosidad académica. A partir de ahora, se evidencia el manejo de la hermenéutica más allá de su dimensión metodológica, tal como declaro en el siguiente capítulo, y la asumo como actitud epistemológica que se dispone interrogar los textos seleccionados para el estudio, considerando su historicidad y la realidad contextual en la que hoy día se inserta su lectura e interpretación, claves esenciales de toda comprensión.

Las bases teóricas validan y proporcionan el anclaje epistemológico al análisis, la interpretación y la posterior generación teórica que fundamenta estas reflexiones, cuya

rigurosidad y profundidad obedece en gran proporción a la arquitectura textual sobre la que reposan. El hecho de referirme a otras voces de autoridad y trasladar sus lecturas al propio contexto de investigación asegura que emerja un diálogo reflexivo más amplio, profundo y actualizado del corpus teórico.

Estudios previos

Con la finalidad de dar el justo valor a las principales fuentes que sustentan este acercamiento investigativo, consideré necesario explorar el estado del arte del tema seleccionado. Por ello, es necesario visualizar los hallazgos que otros investigadores han logrado registrar sobre el tema y ponderar de qué forma lo delimitaron, de qué evidencias se sirvieron y cuál fue el producto de esas investigaciones. En tal sentido, se sistematizaron brevemente las reflexiones de ciertas propuestas académicas interesadas en la ética, la moral, la libertad, la alteridad y la voluntad, cuyas consideraciones se estiman de gran valor dentro del contexto educativo actual.

Ramoni, del Instituto Pedagógico de Maracay, Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela (2019) presentó la tesis doctoral titulada *Resignificación de la Educación en Valores en el contexto educativo de Venezuela. Visión onto-axio-epistemológica*, con el propósito de generar un constructo teórico sobre la resignificación de la educación en los valores humanos, en el escenario educativo venezolano actual, que permitió evidenciar el comportamiento humano-docente, desde sus luces (valores) y sombras (antivalores). Para ello, la investigadora se sirvió del enfoque fenomenológico-hermenéutico enarbolado por Husserl, Heidegger y Gadamer, para revelar las significaciones de los actos educativos de docentes agresores, calificativo empleado por la investigadora, que muestran evidencias alarmantes de la dualidad alma-cuerpo (Platón-Spinoza).

El contexto de estudio resultó de tres ambientes, tres sujetos significantes, de Educación Básica: rural, indígena y urbana (preescolar, escuela y liceo), con praxis en Educación en Valores Humanos. Las técnicas de recolección de información implementadas fueron la entrevista a profundidad y la observación participante, que permitieron interpretar las categorías develadas; a saber: multidimensionalidad de la personalidad humana; Educación en Valores Humanos, una co-responsabilidad del docente. La teoría emergente se enmarcó en una visión antro-onto-axio-pogenética-

epistémica de distropía en la educación, pues se evidenció en la práctica docentes sin valores noéticos en acción; además, se registraron valores eidéticos como reserva cognitiva, inestabilidad entre el pensar, sentir y hacer por desnutrición física-emocional, semiosis y biósfera semiótica asfixiante que deja ver una clara prioridad a las necesidades primarias, situación que potencia docentes agresores con opacidad y ostracismo, transvaloración moral que dificulta el desarrollo y fortalecimiento de lo intelectual y, evidentemente, de lo ético, por falta de conocimiento.

El estudio previo sustenta en estas reflexiones el alcance de la acción individual en el hecho educativo, cuya responsabilidad convoca a todos los actores educativos a responder con sentido ético, movidos por la buena voluntad, a la llamada que implica la educación: transformar desde las acciones de valor, formar desde los valores, desde el sacrificio, especialmente en contextos tan dramáticos como el venezolano, en el que educar representa una tarea heroica. Ciertamente, la voluntad tiene sus inclinaciones naturales que, no pocas veces, amenazan con desatender lo espiritual; ahí, se revela la fragilidad humana, fuerza en tensión que la libertad está llamada a resolver; y es precisamente la educación el escenario natural que forja la voluntad del aprendiz y del docente, con miras a preservar la condición humana, es decir, a orientarla a la virtud, pues el bien humaniza.

Luego, Amo, de la Universidad de Murcia en España (2020) presentó la tesis doctoral titulada *La libertad como Necesidad Comprendida en el Centro de la Antropología Hermenéutica de Paul Ricoeur*, para explicar la idea de libertad, valor del que se apropia la persona bajo la acción mediadora de la reflexión y la comprensión de su existencia. La búsqueda concentró su atención en la voluntad, la identidad, y el mantenimiento del sí mismo, son aspectos que se relacionan para constituir el ser consciente encarnado en el mundo, quien precisa del lenguaje para relatar su vida por medio de la identidad narrativa. Ello remite a un saber práctico esencial, abierto al diálogo fraterno, que promueve una vida buena.

El hallazgo más significativo del estudio es que hay una dimensión de la voluntad que rechaza algún tipo de reducción naturalista. La metodología empleada se inscribe en el análisis e interpretación de los textos de Paul Ricoeur; además, el aporte de la fenomenología de la voluntad, como un método de reflexión filosófica, permite la

comprensión de la experiencia de la vida, a través de la acción, que conlleva una imputación pre-reflexiva del yo, quien se inserta en sus propósitos y asume la responsabilidad de sus acciones; de esta manera, *decisión* y *acción* son elementos esenciales para una fenomenología de la voluntad, que reconoce la necesidad de conciliar naturaleza y libertad.

El estudio referido aporta a estas reflexiones que la libertad representa una posibilidad que puede interpretarse como la disposición natural de perfeccionamiento, de trascender, inclinación que lleva tras de sí toda un movimiento de conciencia reflexivo que prepara la voluntad, como condición necesaria de la libertad, a decidir y actuar conforme ha consentido; lo anterior, implica la idea de responsabilidad, es decir, de hacerse cargo de las propias elecciones y de las propias acciones, cuyo ejercicio es producto de una voluntad que ha discernido en libertad, valor que potencia la transformación humana.

Por su parte, Pedreño, de la Universidad de Murcia en España (2020) hizo pública su tesis doctoral titulada *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*, en la que aborda la educación a la luz de la relación estudiante-docente, cuyo vínculo fue explorado a través de la pedagogía de la alteridad, influenciada por el pensamiento filosófico de Emmanuel Levinas. Pedreño sostiene que la pedagogía de la alteridad representa una propuesta educativa novedosa, desde la perspectiva de la praxis educativa en contextos escolarizados, pues no hay registros bibliográficos que arrojen resultados directos de ser educado desde la ética de Levinas. La autora se sirvió del paradigma constructivista desde la perspectiva cualitativa, a través de un estudio de caso concreto en dos escenarios diferenciados: la Región de Murcia (España) y Ensenada (Baja California, México).

Los discursos docentes se colectaron mediante entrevistas estructuradas, que ponderaron las categorías *acogida*, signo de confianza entre educador-educando, en ambientes de afecto, seguridad y protección que se fortalece en el modo de acercarse del docente; *testimonio*, remite al comportamiento genuino y auténtico del docente, fuente ejemplar de aprendizaje para el educando, a través de sus vivencias, experiencias y valores; *contextualización*, que revela la importancia de atender los rasgos particulares del alumnado, para así anteponer la respuesta al educando sobre cualquiera otra tarea

docente; *responsabilidad*, considera la reflexión sobre el ejercicio docente y el compromiso de hacerse cargo del bienestar integral de los educandos; la *compasión* resultó la menos vinculada a la praxis educativa en las aulas, a decir por los profesionales entrevistados y tiene que ver con la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo su situación concreta. Se concluye que la relación entre la práctica educativa investigada y la pedagogía de la alteridad como constructo teórico tiene predominantemente puntos de encuentro y ciertas distancias que los separan.

Las experiencias docentes que registran este estudio permiten comprender desde la vivencia cómo el docente ha asumido ciertas categorías asociadas a la pedagogía de la alteridad, contenido cercano a Ricoeur. En tal sentido, el aporte del referido estudio a la investigación en desarrollo es significativo, pues reitera el valor de la educación como escenario de acogida, de encuentro con el otro; además, expresa el sentido de responsabilidad de la labor docente, entendida más allá de la función instruccional, en tanto el maestro reconoce el valor de su testimonio, de su vida, de sus acciones y formas de relacionarse, como modos cercanos de enseñar. Esta última idea abre caminos para reflexionar en torno al alcance de la acción del docente como persona, cuyas inclinaciones y sentidos determinan el curso de la educación, por lo que es imperioso volver la mirada a aquello que moviliza toda acción, esto es, la voluntad.

Posteriormente, Galvão, de la Universidad de Navarra en España (2021) hizo pública su tesis doctoral titulada *La moral kantiana como paradigma moderno de la ética normativa: una revisión crítica de la lectura tradicional*, en la que puntualiza las distinciones paradigmáticas entre la ética teleológica antigua aristotélica, cuyo centro es la virtud y el bien; y la moderna deontológica kantiana, basada en el deber; ambos son modelos para abordar los problemas morales que, en el estudio citado, se aproximaron. Por un lado, la ética de las virtudes tradicional no es indiferente a la categoría moderna del deber. Por su parte, el pensamiento kantiano, que ajustó las ideas antiguas al contexto de su época, se relaciona con la reflexión y con la estructura del hacer humano, formada por una jerarquía de fines de la acción, que se ordenan racionalmente y que desembocan en lo más conveniente a la naturaleza humana, es decir, su máxima realización; lo anterior, se vincula con la filosofía práctica aristotélica y justifica la estructura teleológica de la acción humana, cuyo hallazgo revela la inclinación a una

filosofía práctica en el pensamiento ético kantiano, que constituye un proyecto de vida y de superación personal.

Este estudio reveló el paralelismo entre el esquema de la felicidad propuesto en las obras *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (2005) y el de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Kant (2007). La intención de relacionar ambos sistemas éticos se orientó a abrir nuevas perspectivas de diálogo y entendimiento mutuo que vinculen la perspectiva moderna con la sólida tradición ética griega, con lo que el autor advierte en Kant un vínculo más cercano con Aristóteles que con el pensamiento contemporáneo que le suelen atribuir. La relación de estos hallazgos con el proyecto de investigación en desarrollo estriba en lo siguiente: primero, la posibilidad de elaborar un cuerpo teórico sobre la base de postulados aparentemente irreconciliables que, en un punto, fusionan sus horizontes para la comprensión de la acción ética y su inclinación a la vida buena, recta, virtuosa, como máxima realización de la condición humana. Segundo, la necesidad de atender, en la práctica, las diferentes perspectivas éticas que puedan ofrecer luces al abordaje de las situaciones humanas, desde las circunstancias que las originan y con la mirada en las posibles consecuencias que de ellas se desprendan.

Finalmente, Mondragón, de la Universidad Autónoma del Estado de México (2022) presentó la tesis doctoral titulada *Aspiración a una ontología en la propuesta ética de Paul Ricoeur*, cuyo propósito fue indagar la relación entre ontología y ética, a la luz de las nociones mismidad, ipseidad y alteridad, claves conceptuales del actuar humano, en el que el peso de la acción y del ser en sí mismo orienta el recorrido, pues ambos están imbricados; en tal sentido, el único modo de mostrar el ser es a través de la acción. Así, el punto de arribo en Ricoeur es una ontología del obrar, un proceso de construcción continua del ser-actuar, en el que la existencia se fragua en el hacer, compromiso de realización desde el ser. La autora retoma la hermenéutica como un modo de conocer y de comprender la existencia, a través de las obras.

El referido estudio pretende arribar al plano ontológico de la obra de Ricoeur, con el fin de configurar una hermenéutica del sí que actualiza el pensamiento de Aristóteles, Spinoza y Heidegger. En suma, la investigación se dispuso recuperar la hermenéutica del actuar humano, considerando insertar la ética en la praxis, a través de la propia vida.

Uno de los aportes más aprovechables de este estudio se advierte en la urgencia de repensar la educación como una acción ética, cuyo significado y sentido se construye en el devenir de la propia existencia, siempre en relación con el otro. El valor de la acción en la constitución del ser es innegable; por lo que la voluntad, como capacidad movilizadora de las acciones, es parte esencial del ser que se descubre, concreta y realiza en el despliegue de la acción intencionada.

La revisión de los estudios previos permite establecer las siguientes consideraciones; a saber: primero, que es posible y, sobre todo, necesario ampliar las perspectivas sobre el sentido ético de la voluntad en la educación, por medio de la reflexión filosófica, actividad humana esencial en cualquier escenario de la vida personal y social, especialmente, en contextos educativos críticos. Segundo, que la educación precisa generación teórica actualizada sobre sus desafíos, alcances y necesidades más apremiantes para orientarla. Tercero, que integrar propuestas filosóficas, en apariencia contrarias, representa una práctica conciliadora indispensable que promueve el reconocimiento del otro y la construcción de significados y sentidos, cuestión que ha de dejar constancia del marco epistemológico y el compromiso ético de toda intención investigativa. Cuarto, que no debemos ignorar la relación estrecha entre libertad, responsabilidad y voluntad, claves orientadoras de la respuesta ética, cuya mirada se dirige siempre al otro.

Fundamentación teórica

“Todos los hombres por naturaleza desean saber”
(Aristóteles, 1994, p. 69).

La intención de saber es propia de la condición humana (Aristóteles, citado por Zambrano, 1998), que se asombra ante la grandeza del conocimiento; más allá de esta fascinación, el logos se anima a comprender la existencia de las cosas y del ser, a través de la pregunta, tendencia reflexiva propia de la natural e íntima actividad del espíritu de interpelar e interpelarse sobre saberes propios y extraños. Por ejemplo, ¿qué es aquello que moviliza la intención, el pensamiento y hasta el mismo obrar humano?, ¿qué es aquello que orienta la condición humana a su máxima realización? Hasta ahora, se ha definido la voluntad como la capacidad humana de dirigir una acción intencionada, cuyo origen se encuentra justificado en el sentido de la libertad. Los discursos formales e

informales dan cuenta de que la categoría voluntad no es ajena a la cotidianidad de las personas, quienes frecuentemente la emplean para expresar el valor que hay tras una acción o, por lo contrario, tras una omisión; por ejemplo, “tener fuerza de voluntad”, “tener una voluntad de acero” o “solo basta con tener voluntad” son expresiones que significan el principal motivo del obrar, aluden al motor que energiza, que mueve, que permite pasar de un estado a otro y que, por tanto, transforma. Y, precisamente, este es el valor inestimable de la voluntad, su acción transformadora.

La razón sensible frente a las complejidades humanas

La condición humana, entendida como un entramado de dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales, es compleja y ello no solo radica en la diversidad de experiencias y contextos que definen la existencia individual y colectiva, sino también en la tensión constante entre la libertad y la responsabilidad, entre el deseo personal y el llamado ético hacia el bien común, cuestiones que complejizan el asunto humano y que precisan el auxilio de la actitud racional, propia del pensamiento filosófico que, desde sus orígenes en la antigua Grecia, se remontó a la cuestión del ser.

Desde entonces, la palabra, asistida por la razón, empezó a cuestionarse asuntos de vital importancia con intención de comprenderlas, especialmente, de aquella cosa que piensa denominada “ser”. Esta actividad reflexiva de *preguntar*, evidencia nuestra inmanente condición filosófica frente a saberes propios de nuestra condición humana que, todavía, resultan escurridizos, pues van más allá del mundo físico que ocupamos y “se pregunta por lo que es y, por tanto, por el ser y sus causas” (Grondin, 2006, p. 22), pretensión que me supera, aun cuando esta explicación debe partir, necesariamente, de mí. Así, me encuentro frente a una paradoja, en tanto aquello que intento explicar pareciera resistirse a cualquier explicación, al menos sencilla.

A partir del siglo VI a.C., época en que vivió el filósofo presocrático Parménides de Elea al sur de la península italiana actual, se comienza a registrar más formalmente esta preocupación sobre el ser. De hecho, algunos fragmentos de su *Poema*, piedra fundacional del pensamiento metafísico occidental, articulan formalmente esta preocupación filosófica originaria sobre el primero de todos los objetos del conocimiento: el ser. El pensador confronta dos tipos de discursos: el *logos*, discurso verdadero, inteligible y razonado, cuyo origen divino lo hace inescrutable para los humanos; y el

discurso humano de los sentidos, cercano al no-ser, que nos revelan apariencias y que se halla imposibilitado a trascender. Al término de sus reflexiones, Parménides acuerda que el ser ha sido y siempre será; lo representa a través de la imagen del círculo, que remite a la idea de “*la bien redonda verdad*” [Poema, Fragmento 1, verso 29], al ser que “*es único, imperturbable y sin fin*” [Poema, Fragmento 8, verso 4] (citado por Zubiria, 2016).

Posteriormente, Sócrates puso de nuevo en el centro de las preocupaciones humanas el asunto espiritual. Cicerón propuso que el filósofo ateniense “había bajado la filosofía del cielo a la tierra” (Del Río, 2010, p. 39), es decir, fijó su interés en los misterios y complejidades del ser para comprenderlo. Luego, para ilustrar la actitud racional del ser, Platón (Trad. en 1988) se sirvió del *Mito de la caverna*, en sintonía con el postulado de Parménides. Frente a la oscuridad del no saber, unos hombres primitivos se encuentran atados a su propia ignorancia, en el interior de una cueva. En breve, miran imágenes proyectadas en las paredes del interior. La curiosidad por descubrir aquello invita a uno de los cautivos a reclamar su libertad. Cuando finalmente aquel sujeto rompe las cadenas, sale de allí y, aunque por instantes se siente aturdido por el resplandor, descubre cuánta belleza hay allí. Asombrado, descubre la magnitud de su equivocación, pues las sombras no eran la cosa en sí, sino un equívoco de los sentidos. Bajo esta perspectiva, el verdadero ser reside en el mundo de las ideas, donde la razón se desembaraça de lo sensible, de lo cercano y, por lo contrario, se inserta en la *episteme*, un conocimiento genuino, evidente, opuesto a la *doxa*. Tal parece que el mundo de las ideas no es aprehensible a la mayoría de las personas.

Seguidamente, Aristóteles propone formalmente en su *Metafísica* la pregunta por el ser mismo, que se resiste a cualquier esclarecimiento. Si bien es cierto, los comienzos de la filosofía primitiva, a razón de su juventud, parecían balbucear sobre todas las cosas (Aristóteles, trad. en 1994), a partir de entonces se abren caminos más rectos sobre los saberes primigenios de la condición humana. El pensamiento filosófico tiene sus orígenes ante la fascinación, extrañeza y perplejidad que algo me genera, movimiento que me hace consciente de que no sé y, por tanto, he de disponerme a emprender un periplo hacia el saber. Por ello, el estagirita justifica que el amante del mito es, de alguna forma, amante de la sabiduría, en tanto los relatos míticos replican maravillas. De esta

manera, la actividad filosófica va tras el conocimiento, principio y fin de este movimiento humano:

Así pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de conocimiento y no por utilidad y alguna [...] Es obvio, pues, que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, al igual que un hombre libre es, decimos, aquel cuyo fin es el mismo y no otro, así también consideramos que esta es la única ciencia libre: solamente ella es, efecto, su propio fin. Por ello cabría considerar con razón que el poseerla no es algo propio del hombre, ya que la naturaleza humana es esclava en muchos aspectos, de modo que —según dice Simónides— *solo un dios tendría tal privilegio*, si bien sería indigno de un hombre no buscar la ciencia que por sí mismo le corresponde (Aristóteles, trad. en 1994, pp. 76-77).

Hasta ahora, asumo que mi natural tendencia humana a conocer constituye un movimiento existencial que despliega mis pensamientos y, a partir de la curiosidad, me pone al encuentro con lo extraño, cuyo horizonte interpretativo me asombra, me enriquece y me permite comprender mis propias complejidades, con sus márgenes, y alcances y, desde ese lugar, me invita a seguir preguntando y pensando. La historia del pensamiento filosófico deja constancia de que la actitud racional es clave orientadora para acercarnos a las densidades de nuestra condición humana. Por ejemplo, antes de teorizar en torno a la voluntad, conviene saber que es un elemento propio del ser; mas, ¿qué es el ser? Las reflexiones aristotélicas proponen que *ser* y *es* significan que algo es verdadero. La idea del *uno* se refiere a ser el principio, la primera medida; de ahí, que la unidad es el principio de lo cognoscible y es indivisible en especie, y que la entidad de cada cosa corresponde a la causa primera de su ser, es decir, su principio, su esencia, que es solo una, contrario a los accidentes, que son infinitos (Aristóteles, 1994). Estos razonamientos cimentaron las bases de la metafísica occidental, que desde sus orígenes se mostró en conflicto con las perspectivas sobre la realidad.

Posteriormente, Heidegger (1927) cuestionó abiertamente las respuestas que la historia de la filosofía había ofrecido al asunto del ser, pues las consideraba indeterminadas, vagas, cargadas de prejuicios y desprovistas de sentido, en tanto para él no hay una respuesta concluyente a este asunto. En todo caso, desde la tradición presocrática hasta ahora, se ha promovido la interpretación del ser humano desde dos posiciones: la dualista y la monista. La primera asevera que el ser humano está conformado por dos principios irreductibles. Por ejemplo, el platonismo asevera la existencia de dos mundos, el visible y el inteligible. También, Aristóteles (1994) comenta

que hay materia sensible y alma, entidad primera, y que ambos constituyen el compuesto del ser humano, idea que más adelante reveló su posición monista; en esta línea, el dualismo cartesiano interpreta que lo humano está compuesto por dos sustancias, esto es, mente y cuerpo, postura que ha dado pie al histórico conflicto de la relación entre ambas sustancias. En sentido contrario, el monismo refiere al ser humano como una unidad, sin oposición alguna, que puede dar cuenta de la realidad.

En este particular, se halla una de las complejidades de la condición humana, que no se reduce a lo corpóreo, exclusivamente, o a la espiritualidad, en detrimento del cuerpo, sino que se constituye en uno, y desde esta unidad coexisten los límites y las posibilidades, la finitud y la infinitud. Por lo tanto, comprender la esencia humana supone un inmenso desafío al que se ha medido con gallardía el pensamiento filosófico, que no ha ignorado el problema del ser, en virtud de que ello supondría ignorarse a sí mismo como manifestación de la conciencia racional. Esta mirada integradora se separa de la noción instrumental que gira en torno al cuerpo y, por el contrario, lo reviste de valor, de dignidad. Por ello, los estudios sobre la voluntad deben referirse, necesariamente, al sentido corpóreo de la existencia, en tanto a través de él, se encarna y despliega la acción volitiva de la persona, cuya tendencia determinará en gran proporción su sentido ético.

Toda experiencia humana, incluso aquellas exteriores a la persona, implican una experiencia íntima de ella misma quien, en el curso de la experiencia externa y en el diálogo que sostiene sobre esta vivencia, también se experimenta a sí mismo (Wojtyla, 2011). En tal sentido, la experiencia humana se constituye desde sí y desde los otros, quienes en un punto se convierten en objeto de conocimiento con relación a un sujeto, cuya base cognoscitiva es empírica. De lo antes expuesto, se acuerda que el ser es interioridad y exterioridad, reveladas en el cuerpo; esta unión se enmarca en la afectación de lo psíquico por lo somático, en el sistema de condicionamientos mutuos que dirigen las funciones vitales, desde donde el ser humano alcanza su integridad. Ahora, me referiré al cuerpo como fenómeno de valor capital para la comprensión del sentido de la voluntad, en tanto lo corpóreo corresponde al lado visible de lo humano, el medio de expresión y de acción que da cuenta de la estructura existencial de la persona.

El cuerpo como modo consciente de ser/estar-en-el-mundo

Uno de los pensadores contemporáneos que teorizó sobre la sensibilidad es Maurice Merleau-Ponty, quien en su *Fenomenología de la percepción* expone que los sentidos permiten transportar los objetos, un fragmento del mundo, al pensamiento, mediante la óptica y la geometría; por lo tanto, relaciona la comprensión en términos de que “toda consciencia es consciencia de algo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 27). Para el filósofo francés, la percepción es el acto humano que atraviesa toda duda y se posiciona en la verdad; es un movimiento que supone salir de la vida individual para captar el objeto. Este proceso de integración del mundo exterior al mundo interior viene dado a través de la experiencia sensible como proceso vital, en el que las sensaciones e imágenes emergen en un *horizonte de sentido*, que constituye una apertura al acto de la comprensión. El psicoanálisis freudiano contribuyó al desarrollo de esta perspectiva, pues reconoce en todo acto humano un sentido que precisa ser comprendido y que, por tanto, no se reduce a condicionamientos biológicos. Más allá de ello, el ser humano posee una historia que configura su vida y que le permite proyectarse en el mundo. De este modo, lo sensible no es solo instrumentalidad:

Lo sensible es aquello que se capta *con* los sentidos; pero actualmente sabemos que ese «con» no es sin más instrumental, que el aparato sensorial no es un conductor, que incluso en la periferia la impresión fisiológica está empeñada en relaciones antaño consideradas centrales (Merleau-Ponty, 1993, p. 32).

En el plano de la sensibilidad, la idea del cuerpo es clave y remite al sentir, lugar vital de encuentro con el mundo; a través del sentir, el mundo se hace presente en la vida y es posible la dialéctica entre el objeto percibido y el sujeto perceptor. El cuerpo es “el vehículo del ser-del-mundo y, por tanto, poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos” (Merleau-Ponty, 1993, p. 100). El reconocimiento del cuerpo como apertura, presencia y responsabilidad en el mundo permite dar cuenta de una perspectiva integradora del ser humano que enlaza lo psicológico y lo corpóreo, como comenté previamente, dado que:

no se da ni un solo movimiento en un cuerpo vivo que sea un azar absoluto respecto de las intenciones psíquicas, ni un solo acto psíquico que no haya encontrado cuando menos su germen o su bosquejo general en las disposiciones fisiológicas. Nunca se trata del encuentro incomprensible de dos causalidades, ni de una colisión entre el orden de las causas y el de los fines. Pero, mediante una vuelta insensible, un proceso orgánico desemboca en un comportamiento humano, un acto instintivo vira y se vuelve sentimiento,

o, inversamente, un acto humano entra en sueño y se prosigue distraídamente en reflejo (Merleau-Ponty, 1993, p. 107).

Pensar el cuerpo como modo de ser y de estar en el mundo significa comprender que a través de él los objetos existen para el sujeto, quien dispone de los sentidos para captar sus significaciones, para *hacerse conciencia de*, para poner en marcha la experiencia de comunicación y, finalmente, construir el conocimiento. De ahí, el cuerpo es núcleo significativo que transforma las ideas en cosas, que simboliza la existencia total, en tanto ésta se encarna en el cuerpo, cuyo sentido es fundamental para la vida misma. Cuerpo y espíritu se presuponen: “el cuerpo es la existencia cuajada o generalizada, y la existencia una encarnación perpetua” (Merleau-Ponty, 1993, p. 183). Bajo esta perspectiva, el juicio y el sentir son procesos coimplicados.

En la unidad del ser se integran naturaleza y cultura. El mundo físico al que he sido arrojado se une al mundo cultural, a través del proyecto continuum de la acción humana, que concentra y funde los esfuerzos de ambas dimensiones existenciales. Por lo tanto, todas las funciones vitales del ser humano operan en solidaridad; esta organización es necesaria, no azarosa, y hace posible la existencia del ser humano como entidad biológica y cultural, pues: “Todo lo que somos, lo somos en base de una situación de hecho que hacemos nuestra y transformamos sin cesar por una especie de escape que nunca es una libertad incondicionada” (Merleau-Ponty, 1993, p. 187). La idea de lo que soy se completa en cuanto actúo, pues soy porque actúo y, a través de la acción intencional y libre, voy siendo; este ejercicio descubre la autodeterminación de la persona, lugar de trascendencia. Ello supone que la acción, como exteriorización visible de la autodeterminación en el cuerpo y a través de él, precise de lo corpóreo para realizarse y, de este modo, la persona también se realice, trascienda. Así, se integra la persona en la acción, movimiento que es posible gracias a la mediación y manifestación del cuerpo (Wojtyla, 2011), cuyo despliegue responde a la voluntad.

Es innegable que el cuerpo constituye la más grande expresión de la finitud y contingencia humana; además, es la manifestación de la existencia y el lugar en que se encarna la acción y la realización humana. Sin él, me hallo desprovisto de imagen, de apariencia, de consistencia. Pero, no solo soy carne, huesos y fluidos; soy más que materia: soy inteligencia, sentimiento, lenguaje y voluntad. Estoy hecho de un cuerpo

que hizo posible el principio de individuación por medio de la materia, una entidad sensible que goza y padece. Mas, el cuerpo no es solo receptáculo de sensibilidad. La carne está expuesta al mundo y a los otros. De este modo, se realiza la segunda dimensión expuesta por Sartre (citado por Ferrater, 1964) y por Ricoeur (2009) quienes atribuye el sentido del cuerpo no solo para mí, sino “*para otro*”, de quien se espera la misma interpretación. Por lo tanto, el cuerpo se despliega como forma de apertura, encuentro y relación consciente con el otro y con el mundo físico y cultural que me es propio.

El cuerpo como límite y como posibilidad

A través de la sensibilidad, soy consciente de mi relación con el mundo y con las cosas que lo constituyen. Los procesos de percepción que desarrollo desde la racionalidad, que se alimentan de los estímulos percibidos a través de los sentidos, dan cuenta de la riqueza de lo corpóreo, que resulta un límite y, a la vez, una posibilidad. Entender el cuerpo como límite significa verlo como un fenómeno sensible al goce y al dolor, susceptible a la finitud, cuyos márgenes no pueden ir más allá de la existencia del yo. Concebir el cuerpo como posibilidad supone reconocer que, en medio de mi contingencia, de mi situacionalidad y de mis propias barreras humanas, soy apertura a la trascendencia, esto es, soy consciencia de mis propias limitaciones, pero aun así, me arrojo al conocimiento de las cosas, incluso de aquellas que me superan; y es precisamente ahí, en mis fronteras, en el fracaso de mis márgenes, en la imposibilidad que representa mi finitud, que puedo pensar, que puedo trascender, movimiento existencial que articulo gracias a la acción mediadora del lenguaje.

La vida corpórea y psíquica están en relación recíproca, esto es, “que el acontecimiento corpóreo tiene siempre una significación psíquica” (Merleau-Ponty, 1993). El cuerpo es signo de vulnerabilidad y, a la vez, signo de apertura y comunicación con el mundo y con los otros que, siendo semejantes a mí, comparten mi condición humana. El cuerpo del otro representa un objeto cultural portador de intención, pensamiento y comportamiento que se hacen perceptibles en su propio cuerpo. La percepción que tengo sobre el otro no tiene el mismo sentido para él, pues mientras lo que percibo de él me resulta una situación presentada, para el otro es una situación

vivida que, aunque sea compartida conmigo, no se presentará para ambos en los mismos términos, dado que yo soy yo y el otro es el otro (Merleau-Ponty, 1993).

Entender el cuerpo como límite dirige mi atención a la idea de la muerte, signo inequívoco de mi finitud, que quebranta la aparente seguridad de lo corpóreo y, por tanto, amenaza la existencia. Ya Heidegger (citado por Arendt, 1968) sentenció que el encuentro con la muerte no admite compañías, dado que uno muere solo, pues es una experiencia individual. El devenir, proyecto humano que consiste en *llegar a ser*, supone un desplazamiento de un estadio a otro y, en el caso de la muerte, el *ser* se moviliza desde la existencia a *la nada*. Ciertamente, reflexiono sobre la muerte, pero nunca lo haré sobre la mía, sino a partir de la representación del cuerpo del otro, cuyo significado se quebranta con la irrupción de ésta, que es percibida no desde mi experiencia, sino a partir de la experiencia que veo del otro, que ya no existe más (Heidegger, 1927). Sobre ello, el sociólogo polaco Zygmunt Bauman advierte que todo el saber sobre la muerte, que presenta como lo único incognoscible, queda anulado cuando asalta la humanidad, En breve, añade: “Maurice Blanchot llegó a sugerir que, del mismo modo que el hombre sabe de la existencia de la muerte sólo por el hecho de ser hombre, sólo es hombre porque es una muerte en proceso de materialización” (Bauman, 2007, pp. 46-47).

Y es precisamente el sentido corpóreo de la muerte, quizás, uno de los motivos que despierte el miedo a dejar de vivir. El hecho de padecer el sufrimiento y el dolor que anticipan la muerte, cuyo deseo biológico de vivir se expresa en el cuerpo, es razón fundada de este temor. Sin embargo, el psicoanalista Erich Fromm advierte que el miedo a morir se acrecienta cuando la vida es concebida como una posesión, signo de las sociedades de consumo; entonces, la muerte no me paraliza, sino la idea de perder todo lo que he atesorado: “...mi cuerpo, mi ego, mis posesiones y mi identidad; de enfrentarme al abismo de la nada, de... perderme” (Fromm, 1978, p. 56).

Ahora bien, la orientación fenomenológica que me precede insiste en despojar el cuerpo de la noción de objeto para considerarlo una unidad natural de voluntad y acción intencional cuya única forma de conocer es “vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él” (Merleau-Ponty, 1993, p. 215), a través de la experiencia vital -que es introspección y, a la vez, apertura al mundo- que pone al sujeto en *situación*, es decir, en el despliegue de su libertad existencial. A propósito de

lo anterior, Ferrater (1964) atribuye a Kierkegaard la responsabilidad de elaborar una filosofía en la que el ser humano se proyecta como “*un ser en situación*”, cuyo *hacerse* constituye un proyecto existencial impostergable.

Más adelante, la pensadora alemana Hannah Arendt refiere que las situaciones límites –entre ellas, la lucha, el dolor, la culpa y la muerte, planteadas por Jaspers como indicadores existenciales- impulsan al ser humano a filosofar y le hacen consciente de que es, en sentido amplio; por lo tanto, la situacionalidad se refiere a las oportunidades que se ofrecen para *conocer* el sí, para aproximarme a la experiencia de vida auténtica, que supone asumir los alcances y limitaciones humanas, con el fin de evitar la frustración, esto es, la toma de conciencia que significa saber que hay responsabilidades que no son propias y que hay límites que, por naturaleza, no pueden ser trascendidos. En medio del fracaso que significa saber que hay límites que no pueden surcarse, se experimenta la trascendencia. Sobre esto, Arendt, parafraseando la filosofía existencialista de Jaspers, expone que:

Al fracasar, el hombre tiene la experiencia de que no puede conocer ni crear el Ser y que por lo tanto no es Dios. En esta experiencia comprende la finitud de su existencia que trata de delimitar filosofando. En el fracaso de pasar todos los límites, experimenta la realidad, que le es dada como cifra de un Ser que no es él mismo. La tarea de la filosofía es la de liberar al hombre del “mundo ilusorio de lo puramente pensable” y de permitirle “retornar a sí mismo en la realidad” (Arendt, 1968, p. 66).

Para Jaspers, el fracaso representa una oportunidad para filosofar, para insertarse en la propia realidad y tomar conciencia de su “dependencia del hecho de que él es” (Arendt, 1968, p. 51). Jaspers admite que la libertad humana está cercada por las franjas que trazan las situaciones límites, cuyo efecto desafía las acciones humanas y, por tanto, la voluntad misma, en tanto le permiten distinguir lo que puede y lo que no puede ser y hacer como existencia. Por lo tanto, el fracaso, como condición natural, me invita a la reflexión sobre mis propias expectativas, márgenes y misterios.

Ciertamente, soy materia, cuya composición finita representa un límite. Sin embargo, consciente de ello, de la imposibilidad de perpetuarme, hallo posibilidades para trascender desde la integridad que me define como persona. De hecho, la acción ética en sí misma es una oportunidad de trascendencia, aspecto que abordaré más adelante, dado que en cada acto me exteriorizo y me realizo, gracias a la asistencia del cuerpo, que resulta objeto de operatividad en el sentido de que el ser humano “no «es» su cuerpo,

sino que «posee» su cuerpo” (Wojtyla, 2011, p. 298) y el hecho de tomar conciencia de esta vital posesión le permite expresar su autodeterminación, es decir, la capacidad de gobernarse, que revela cómo la persona se integra en la acción, tal como propone el pensador polaco, quien insiste en la idea de que el cuerpo constituye un insumo esencial para la libertad de la persona y, en efecto, para la comprensión de la voluntad.

A partir de estas reflexiones, ¿de qué forma el cuerpo, siendo un signo evidente de mi fragilidad y de mis límites, es a su vez signo de posibilidad? La respuesta se halla en la acción voluntaria que, para el citado autor, revela a la persona, cuyo estatuto ontológico no lo muestra su racionalidad, sino su obrar. De ahí, que

La trascendencia de la persona en la acción emerge a través de la autodeterminación y de la operatividad. La autodeterminación y la operatividad ponen de relieve la estructura de la autoposesión y del autodomínio de la persona humana, que son a la vez características propias de la persona humana y consecuencia de ella (Wojtyla, 2011, p. 319).

De lo antes citado, dos nociones son clave para comprender el sentido de la voluntad, como fuerza del querer, que más adelante ampliaré; a saber: por un lado, la autodeterminación, que se refiere a la libertad como cualidad de la voluntad, “que se revela como propiedad de la persona, y la persona, como realidad que se constituye por la voluntad” (Wojtyla, 2011, p. 167); por el otro lado, la operatividad, que hace alusión a la acción como concreción de la libertad. De ahí, que la acción es la expresión de la autodeterminación de la persona, quien se autoposee y, por tanto, es libre; en otros términos, en el seno de la autodeterminación emerge la voluntad como rasgo propio de la persona, que se constituye a través de la acción volitiva, no condicionada a factores biológicos. Pero, no debe confundirse que la voluntad está condicionada a la libertad; por el contrario, esta última se halla controlada por la voluntad, dado que el *querer* que expresa la libertad es direccionado por la voluntad a hacerlo o no, según la fuerza de la persona.

La antropología filosófica propuesta por Wojtyla (2011) da cuenta la preocupación abordada por el Papa Francisco en el Pacto Educativo Global (2019), que hace referencia a la urgencia de situar a la persona en el centro de todo proceso social, político y, en especial, educativo. La idea de persona se entiende más nítidamente a partir de la autodeterminación, característica esencial que revela la objetividad de quien actúa conscientemente. A partir del *actus personae*, la persona realiza determinada acción,

consciente y voluntariamente y, además, se realiza a través de ella. Sin embargo, esta dinámica reviste un fondo de mayor complejidad, pues está relacionada con la autoposesión y autodominio de la persona quien, desde el querer y la decisión que ejerce sobre sí porque se posee, complementariamente, se gobierna a sí; desde esta constitución se manifiesta la voluntad en la autodeterminación, cuya auténtica declaración de un querer intencionado da cuenta de cómo la persona trasciende a través de la acción. Comprender que cada acción, incluso el movimiento interior, constituye una exteriorización de la persona (Wojtyla, 2011), que también supone su interiorización a través de la conciencia, pone énfasis en el valor del sentido de la voluntad en cualquier asunto humano. Ahora bien, ¿a qué responde precisamente la categoría *voluntad*?

Aproximaciones a la noción voluntad

A partir de la revisión de cuatro obras clave del pensamiento filosófico occidental, a saber: *Ética a Nicómaco* de Aristóteles (2005), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de Immanuel Kant (2007), *La voluntad de poder* de Friedrich Nietzsche (2000) y *Sí mismo como otro* de Paul Ricoeur (2006¹), me dispongo a aproximarme a la preocupación compartida de los autores sobre la ética, la moral, la voluntad y la identidad de la persona. Además refiero someramente algunas definiciones de otros pensadores, en cierto orden cronológico. En tal sentido, considero oportuno tener en cuenta, no solo el contexto de su producción, que será el centro de atención de estas líneas; luego, más precisamente en el capítulo cuatro, evidenciaré el interés por interpretarlas a partir del contexto en que se produce este estudio que, si bien es cierto, se diferencia ampliamente por períodos históricos prolongados con relación al corpus teórico que refiero, mantiene la atención capital en un asunto tan humano, complejo y relevante para el desarrollo de la persona y de la humanidad en general como el fenómeno de la voluntad, entendida desde su sentido ético.

En el *Diccionario de Filosofía*, la *voluntad* significa: desde la perspectiva psicológica, los fenómenos de la psique o la facultad orientada a la tendencia. Desde la perspectiva ética, responde a una disposición moral para querer esto o aquello. Y desde la perspectiva metafísica, se refiere a “una entidad a la que se atribuye absoluta subsistencia y se convierte por ello en substrato de todos los fenómenos” (Ferrater, 1964, p. 919). Aquí, abordaré el sentido ético de la voluntad. Al respecto, Ferrater plantea que

la voluntad consta de cinco elementos: un conocimiento, una finalidad, una decisión, una resolución y una acción. Añade el valor capital de la plena conciencia para el ejercicio de la voluntad.

Desde la perspectiva ética, la voluntad hace referencia a la tendencia intencionada a querer algo, y sus elementos estructuran y hacen funcionar al acto volitivo: el *conocimiento* se refiere a representación previa en el pensamiento que infunde la *finalidad* de la acción, esto es, el propósito o motivo que origina la inclinación. La *decisión*, en términos existenciales, alude a la necesidad humana de elegir, de inclinarse, de optar por algo frente a un número de alternativas posibles, cuya disposición ha de obedecer a algún motivo que moviliza la voluntad. Esta posibilidad humana de elegir a la luz de la razón se robustece en la *resolución*, es decir, el hecho de pensar, cuestión que debe preceder cualquier asunto humano. Finalmente, la elección que ha sido filtrada por la razón, se encarna en la *acción*, signo que evoca la noción de la libertad y la voluntad; así, el ser se construye a través de la acción, cuyos motivos y curso están influenciados por el mismo ser.

La relación entre libre albedrío y voluntad se asemeja a la que existe entre razón e inteligencia. Sobre este asunto, Ferrater parafrasea las reflexiones que desarrolla Santo Tomás:

La inteligencia acepta simplemente los primeros principios, así como la voluntad quiere el fin último. La razón se aplica a las conclusiones que proceden de los primeros principios, así como el libre albedrío elige los medios que conducen al fin. La voluntad es, pues, al libre albedrío lo que la inteligencia es a la razón. Ahora bien, comprender y razonar son operaciones de la misma facultad. Así, querer y elegir son también operaciones pertenecientes a la misma potencia. Y voluntad y libre albedrío no son dos, sino una sola facultad (S. *theol*, I, q. LXXXIII, a 4, citado por Ferrater, 1964, p. 62).

Según lo antes propuesto, la *voluntad* es una capacidad humana que conduce la acción libre. Desde tiempos inmemoriales, la filosofía se ha ocupado de se ha preocupado de dar cuenta de ella; incluso, Platón la ubica en la dimensión racional. Alrededor del siglo IV a.C en la antigua Grecia, Aristóteles escribió su *Ética a Nicómaco*, momento de gran esplendor cultural y político que, en efecto, no estuvo exento de tensiones sociales. El establecimiento de la polis como unidad política central fue círculo de debates en torno a temas de interés filosófico y democrático. En este contexto, la propuesta del Estagirita procuró ofrecer un marco ético para la vida en la polis, especialmente dirigido a los ciudadanos educados y a los líderes políticos, principales

responsable del desarrollo social integral. Las ideas del pensador griego giran en torno a la virtud y a la búsqueda de la felicidad como fines supremos de la existencia humana, considerando siempre el justo medio necesario para equilibrar los extremos que originan conflictos. Su obra fue bien acogida por sus discípulos y por los círculos intelectuales de la época, a tal punto que hoy día es referente esencial para la ética y la política.

Por su parte, Agustín de Hipona propuso que la voluntad es una de las denominaciones de la libertad humana, que se orienta a la disposición de desear o tomar decisión de acuerdo con los motivos propios de la voluntad, “capaz de intervenir en todas las funciones anímicas” (citado por Ferrater, 1964, p. 920) y es parecida a un motor, aplicable a los apetitos naturales y racionales. De inmediato, propone diferenciar el libre albedrío entre la oportunidad de elección y la libertad asumida como la materialización del bien. En definitiva, relaciona el libre albedrío con la voluntad, por medio de la acción, lugar que la despliega.

Después, Santo Tomás de Aquino postula cuatro cuestiones esenciales sobre la voluntad: primero, la autonomía de la voluntad respecto a la necesidad; segundo, “la voluntad no quiere *necesariamente* todo lo que quiere” (citado por Ferrater, 1964, p. 920); tercero, la razón, como potencia, está por encima de la voluntad, y cuarto, la razón la moviliza como un fin en sí misma. Estas consideraciones me remiten al libre albedrío o libertad de elección, del cual goza el hombre quien, además, está provisto de una voluntad incondicionada que ha de ser movida por el intelecto, en tanto la orienta hacia el bien. En estos términos, la libertad no se reduce al libre albedrío y, más bien, se constituye como un movimiento natural del ser hacia el bien, como una tendencia a obrar en el mismo sentido, es decir, obrar bien, en el que se hace necesario elegir, por encima de sí mismo, algo trascendente, algo bueno. El riesgo de elegir el mal es una realidad que solo bajo la ayuda de Dios, quedará anulado. También, Duns Escoto plantea que la voluntad inspira y dirige todas las facultades. El racionalismo cartesiano muestra la voluntad de la razón, cuestión rechazada por Leibniz, quien considera la voluntad una especie de *impulso* que surge en el pensamiento y que se orienta hacia lo bueno; por ello, los errores se producen más por la voluntad que por la razón.

Más adelante, precisamente en el célebre período histórico denominado Ilustración, Immanuel Kant escribió la *Fundamentación de la metafísica de las*

costumbres. Este contexto estuvo caracterizado por el cientificismo, el racionalismo y la democratización de la sociedad, situaciones que enmarcaron la Revolución Francesa, momento clave para el cuestionamiento y transformación de las estructuras feudales y religiosas. Las ideas de Kant estuvieron ampliamente influenciadas por el pensamiento de Rousseau y concentraron su interés en las nociones *autonomía* y *razón*, en cuya fuerza como guía moral dispuso toda su confianza. En este escenario, el pensador alemán procuró establecer una ética deontológica fundamentada en los principios universales que reconocen en la humanidad un fin en sí misma, independientemente de las religiones y del peso social que representa la tradición.

Este nuevo posicionamiento para la época trajo controversia y fue calificada como una reacción muy rigurosa frente a los desafíos morales de la época; para otros, representó una perspectiva muy abstracta que, por esto mismo, se distanciaba de las realidades prácticas. No obstante, la obra fue lugar de origen para el desarrollo de la filosofía moral moderna occidental y permite evidenciar que Kant privilegia el valor capital de ciertos actos volitivos, que estiman la voluntad como bien supremo. La buena voluntad configura la ley desde sí, de acuerdo con el deber ser, la necesidad y la universalidad; esto la separa de las tendencias humanas. Por su parte, Schopenhauer reconoce la voluntad como principio absoluto y “el fondo último de lo real” (citado por Ferrater, 1964, p. 921), representable por medio de la experiencia de la persona en acuerdo con su acción volitiva.

Posteriormente, a finales del siglo XIX, Friedrich Nietzsche produce *La voluntad de poder*. Esa época estuvo signada por la industrialización, el auge del nacionalismo y una profunda crisis de los valores tradicionales; tal parece que durante este período Europa se enfrentó a una tensión entre el optimismo que representaban los avances científicos y tecnológicos, y el desencanto con la religión y la moral cristiana. Frente a esta realidad tan compleja y contradictoria, Nietzsche emprendió una crítica férrea enunciada en la transvaloración de los valores, el rechazo a la moral cristiana como moral de esclavos que da la espalda a la vida y su natural libertad creadora. Por ello, promovió la voluntad de poder como principio orientador de la existencia, cuyo devenir debe estar al servicio de la afirmación de la vida y no lo contrario. A causa de su muerte, el pensador no logró ver publicada su obra completa.

En este contexto, su obra fue recibida con escepticismo y rechazo en virtud del posicionamiento radical frente a la estructura moral y religiosa. Sin embargo, a comienzos del siglo XX comenzó a recibir el reconocimiento como un referente clave en el pensamiento filosófico contemporáneo, más precisamente, en el existencialismo y la posmodernidad. Con Nietzsche, la voluntad de poder es la base para formular la nueva tabla de valores que posiciona la vida en la cúspide sobre las leyes, la racionalidad y la virtud, en sentido cristiano. Sin embargo, la preeminencia de la voluntad ha sido objeto de controversia. Por ejemplo, William James subraya que en la voluntad de creer, ésta ocupa “un primado sobre la inteligencia” (citado por Ferrater, 1964, p. 921).

Más recientemente, a finales del siglo XX, el filósofo francés Paul Ricoeur escribió *Sí mismo como otro*; este período se ha caracterizado por la irrupción de la globalización, los cambios acelerados, el desarrollo tecnológico, el reconocimiento de la pluralidad cultural y el cuestionamiento de las grandes narrativas, producto de lo que ha sido denominado modernidad tardía. La revisión de la obra revela la influencia de la fenomenología, la hermenéutica y el existencialismo, escuelas bajo las que se formó el pensador. La obra explora ampliamente la configuración de la identidad personal por medio de la narración de la experiencia de la vida, actividad que es posible gracias a la mediación del lenguaje como centro de todo proceso reflexivo, comunicativo e interpretativo, que considera la relación con los otros para su realización. En estos términos, su propuesta ética concentra su interés en el reconocimiento del otro y en la responsabilidad moral que supone atender su solicitud, sobre todo, en escenarios sociales donde la fragmentación identitaria y la necesidad de atender la pluralidad y los cambios reclaman una respuesta. Uno de los aspectos de mayor interés de la obra es su enfoque interdisciplinario, cuestión que favoreció la recepción entre el público académico especializado.

Luego de este brevísimo recorrido teórico, conviene justificar la pertinencia de los referidos textos para la interpretación del sentido ético de la voluntad en la educación en el contexto venezolano actual, escenario donde se inscriben estas reflexiones que, como mencioné en la primera parte, está marcado por una compleja crisis. A partir de esta realidad, la perspectiva de cada pensador ofrece una línea orientadora para, en un primer momento, comprender el valor de la acción individual y, desde ahí, la

responsabilidad social que, a la luz de la conciencia, la iniciativa y bien intencionada tendencia a obrar a favor de la dignidad humana, constituye una tarea que se nos ofrece a diario.

Del pensamiento aristotélico, estimo capital la importancia de construir una vida buena en medio de la adversidad a partir de la desafiante idea del justo medio que nos invita a evitar los extremos, sobre todo, en un país donde se han polarizado la mayoría de los asuntos público. La asunción de la virtud como hábito que se cultiva libre y conscientemente en la cotidianidad, revela la importancia de la educación y de la institucionalidad que ella en sí misma es y representa para la formación y práctica constante de la ética ciudadana. Por su parte, del pensamiento kantiano rescato el hecho de ponderar el deber sobre intereses personales separados del bien común. En un país donde los índices de corrupción e impunidad son preocupantes y, en efecto, las instituciones han perdido la confianza de la ciudadanía, resulta significativo considerar la conciencia reflexiva como principio para la construcción de la voluntad ética y el imperativo categórico como herramienta evaluadora de la moralidad de las acciones individuales y colectivas.

A través de la mirada de Nietzsche, comprendo que, en medio de la crisis actual y de los movimientos internos y externos que ella supone, pensar con sentido crítico y creativo resulta una invitación impostergable para generar nuevas formas de asumir la vida frente a las adversidades, humanas, muy humanas. Esta convocatoria a la libertad creadora no excluye la responsabilidad de pensar y actuar éticamente a favor del bien común. En cierta sintonía, integro el pensamiento de Ricoeur pues, precisamente, motivado a la referida crisis, la identidad personal y nacional se ha visto comprometida, fragmentada. Por ello, el hecho de tomar consciencia de la humanidad compartida ante la fragilidad del otro bajo la respuesta ética y la formación ciudadana, es una tarea pendiente de la educación, como institución justa y equitativa, que no debe dilatarse. A fin de cuentas, la voluntad representa una invitación de manos abiertas a tomar decisiones en libertad y con responsabilidad para actuar en semejante dirección. Por ello, el asunto de la voluntad invade la cuestión ética y debe ser objeto de reflexión, sobre todo, teniendo en cuenta que se enfrenta a desafíos que la amenazan

profundamente, que comprometen la agencia humana y, por tanto, el bienestar de la humanidad.

Desafíos actuales de la voluntad

«Había una vez un hombre que vivía en la escasez. Después de muchas aventuras y de un largo viaje a través de la ciencia económica, conoció la sociedad de la abundancia. Se casaron y tuvieron muchas necesidades.»
(Baudrillard, 2009).

Comprender con mayor claridad los desafíos que enfrenta la voluntad hoy día, supone abordarlos a partir de tres dimensiones clave; a saber: la personal, la relacional y la social, cuyo curso evidencia la influencia que ejercen entre sí y que nuestra realidad actual refleja fielmente los aspectos que describiré de inmediato.

Dimensión personal. La perspectiva psicoanalítica freudiana (1993) constituye un referente esencial para comprender el malestar del sujeto postmoderno. Antes de ello, explicaré brevemente la configuración de la identidad individual a partir de la dinámica producida entre el *yo* (conciencia racional), el *ello* (inconsciente) y el *superyó* (conciencia moral). Dentro de esta relación trídica, el *yo* asume la función de mediador entre las pretensiones pulsionales del *ello* (instintos) y las convenciones sociales establecidas, a través del *superyó*. Con frecuencia, el *yo* abandona las pretensiones pulsionales del *ello* y no logra satisfacerlas (renuncia al “principio de placer”), pues la norma social (“principio de la realidad”) sanciona estas pulsiones. Esta fricción entre el *ello* y el *superyó*, al no ser mediada por el *yo*, genera la represión de las energías psíquicas dadas, mayormente, durante la infancia, pues allí se construyen las bases fundacionales de la conformación unitaria del *yo*.

Así, nuestra frágil humanidad se encuentra expuesta al riesgo de doblegarse. A diario, debe decidir entre la *normalidad* y la *neurosis*. Según Fromm (2008), *normal* es quien de buena forma se ha adaptado al tipo de persona que la sociedad espera que deba ser, pero que ha renunciado a su propio *yo* y, en consecuencia, ha perdido toda su personalidad. En cambio, el *neurótico* es quien se resiste a someter completamente su *yo* y, aunque no tuvo éxito, se redime en síntomas neuróticos que lo aíslan en una vida de fantasía. ¿De qué se aparta el neurótico? De la trampa que tiende la sociedad para arrebatárle su *esencia*, lo único suyo realmente valioso que, en esta dinámica castradora, los grupos sociales dominantes ansían convertir en valor de cambio.

Entre el estadio *neurótico* y *normal*, ¿acaso hay salida posible? Primero, hago una aclaratoria. Bajo esta perspectiva, el sujeto *normal* tiene un complejo; él cambia, es decir, doblaga su yo, para recibir aceptación social. Sin embargo, él no es consciente de la pérdida que ha sufrido; se encuentra tan condicionado a las exigencias del mundo exterior, que no ha entrado en cuenta de su propia realidad; por ello, no la conoce. En cambio, el neurótico ansía superar las exigencias del mundo social y ser él mismo, sin complejos o condicionamientos. De esta manera, el *neurótico*, sigue intentando no doblagar su yo; intenta escapar de su realidad, consciente de ella, se refugia en la fantasía y, desde este lugar, procura la autenticidad.

Sobre la base de sus investigaciones clínicas, el padre del psicoanálisis concluyó que el malestar psicológico se produce, mayormente, cuando cedemos buena parte de nuestra libertad a cambio de cierto resguardo de nuestra seguridad. En consecuencia, para Freud (1993) la civilización será una eterna compensación en la que los seres humanos deben entregar algo a cambio de obtener un algo más; se gana algo y, simultáneamente, se pierde algo, compromiso nunca plenamente satisfecho en que se traduce el devenir de la existencia. La libertad personal entra en conflicto con las restricciones socialmente impuestas, necesarias para una vida posible, segura y agradable. Seguridad separada de la libertad es esclavitud; y libertad desprovista de seguridad es caos (Bauman y Donskis, 2015); de ahí, que resulta indispensable equilibrar ambas nociones para garantizar una convivencia armoniosa.

El asunto de la seguridad personal también va en sintonía con los vínculos que se sostengan con la cultura, cuya adhesión ofrece un anclaje de pertenencia:

Un individuo puede estar solo en el sentido físico durante muchos años y, sin embargo, estar relacionado con ideas, valores o, por lo menos, normas sociales que le proporcionan un sentimiento de comunión y “pertenencia”. Por otra parte, puede vivir entre la gente y no obstante dejarse vencer por un sentimiento de aislamiento total, cuyo resultado será, una vez excedidos ciertos límites, aquel estado de insania expresado por los trastornos esquizofrénicos. Esta falta de conexión con valores, símbolos o normas, que podríamos llamar soledad moral, es tan intolerable como la soledad física; o, más bien, la soledad física se vuelve intolerable tan sólo si implica también soledad moral (Fromm, 2008, p. 45).

El miedo al sufrimiento es evidente, naturalmente humano. Mientras el dolor signifique un estadio prolongado, la felicidad como placer intenso resulta más bien una experiencia fugaz, difícil de encarnar. El sufrimiento acecha el bienestar. Sobre ello, Bauman (2008) advierte tres tipos de peligros que quebrantan la identidad personal en

la llamada «modernidad líquida» y los miedos que despiertan: los que amenazan el cuerpo y las posesiones personales, otros referidos a la seguridad de la vida (vivienda, trabajo) o la supervivencia (en caso de enfermedad o vejez) y, por último, los que ponen en riesgo el lugar de la persona en el mundo (jerarquía social, identidad, dignidad). Posteriormente, indica que las tres direcciones de donde puede venir el sufrimiento humano son el poder de la naturaleza, la debilidad del cuerpo y otros seres humanos:

Asumiendo que el sufrimiento, o el horror al sufrimiento, es un compañero permanente en la vida, no es de extrañar que el «proceso civilizatorio», esa dilatada y acaso interminable marcha hacia un modo de ser- en-el-mundo más hospitalario y menos peligroso, se centre en localizar y bloquear esas tres fuentes de infelicidad humana (Bauman y Donskis, 2015, p. 125).

En sentido complementario, Fromm expone que:

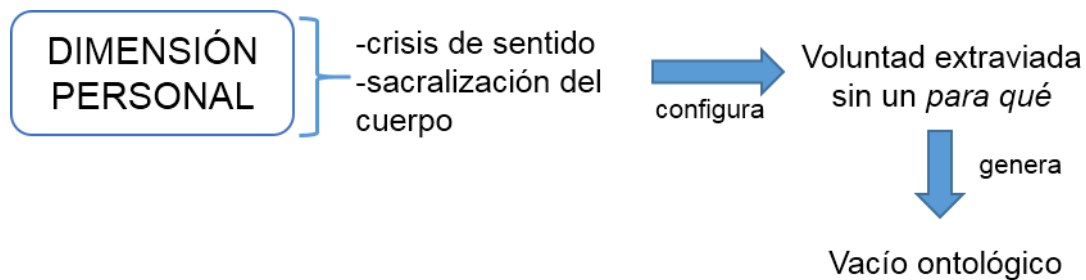
No avanzar, permanecer donde estamos, retroceder, en otras palabras, apoyarnos en lo que tenemos, es muy tentador, porque sabemos lo que tenemos; podemos aferrarnos y sentimos seguros en ello. Sentimos miedo, y en consecuencia evitamos dar un paso hacia lo desconocido, hacia lo incierto; porque, desde luego, aunque dar un paso no nos parece peligroso después de darlo, antes de hacerlo nos parecen muy peligrosos los aspectos desconocidos, y por ello nos causan temor. Sólo lo viejo, lo conocido, es seguro, o por lo menos así parece. Cada paso nuevo encierra el peligro de fracasar, y esta es una de las razones por las que se teme a la libertad (Fromm, 1978, p. 48).

Dentro de este contexto, no es extraño identificar ciertas causas que despiertan la depresión y la ansiedad, condiciones antropológicas actuales, dado que “nadie se enferma solo; la enfermedad es la expresión del sufrimiento humano y el sufrimiento humano es el resultado de la fricción del individuo contra el medio que lo rodea” (Rísquez, 2005, p. 36). En efecto, la actual “era del vacío” ha absorbido al sujeto en esa vacuidad, que se evidencia en su relación con el otro. Es así como el narciso postmoderno, por temor a desilusionarse y a perder su individualidad, se encuentra en una búsqueda constante de un “no sé qué” que lo imposibilita entregarse, a amar y, por el contrario, lo abstrae y lo condena a la soledad, al desencanto, a la nada.

Crisis de sentido. Los tiempos que corren parecen situar a la persona exclusivamente en el presente, único horizonte realizable, situación que erosiona el sentimiento de pertenencia y a la sucesión generacional originada en el pasado y prolongada al futuro. Hoy, el protagonista de la historia, Narciso, vive para sí mismo, pero ha perdido su sentido histórico, sus seguridades, la conciencia de su libertad y no halla dónde anclar sus soledades. El vacío existencial colma la interioridad del ser.

Gráfico 1. Dimensión personal de los desafíos de la voluntad.

Fuente: Monasterios, 2025.



Para el sociólogo francés, Gilles Lipovetsky, la insatisfacción y la decepción es clave existencial del sujeto postmoderno, quien se siente “fatigado de ser él mismo”; de ahí, surgen los deseos desenfrenados, las adicciones, las tendencias suicidas de los “niños mimados de las sociedades de la abundancia” (Lipovetsky, 2008, p. 11). No obstante, esta costosa inversión en el yo como centro de interés, despierta mayores incertidumbres, en tanto ese yo se transforma en espejo vacío e impreciso, pues no hay imagen, el yo se ha vaciado de sus propias emociones e identidad, precisamente por el exceso de atención que se proporcionó; solo hay una angustiante e interminable búsqueda de sí mismo. Ya no hay otro. El yo es el nuevo otro. Con el narcisismo postmoderno nace una nueva forma de alteridad y se presentan nuevos trastornos de carácter, vagos e intermitentes, asociados con un malestar difuso, un profundo sentimiento de vaciedad y la evidente incapacidad de sentir, de ser empáticos. El proceso narcisista es una estrategia de vacío. En medio de las múltiples posibilidades de encuentro que ofrece la sociedad, los sujetos experimentan más soledad y se les dificulta cada vez más encontrar relaciones plenas:

¿Por qué no puedo yo amar y vibrar? Desolación de Narciso, demasiado bien programado en absorción en sí mismo para que pueda afectarle el Otro, para salir de- sí mismo, y sin embargo insuficientemente programado ya que todavía desea una relación afectiva (Lipovetsky, 1986, p. 78).

Sacralización del cuerpo. La violencia, que persigue “la apropiación y utilización del otro” (Sartre, 2008, p. 247), la seducción y el narcisismo son signos reconocibles y configuradores de la personalidad postmoderna y de los no lugares emergentes que referiré más adelante, donde se rinde culto al cuerpo, el objeto más bello ypreciado que atesora esta sociedad, no en los términos ideales de apertura al conocimiento del mundo

y lugar de trascendencia. Ahora, el cuerpo es capital y fetiche, es decir, objeto de consumo, de uso y de intercambio, a partir de su materialidad, de su idealidad visible, “como objeto de culto narcisista o elemento de táctica y de rito social, la belleza y el erotismo son dos *leitmotiv* esenciales. Son inseparables y, entre ambos, instituyen esta *nueva ética de la relación con el cuerpo*” (Baudrillard, 2009, p. 159).

La sacralización del cuerpo viene acompañada de la belleza como valor y signo. Junto a ella, la sexualidad proclama el consumo del cuerpo, desde su valor sexual. Ahora, parece que el culto al cuerpo no desdice el culto del alma, sino que, más bien, “lo sucede y hereda su función ideológica (Baudrillard, 2009, p. 165). Lo anterior, responde a una ética moderna que impone a cada individuo ponerse al servicio de su propio cuerpo. Lipovetsky (1986) explica que en la sociedad postmoderna el cuerpo existe para ser cuidado, amado y exhibido. De inmediato, aparece la seducción, que atribuye una nueva dignidad a lo corpóreo; ahora, el nudismo es síntoma de expresión y espectáculo. Es imperioso custodiar el buen funcionamiento del cuerpo y combatir a ultranza los signos de su degradación. La premisa es mantener la juventud a costa de la inversión que sea:

a través de mil prácticas cotidianas: angustia de la edad y de las arrugas; obsesión por la salud, por la «línea», por la higiene; rituales de control (*chequeo*) y de mantenimiento (masajes, sauna, deportes, regímenes); cultos solares y terapéuticos, superconsumo de los cuidados médicos y de productos farmacéuticos) (Lipovetsky, 1986, p. 61).

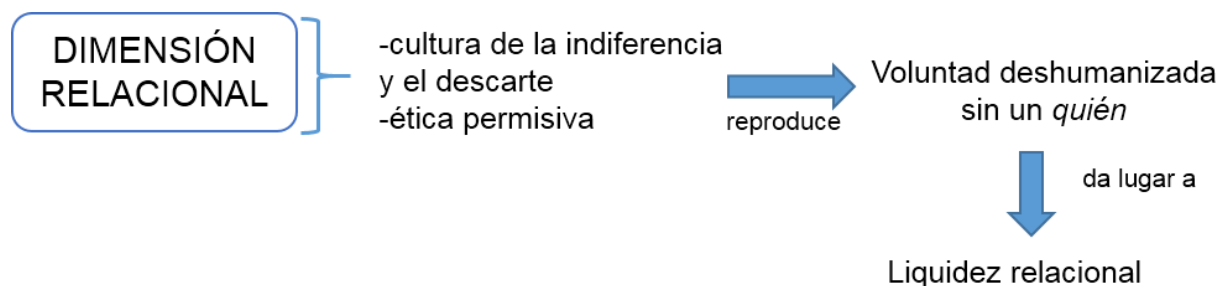
Narciso representa el símbolo actual del individualismo, que abre paso a un capitalismo hedonista y permisivo (Lipovetsky, 1986), comportamiento general que a partir de los años veinte se alimenta de la difusión del lujo, la moda y el crédito, detonantes del gasto, del disfrute y de la libertad de los impulsos. Desde entonces, rendimos culto al consumo, al ocio y al placer, cuya idolatría representa una costosa deuda para los vínculos relacionales.

Dimensión relacional. Hoy día, abundan escenarios cada vez más hostiles que desafían la sana convivencia, el diálogo cercano, la fraternidad, el mutuo acuerdo, el bien común. Por el contrario, parece más bien que se van construyendo campos de guerra portátiles, trincheras improvisadas, puntos de ataque itinerantes en cualquier espacio relacional donde ser “buenos”, “correctos”, “justos” es interpretado como ser “tontos”, “anticuados” e “idealistas”. Lo más preocupante es que las nuevas generaciones, influenciadas por los modos de ser y de relacionarse de los adultos, que son sus

principales referentes, comienzan a normalizar comportamientos polarizados: o soy reactivo o, en el otro extremo, soy indiferente. En ambos casos, se revela o se enmascara alguna forma de violencia que amenaza con distanciarnos y deshumanizarnos.

Gráfico 2. Dimensión relacional de los desafíos de la voluntad.

Fuente: Monasterios, 2025.



Cultura de la indiferencia. En *La cultura como praxis*, Bauman comenta la distinción entre naturaleza y cultura dada en la segunda mitad del siglo XVIII. La primera, designaba lo que merece obediencia humana; la segunda significaba creación, agencia humana. Posteriormente, como parte del desencanto del mundo moderno, se comenzó a “naturalizar” la cultura, cuestión que desencadenó el “hecho social” de Durkheim. En efecto, “Los hechos culturales podían ser productos humanos, pero, una vez producidos, se encaraban a sus otrora autores con la obstinación indómita e implacable de la naturaleza” (Bauman, 2002, p. 130). De acuerdo a las observaciones del sociólogo polaco, la deconstrucción de la naturalización de la cultura generó en la postmodernidad la culturización de la naturaleza. Por ello, hoy,

La «cultura» se refiere tanto a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas como a su superación, a lo único como a lo corriente, al cambio como a la monotonía de la reproducción, a lo inesperado como a lo predecible (Bauman, 2002, p. 22).

En este sentido, la idea de cultura reviste una fascinante armonía ambivalente interna que la emparenta con nuestra condición postmoderna. De este modo, nos enfrentamos a la ambivalencia de la noción «cultura», donde se aglutina el orden instaurado por el hombre y su libertad de elección, desplegada al servicio de su propia destrucción. De acuerdo con Parsons (citado por Bauman, 2002), la cultura hace posible

la personalidad y los sistemas sociales, en tanto se coordinan a través del sistema de ideas, creencias y valores compartidos que se encarnan en la acción individual, cuya integración en el sistema social común lo hacen funcionar en equilibrio; además, mantiene el funcionamiento de la sociedad, a través de la identidad, necesidad humana universal, que perdura a través del cambio.

Una de las más rotundas certezas en Bauman es que la cultura es relativa y la humanidad, universal. En efecto, la convivencia humana hace posible la cultura, que se nutre de la experiencia vivida y se actualiza a través de ella. La prolongada e inacabada actividad estructurada, es decir, el modo de estar-en-el-mundo, es el fundamento de la praxis humana, es la cultura, que se enriquece de las herramientas y del lenguaje. En el seno de la tensión naturaleza-cultura, el hombre “que está dotado con la capacidad de la cultura, está condenado a explorar, a estar insatisfecho con su mundo, a destruir y a crear” (Bauman, 2002, p. 175).

A partir de estas consideraciones respecto a la cultura, Bauman y Donskis (2015) proponen que el dolor debe convocar a revisar cómo van mis relaciones interhumanas, qué anda mal, qué las amenaza. Pero, tal parece que la noción de peligro, frente al dolor como señal de alarma, se ha perdido; ahora, parece que cada quien es partícipe de la individualización en términos de “necesidad de espacio”, que supone alejarme del otro. Este proceso narcisista excluye la regulación moral. En el acto de infligir dolor, quien lo perpetra se degrada y quien lo sufre no emerge moralmente ileso de ello; se construye una cadena que precisa buena voluntad y esfuerzo para no alargarla indefinidamente:

«el sufrimiento de un número considerable de personas, incluso de toda la humanidad, nunca puede ser mayor, más intenso, profundo y cruel que el sufrimiento de un único individuo». Este es uno de los polos del eje moral-inmoral. Y el segundo polo es la idea de que el cuidado de la salud del cuerpo social requiere cirugía intensiva: las partes enfermas (o propensas a la enfermedad) han de ser amputadas. El resto del discurso moral se mueve entre ambos polos (Wittgenstein, citado por Bauman y Donskis, 2015, p. 57).

Tal parece que el sufrimiento ajeno, por más tormentoso que se muestre, genera indiferencia, pues no compromete el bienestar y la integridad propia. Parece que estamos perdiendo la capacidad de comprender al otro y de solidarizarnos con su sufrimiento. Hemos asumido que el ser humano es una simple unidad estadística, no más. Enseguida, muestro uno de los mecanismos de esta *aclimatación desensibilizadora*:

Cuando ocurre una catástrofe, las personas suelen mostrarse solícitas. Ciertamente, las catástrofes graves tienen ese efecto. Al parecer la gente espera que sean breves, pero las

catástrofes crónicas son tan difíciles de aceptar por los vecinos que estos se hacen gradualmente indiferentes a ellas y sus víctimas, cuando no claramente impacientes [...] Una vez prolongada la emergencia, las manos que ayudan regresan a los bolsillos, los fuegos de la compasión se enfrían (Roth, citado por Bauman y Donskis, 2015, p. 60).

Es innegable que la promoción atrayente, avasallante e influyente que la maquinaria de comunicación de masas ha generado, es responsable de que el posicionamiento de la imagen haya desplazado lo inteligible y, por tanto, la capacidad humana de comprender-nos haya mermado. La actividad reflexiva del sujeto se ha reducido dramáticamente; las formas de pensar, de conocer, de comunicar y de relacionarnos se han transformado. Los estudios de Lipovetsky (1986) revelan que la ciencia y la tecnología suscitan inquietud e incertidumbre, en virtud de la masiva destrucción que han generado y de la amenaza que representan. Estamos bombardeados de matrices informativas. A diario, nos sobreestiman con contenidos inquietantes. El espacio privado se ha insertado en la esfera pública gracias al internet. Hemos cedido nuestro derecho a la privacidad y ahora nos exhibimos en vitrinas portátiles. La intimidad queda excluida de la sociedad del consumo, donde todos somos consumidores y mercancía. Hemos actualizado el cogito de Descartes a un «Me ven, luego existo», y que cuantas más personas me vean, más existo» (Bauman y Donskis, 2015, p. 42).

En el escenario educativo, la falta de atención estudiantil es signo de la neo conciencia *cool* del telespectador, “captada por todo y nada, excitada e indiferente a la vez, sobresaturada de informaciones, conciencia -Opcional, diseminada, en las antípodas de la conciencia voluntaria, - «intra-determinada»” (Lipovetsky, 1986, p. 57). El investigador italiano Giovanni Sartori reveló hace poco más de dos décadas la ascensión de la era digital y, con ello, la preeminencia de los ordenadores y la entronización de realidades simuladas, virtuales, medios desde donde emerge “un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano” (Sartori, 1998, p. 36) que, frecuentemente, se expone a la trampa de la «cultura de la incultura», de la atrofia y la pobreza cultural, cuyas pérdidas superan el campo intelectual y se registran, más precisamente, en el campo relacional.

Las generaciones emergentes, hijas de la inmediatez, viven con el desconcierto, la frustración y la inseguridad de sentirse incapaces, pues no es posible con la rapidez

de un clic alcanzar el deseo de hacerse adultos o de desarrollar habilidades que requieren tiempo y esfuerzo. De esta forma, las redes sociales alteran las relaciones humanas, las expectativas y la constitución de la propia identidad. En la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*, el Papa Francisco ha reconocido que la web ofrece grandes oportunidades; sin embargo, deja claro que no debemos subestimar su no-neutralidad:

Contextualmente filtrando todo tipo de realidad, el mundo virtual – por un lado – se siente accesible a todos los rincones del planeta, mientras que – por el otro – tiende a contribuir a la «globalización de la indiferencia», que poco a poco nos “habituá” al sufrimiento del otro, cerrándonos en nosotros mismos» (Papa Francisco, 2013).

Cultura del descarte. La no-neutralidad de las redes sociales ya había sido profetizada: “a mediados del siglo XIX, cuando algunas de las mentes más brillantes imaginaron que la tecnología arrebataría a sus creadores el derecho y la capacidad para tomar decisiones” (Bauman y Donskis, 2015, p. 74). Hoy, estar informados, estar “en línea” y “en contacto” con los otros no es problema. No obstante, el encuentro empático con los demás se ha vuelto una verdadera dificultad.

El narcisista postmoderno padece una profunda inestabilidad personal, evidenciada en relaciones interpersonales relajadas; cambios acelerados de valores, preferencias y aspiraciones; ética demasiado flexible, y estallido de estrés y depresión. Así, “el neonarcisismo se define por la desunificación, por el estallido de la personalidad, su ley es la coexistencia pacífica de los contrarios” (Lipovetsky, 1986, p. 111). Nos encontramos frente a un sujeto *cool* en sus formas de ser, de sentir y de hacer; obsesionado solo por su realización individual; con muy baja tolerancia al esfuerzo, producto de la ética permisiva y hedonista emergente; en cambio, se prioriza todo aquello en provecho del deseo y su materialización instantánea, que favorece la anarquía de los impulsos, la denominada “debilidad de la voluntad” (Nietzsche, citado por Lipovetsky, 1986).

Estamos inmersos en un sistema que se ha propuesto erradicar la voluntad y que encarna la frivolidad a pesar de realidades tan dramáticas que se muestran a su alrededor. El centro de interés es el consumo de la autoconciencia, disociada de la necesidad del otro, signo evidente del empuje narcisista. Las pasiones se vuelcan sobre el yo, *homo psicologicus*, nuevo “ombligo del mundo”, cuya obsesión por sí mismo le

conduce a la afanosa carrera de desgastarse para liberarse, para alcanzar la anhelada autonomía. A partir de ahora, el yo constituye el centro de todas las inversiones del sujeto, el blanco de todas sus preocupaciones. De este modo, se diluyen las relaciones con los otros, se fragmenta aún más la sociedad, se produce una dramática dispersión, una devastadora deshumanización: se instaura “el reino de la expansión del Ego puro” (Lipovetsky, 1986, p. 55).

El vínculo entre el sujeto y los valores, los símbolos y las normas se materializa gracias a la acción mediadora del lenguaje, principio que refigura el mundo, que me acerca, que me hace parte de él, de la historia y me hace consciente de que la individuación es el origen de los males actuales: la soledad, el vacío, la incertidumbre, la indiferencia, el extravío, el sinsentido, el miedo:

Tanto el desamparo como la duda paralizan la vida, y de este modo el hombre, para vivir, trata de esquivar la libertad que ha logrado: la libertad negativa. Se ve así arrastrado hacia nuevos vínculos [...] La evasión de la libertad no le restituye la seguridad perdida, sino que únicamente lo ayuda a olvidarse de que constituye una entidad separada. Halla una nueva y frágil seguridad a expensas del sacrificio de la integridad de su yo individual. Prefiere perder el yo porque no puede soportar su soledad. Así, la libertad –como libertad negativa- conduce hacia nuevas cadenas (Fromm, 2008, p. 294).

Esta preocupante pérdida del yo, a razón del peso de la soledad, implica la pérdida de la libertad que el individuo, por esta misma condición, había conquistado en tiempos pasados. Entonces, surge una forma distinta de relacionarme con los otros, que se separa del sentido positivo de su “*libertad para...*”; en este punto, encontramos relaciones gobernadas por la instrumentalidad y la manipulación, lazos nocivos que conducen la existencia a la *inautenticidad*.

De ahí, que las relaciones que el narciso postmoderno establece resultan escasamente vinculantes, sin obligación incondicional, ni compromiso a futuro, sino con la única razón de que la continuidad de la relación esté condicionada por el grado de satisfacción mutua que proporcione (Bauman, 2015). La dinámica narcisista despierta el deseo de que todos quieran ser valorados, reconocidos, preferidos como seres únicos, protagonistas irreemplazables. Esta connotación del amor obedece a la necesidad narcisista de sentirnos únicos, pero enmascara la necesidad aprobatoria del otro. Para Rousseau (referido por Lipovetsky, 2008) el hombre es un ser incompleto que necesita de los otros para alcanzar su realización.

En este caso, si la felicidad propia depende de terceros, significa que el sujeto siempre estará condenado a una «felicidad frágil», pues ha depositado sus esperanzas, anhelos y expectativas en otro, sujeto cambiante que escapa a nuestro control y que también se constituye desde la condición narcisista. En todo caso, ¿estamos construyendo vínculos auténticos, desinteresados, plenos? O, por el contrario, ¿nos estamos poniendo al servicio del utilitarismo, como artífices y, simultáneamente, víctimas de este espectáculo?

¿Éticas líquidas? Hoy, parece que el sujeto se encuentra emancipado de toda culpabilidad moral; sin embargo, es profundamente riguroso con los regímenes que se pone para mantenerse “en línea”. Ha nacido el sujeto *cool*, hijo de la dispersión, de lo temporal y lo descartable, capaz de sacrificarse por el “todo y ahora”:

El hombre cool no es ni el decadente pesimista de Nietzsche ni el trabajador oprimido de Marx, se parece más al telespectador probando por curiosidad uno tras otro los programas de la noche, al consumidor llenando su carrito, al que está de vacaciones dudoso entre unos días en las playas españolas y el camping en Córcega. La alienación analizada por Marx, resultante de la mecanización del trabajo, ha dejado lugar a una apatía inducida por el campo vertiginoso de las posibilidades y el libre-servicio generalizado; entonces empieza la indiferencia pura, librada de la miseria y de la «pérdida de realidad» de los comienzos de la industrialización (Lipovetsky, 1986, p. 42).

Lo antes descrito, revela la personalización narcisista, caracterizada por la fragmentación del yo, que obedece a lógicas contradictorias. Esta época da curso a vidas sin imperativos categóricos que existen en función de intereses personalísimos que rinden culto al yo, centro de poder y seducción. Esta era del vacío del sentido ahoga más en la angustia, el absurdo y el pesimismo:

En la era de lo espectacular, las antinomias duras, las de lo verdadero y lo falso, lo bello y lo feo, lo real y la ilusión, el sentido y el sinsentido se esfuman, los antagonismos se vuelven «flotantes», se empieza a comprender, mal que les pese a nuestros metafísicos y antimetafísicos, que ya es posible vivir sin objetivo ni sentido, en secuencia- flash, y esto es nuevo. «Es mejor cualquier sentido que ninguno», decía Nietzsche, hasta esto ya no es verdad hoy. La propia necesidad de sentido ha sido barrida y la existencia indiferente al sentido puede desplegarse sin patetismo ni abismo, sin aspiración a nuevas tablas de valores; más vale: aparecen nuevas preguntas liberadas de las ensoñaciones nostálgicas; al menos que la apatía new-look tenga la virtud de desmontar las locuras mortíferas de los grandes predicadores del desierto (Lipovetsky, 1986, p. 38).

Dimensión social. A partir de la modernidad, la aparente seguridad sobre la que reposaba la existencia humana comenzó a quebrantarse:

[...] el hombre se encontró en medio de un mundo en el que no se podía aferrar a nada: ni a su razón, evidentemente insuficiente para el conocimiento del ser, ni a los ideales cuya existencia no podría demostrarse, ni a lo universal que no existía más que en tanto era el hombre mismo (Arendt, 1968, p. 53).

Desde entonces, la angustia usurpó el lugar que habían conquistado los ideales del bien, justicia, libertad y belleza. Frente a un mundo naturalmente humano, contaminado por la iniquidad, la corrupción, la opresión y lo grotesco, advino la crisis. No significa que la modernidad fue el origen de las angustias, o que las situaciones límites se produjeron a partir de entonces. Significa que desde ese momento surgió una visión filosófica profunda que confrontó la existencia con el mundo y consigo misma, que hizo consciente al ser de esta crisis, de su finitud. El ideal de progreso preconizado por la modernidad se desvaneció. O, más bien, parece que la idea de una humanidad consciente de su condición, y comprometida con su verdadera acción teleológica, comenzó a diluirse. De hecho, el psicoanalista alemán Erich Fromm refiere que:

La época industrial no ha podido cumplir su Gran Promesa, y cada vez más personas se dan cuenta de lo siguiente: O la satisfacción ilimitada de los deseos no produce bienestar, no es el camino de la felicidad ni aun del placer máximo. O el sueño de ser los amos independientes de nuestras vidas terminó cuando empezamos a comprender que todos éramos engranes de una máquina burocrática, y que nuestros pensamientos, sentimientos y gustos los manipulaban el gobierno, los industriales y los medios de comunicación para las masas que ellos controlan. O El progreso económico ha seguido limitado a las naciones ricas, y el abismo entre los países ricos y los pobres se agranda. O El progreso técnico ha creado peligros ecológicos y de guerra nuclear; ambos pueden terminar con la civilización, y quizás con toda la vida” (Fromm, 1978, p. 2).

Luego, añade que durante el progreso de la modernidad el comportamiento económico se desvinculó de la ética y, en efecto, de sus valores; incluso, desconoció las necesidades y la voluntad del sujeto. De este modo, parece irrelevante saber qué es lo verdaderamente bueno para el hombre; en cambio, es más conveniente determinar qué resulta útil para el desarrollo del sistema:

En el capitalismo, la actividad económica, el éxito, las ganancias materiales, se vuelven fines en sí mismos. El destino del hombre se transforma en el de contribuir al crecimiento del sistema económico, a la acumulación del capital, no ya para lograr la propia felicidad o salvación, sino como un fin último. El hombre se convierte en un engranaje de la vasta máquina económica –un engranaje importante si posee mucho capital, uno insignificante si carece de él-, pero en todos los casos continúa siendo un engranaje destinado a servir propósitos que le son exteriores (Fromm, 2008, pp. 141-142).

Vivimos en la era de la incertidumbre, del exhibicionismo y del miedo, que domina y que se hace parte de nuestra condición; ahora, uno siente miedo a destruirse, a no

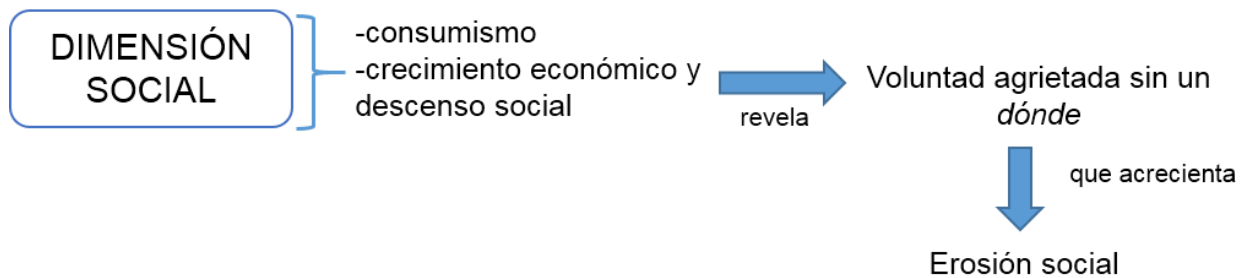
hacer presencia, a no significar nada, a no dejar una huella en la historia, a parecerse a los otros; pero también, uno siente miedo a ser uno mismo. Hoy, el miedo constituye una mercancía de consumo, una consigna política, sometida a las reglas del mercado y de los juegos de poder. Desafortunadamente, el temor alimenta el odio y viceversa; en ambos, se articula el lenguaje de la duda, del desconcierto y la ansiedad. Hoy, miedo y modernidad parecen siameses:

Hay, y siempre ha habido, tres razones para estar asustado. Una ha sido (es y será) la ignorancia: no saber qué pasará a continuación, cuán vulnerables somos a los golpes, qué tipo de golpes serán y de dónde procederán. La segunda fue (es y será) la impotencia: la sospecha de que no hay nada o prácticamente nada que podamos hacer para evitar un golpe o desviarlo cuando nos alcance. La tercera fue (es y será) la humillación, derivada de las otras dos: la amenaza inminente a nuestra autoestima y a la confianza que depositamos en nosotros mismos cuando se revela que no hicimos todo lo que podríamos haber hecho, que nuestra falta de atención a las señales, nuestras indebidas dilaciones, nuestra indolencia o falta de voluntad es en gran parte responsable de la devastación causada por el golpe (Bauman y Donskis 2015, p. 124).

En el seno de estos temores, tan humanos, emerge el utilitarismo, que se sirve del egoísmo y de la avaricia, promovidos por el sistema socio-económico y replicados por la humanidad, no como impulso natural, sino como reacción generalizada que da lugar a uno de los males más letales.

Gráfico 3. Dimensión social de los desafíos de la voluntad.

Fuente: Monasterios, 2025.



La asunción del consumismo. La sociedad del consumo entroniza al objeto, cuyo culto revela su poder absoluto sobre el sujeto contemporáneo, quien vuelca todos sus deseos a las cosas. Se instaura la hegemonía de consumo sobre la producción. No terminamos de consumir el objeto, sino que éste nos cautiva con la promesa de la belleza, la comodidad y la eficiencia, y nos domina al punto que terminamos siendo consumidos por él. Tal parece, que nos encontramos en el caos de la apariencia, “en un bucle interminable de acontecimientos caóticos eternamente reciclables, repertorios simbólicos de la sociedad de los simulacros” (Lipovetsky, 2008, p. 46):

Sociedad entonces sin sujetos, viviendo en un mundo infinito de apariencias, sin unidad ni razón, totalmente fragmentada y que se reproduce por una especie de metástasis permanente; no es que la sociedad se dirija hacia el abismo, es que vive y vivirá en el abismo permanentemente. [...] No hay más esperanza que la desesperanza de vivir en el consumo, como una especie de seductora enfermedad terminal: son las estrategias fatales donde la metáfora del cáncer es la más próxima para describir la sociedad de consumo (Lipovetsky, 2008, p. 43).

De todo esto, una de las conclusiones más reveladoras que propone Baudrillard (2009) es que el aparato de necesidades, como fuerza consumidora, es resultado del aparato productivo. Adicionalmente, declara que el consumo no es una función de goce, sino una función de producción *inmediata, activa y totalmente colectiva*. Significa, pues, que el goce deja de ser una finalidad racional, entendiendo el consumo para el disfrute de uno mismo. Por el contrario, el sujeto no consume solo para su propio provecho, falsa ilusión del consumidor, sino que lo hace en un y para un sistema de producción e intercambio de valores que relaciona a todos los consumidores en el seno de un orden de significaciones y de regulación social. En efecto, “El sistema tiene necesidad de los individuos, en su condición de trabajadores (trabajo asalariado), en su condición de

ahorristas (impuestos, préstamos, etc.), pero cada vez más en su carácter de *consumidores*” (Lipovetsky, 2008, p. 87).

Estamos inmersos en una sociedad líquida que nos expone descontroladamente a la tensa tarea de elegir (Bauman y Donskis, 2015), más por impulso que por conciencia. Elegir se ha convertido un destino riesgoso, inexorable. Vivimos «a la carta». La moda, el placer, el nomadismo digital y relacional, el individualismo exacerbado son parte de nuestra condición postmoderna, nos hace responsables del alcance de la propia felicidad, nos somete a la trampa de la desesperación por sentirnos insuficientes frente a los altos estándares de exigencia, lugar desde donde emerge la decepción, experiencia humana universal que revela nuestros deseos, nuestras expectativas frente a la promesa de felicidad que anuncia los aparatos mediáticos a diario, a través de “calidad de vida perfecta”, ideal de bienestar que nos somete a la más terrible ansiedad, frustración y desengaño. El medio que pareciera aliviar esta profunda desilusión es el gozo fugaz del consumo.

La sociedad descrita por Baudrillard (2009) instituyó con ferocidad el consumo como un modo activo de relación e, incluso, como la nueva moral actual, que amenaza abiertamente con destruir las bases de la condición humana; la historia revela que hemos transitado del «ser» al «tener» y, ahora, nos situamos en el «parecer», cuyo peso nos aliena hasta el ridículo del espectáculo, relato irreal de la sociedad, prisionera del bombardeo comunicacional, la publicidad, la propaganda y la diversión. En el seno de esta fugacidad irreal, las necesidades dejan de ser productoras de consumo; ahora, es el consumo el que configura y produce nuevas necesidades que se proyectan a través del signo, nuevo mecanismo de poder, que obliga al asalariado a consumir, desenfrenada e inconscientemente.

Necesidad se traduce a la propensión natural humana a ser feliz. No obstante, desde la perspectiva social e histórica, el mito de la felicidad está asociado con la igualdad; por tanto, debe ser un bienestar mensurable, visible, significado en objetos y signos relacionados con la comodidad y la distinción, como respuesta a las fatalidades sociales. En este sentido, la felicidad en términos de goce pleno interior, desprovista de evidencias y signos externos, queda excluida del ideal de consumo. Para Gervasí (citado

por Baudrillard, 2009) la elección de las personas no obedece al azar, sino a un orden socialmente controlado que refleja el modelo cultural que la efectúa.

Por lo tanto, la sociedad produce y consume aquello que tiene una significación y relación con su sistema de valores. En semejante orden de ideas, Parsons comenta que las necesidades apuntan más a los valores a los que se adhieren que a los propios objetos; para este pensador, “La elección fundamental, inconsciente, automática, del consumidor es aceptar el estilo de vida de una sociedad particular (¡y esto ya no es una elección!) Con lo cual queda desmentida la teoría de la autonomía y la soberanía del consumidor” (Parsons, citado por Baudrillard, 2009, p. 69).

Como el consumo no responde al orden real y biológico de las necesidades, se separa de la satisfacción y dirige la artillería al deseo desordenado e ilimitado del consumo. El signo se configura desde el simulacro, creado para enmascarar que, en efecto, no hay tal necesidad real, todo es un absurdo. De ahí, que la producción material sea hiperreal, noción que resume con acierto este juego de realidad virtual que experimentamos hoy día, en el que sobreabundan los actores, pero no hay espectadores; no hay comunicación genuina, sino confusión y exterminio de una realidad sobreexpuesta reiteradamente. Con ella, la sociedad muere por sobredosis de comunicación.

Crecimiento económico, descenso social. En torno a los intercambios económicos y comerciales, las clases dominantes representan el deseo ideal de consumo, inalcanzable para el resto, clara evidencia de la desigualdad y de la tormentosa e infinita carrera por la apariencia de poder, en la que el consumidor, agobiado, se muestra en franca desventaja sobre los deseos y necesidades imaginarios, estimulados por la publicidad, que nunca serán satisfechos. En la carrera acelerada por tener más y por aparentar más, es mayor el número de quienes no pueden seguir la marcha y quedan excluidos de estos “estilos de vida ideales” o “privilegiados” que disminuyen copiosamente las fuerzas de quienes se intentan alcanzarlos. Ahora, la naturaleza, el espacio, el aire puro y el silencio se tornan bienes escasos, de elevado precio que separan diametralmente las categorías sociales (Baudrillard, 2009).

Esta presión de la movilidad y del estatus social resulta cada vez más asfixiante, cuyo costo mayor es el sentimiento colectivo de inseguridad que genera (Baudrillard,

2009). Aunado a esto, todos sentimos el deseo primario de pertenecer, de ser acogidos y aceptados por los otros, lo que nos proporciona una segunda identidad, la social; la identidad *personal* significa el «yo», mientras que la social asegura este significado y nos enuncia desde el «nosotros», donde podemos habitar, descansar y desembarazarnos muchas veces del hastío y las cargas propias de un «yo» agobiado, humanamente cansado. Quien ha logrado crear y fortalecer lazos de fraternidad parece sentir que pertenece a un lugar, se sienta sobre la seguridad del arraigo: “Puede sufrir por el hambre o la represión de satisfacciones, pero no por el peor de todos los dolores: la soledad completa y la duda” (Fromm, 2008, p. 61).

Estos tiempos se caracterizan por definir a las personas a partir de sus posesiones; incluso, los modos de existir y las relaciones parecen entablarse a partir del “tener”, del exhibir, del acumular y del descartar. Hoy, las sociedades han reducido al sujeto a la condición de cosas, de mercancías, cuyo valor determina su importancia dentro de la maquinaria económica:

Las personas se transforman en cosas; sus relaciones mutuas adquieren el carácter de propiedades. El "individualismo", que en su sentido positivo significa liberarse de las cadenas sociales, en su sentido negativo significa "ser propietario de sí mismo", tener el derecho (y la obligación) de gastar nuestras energías en alcanzar el éxito personal (Fromm, 2008, p. 31).

Ahora bien, si el individuo es lo que tiene, cuando pierde lo que tiene, ¿quién es?, ¿qué es?, ¿qué vale para sí y para los otros? Estamos insertos en sociedades que contagian soledades, angustias e inseguridades; sociedades que amenazan constantemente la seguridad personal, el sentimiento de identidad y la dignidad humana; sociedades que crean e inducen profundos miedos: “...a los ladrones, de los cambios económicos, de las revoluciones, de la enfermedad, de la muerte [...] a la libertad, al desarrollo, al cambio, a lo desconocido” (Fromm, 2008, p. 49). ¡Y qué decir del miedo a la soledad!

Aunado a ello, el crecimiento económico genera desequilibrios sociales y privilegios; este ideal de desarrollo y expansión actúa en función de la desigualdad. Desde la perspectiva sociológica, “no hay equilibrio. [...] Toda sociedad produce diferenciación, discriminación social y esta organización estructural se asienta (entre otras bases) en la utilización y la distribución de las riquezas” (Baudrillard, 2009, p. 44).

De hecho, “el sistema sólo conoce las condiciones de su supervivencia; ignora los contenidos sociales e individuales. [...] Consumo, información, comunicación, cultura, abundancia: hoy el sistema mismo instaure, descubre y organiza todo esto, presentándolo, para su mayor gloria, como las nuevas fuerzas productivas” (Baudrillard, 2009, p. 49).

Al respecto, Lipovetsky (2008) asevera que la igualdad disparó la ambición, el “soñar con lo imposible”, como un sentimiento universal que se nutre de la envidia y el odio, pues nadie soporta que alguien tenga más que uno mismo; ciertamente, el goce material es grande, pero mayor es el infortunio que genera en muchos los goces del otro. Así, tal como parafrasea el sociólogo francés a Tocqueville, “el aumento de los bienes materiales, lejos de reducir el descontento de los hombres, tiende a elevarlo” (Lipovetsky, 2008, p. 24). La “maldición de la abundancia” significa que el paraíso de la mercancía genera insuficiencia y resentimiento, pues mientras más se induce a comprar, más insatisfacciones se despiertan; al satisfacer una necesidad, surge otra, y otra. El mercado siempre nos atraerá a lo mejor y, frente a lo bello, lo útil y lo cómodo, nuestras posesiones serán basura. Estamos condenados a vivir en la insuficiencia, en el deseo imposible, en la insatisfacción perpetua. Es un ciclo sin fin. Por lo tanto,

El consumo nunca será una lógica de lo lleno y del demasiado, sino una lógica de la carencia pues ésta está ligada al sistema de producción y de manipulación de los significantes sociales que engendran esa insatisfacción crónica: «El consumo es un mito, es un relato de la sociedad contemporánea sobre ella misma, es la forma en la que nuestra sociedad se habla [...] Nuestra sociedad se piensa y se habla como sociedad de consumo. Al menos mientras consume, se consume como idea de sociedad de consumo» (Lipovetsky, 2008, p. 33).

Desde el punto de vista sociológico, los centros urbanos representan no-lugares, es decir, espacios que se alejan de la idea de lugar antropológico, lugares sin memoria ni identidad o, más bien, identidad compartida pasajera. Entornos lujosos, despersonalizados, provisionales, de libre y acelerado tránsito, que prometen la individualidad solitaria; son no-lugares promotores de relaciones narcisistas. Estos sitios urbanos, prósperos, hacen juego con la ciudad, signo vivo de *la crisis del sentido*, del caos, del azar, la desterritorialización y la fugacidad. De esta manera, la ciudad ha dejado de representar una totalidad coherente de sentido a razón de la crisis de la modernidad y de las migraciones culturales registradas en los conglomerados urbanos. Al respecto,

Augé señala que la idea del no lugar se aprecia cuando: “el extranjero perdido en un país que no conoce (el extranjero “de paso”) solo se encuentra aquí en el anonimato de las autopistas, de las estaciones de servicio, de los grandes supermercados o de las cadenas de hoteles...” (Augé, 2000, pp. 109-110). En breve, añade que el lugar antropológico se construye bajo la influencia de la identidad, el lenguaje, el espacio y las formas de convivir.

En medio de la industrialización, de la expansión de los espacios urbanizados, del consumismo exacerbado, coexisten centros de pobreza y miseria humana donde se encarna el fracaso de proyectos idealistas, de campañas humanitarias, de planes ciudadanos, de programas sociales que hacen cuestionar más profundamente hacia dónde se dirige la acción humana. Lejos de crecimiento, estabilidad y reducción de los niveles de pobreza, resulta que en ciertos lugares de evidente vulnerabilidad se ha incrementado la miseria y han estallado crisis económicas sin precedentes. Sin dudas, las desigualdades han aumentado y la movilidad social ha disminuido. Todos, privilegiados y marginados, son convocados a la mesa del consumo; apremia la complacencia de las necesidades y el bienestar. Sin embargo, los últimos se mantienen en desventaja, con la carga sobre sus hombros de que el fracaso es su propia responsabilidad, de que no podrán estar a la altura, ni ser capaces por sí mismos:

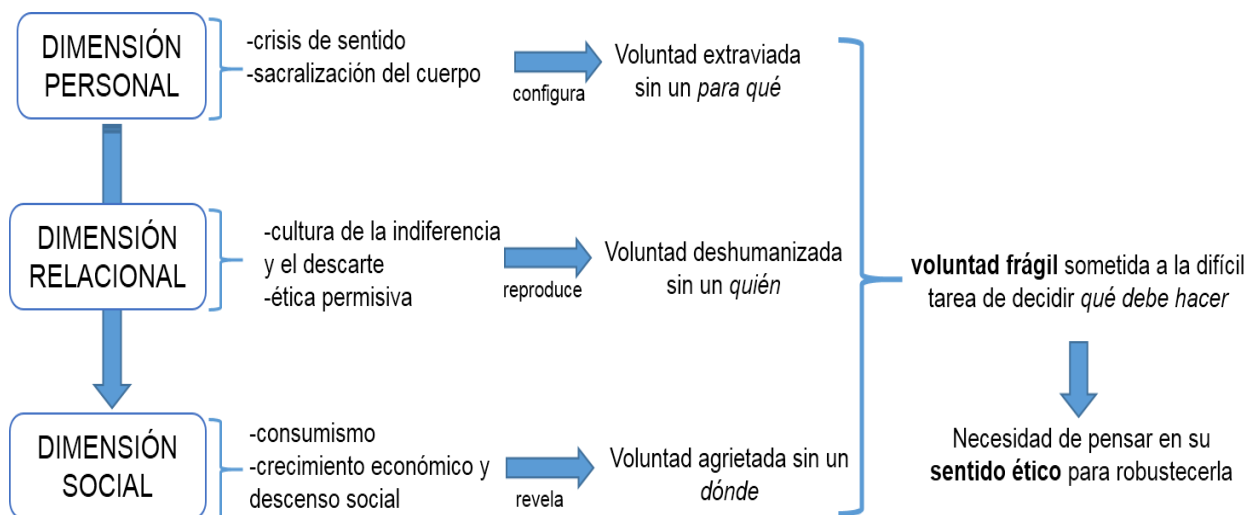
Los educados en un cosmos consumista y que no pueden tener acceso a él viven su situación sintiéndose frustrados, humillados y fracasados. Solicitar ayudas sociales, economizar lo esencial, privarse de todo, vivir con la angustia de no llegar a fin de mes: aquí, la idea de decepción es sin duda insuficiente, dado que se conjuga con vergüenza y autorreproche. La civilización del bienestar de masas ha hecho desaparecer la pobreza absoluta, pero ha aumentado la pobreza interior, la sensación de subsistir, de sub-existir, entre quienes no participan en la «fiesta» consumista prometida a todos (Lipovetsky, 2008 pp. 29-30).

Por ello, actualmente cientos de niños y jóvenes han perdido la confianza en la escuela, pues se ha distanciado de uno de sus fines esenciales: reducir las desigualdades y promover la movilidad social. Cada vez es más frecuente escuchar a los jóvenes preguntarse por qué estudiar, si al final no podrán obtener el empleo y las condiciones de vida digna que esperan. Desafortunadamente, el éxito académico y la movilidad social parecen determinados significativamente por la procedencia social, situación que reduce las oportunidades de estudio y laborales. Lo más desconsolador es

que la escuela replica este escenario desigual y se convierte también en centro de decepción, donde cada vez egresan menos jóvenes profesionales, “melancólicos del saber” (Rio, citado por Lipovetsky, 2008).

Gráfico 4. Dimensiones de los desafíos de la voluntad.

Fuente: Monasterios, 2025.



Sobre la base de los aspectos reseñados, el sentido ético de la voluntad es un asunto teórico vital con fines prácticos que conduce al cuestionamiento formulado por Kant y, más recientemente, propuesto por Ricoeur: ¿qué debo hacer? En atención a ello, esta pregunta constituye faro orientador de la voluntad, especialmente en escenarios desafiantes, contradictorios y complejos. De ahí, que la ética reviste una dimensión práctica que se configura desde la reflexividad del obrar. Por lo tanto, emprender el sentido ético de la voluntad aspira comprender, en primer lugar, los fundamentos de una decisión práctica destinada a encaminar el obrar humano, a la luz de la necesaria e inevitable reflexión filosófica que debe precederlo, cuyo centro se concentra en la dimensión personal.

En segundo lugar, el acercamiento al sentido ético de la voluntad permite develar su razón de ser y sus fines esenciales, entendiendo que solo las acciones humanas están provistas de sentido y que a través del ejercicio hermenéutico -como proceso de conciencia reflexiva-, éstos pueden revelarse, comprenderse y, de este modo, reapropiar

al sujeto de su propia condición existencial. Así, la hermenéutica asciende como un modo de ser que posibilita cualquier forma de conocimiento, especialmente, la comprensión de las complejidades de la condición humana, que se despliega en el seno de la dimensión relacional, que es afectada por la dimensión social.

Tal como he narrado hasta ahora, la voluntad se enfrenta diariamente a la difícil tarea de elegir y decidir qué debe hacer, cuyas respuestas pueden representar un espinoso desafío que, no pocas veces, comprometen el curso de la existencia, sobre todo, considerando que la voluntad es estímulo y dirección libre de la acción humana. En estos términos, conviene preguntarnos ¿qué supone la idea de la libertad con relación a la voluntad? Y luego, ¿qué representa la tentación del mal, enmascarada tras ciertas «comodidades» que seducen la voluntad y la separan de la plenitud humana?

Límites de la voluntad: el problema de la libertad

En el *Diccionario de Filosofía*, Ferrater (1964) define la libertad en cuanto a condición natural del sujeto, quien es libre en virtud de su capacidad racional, cuya orientación le dispone a actuar en el mismo sentido. Así, la racionalidad y la conciencia están asociadas a la libertad, gozan de ella. Por tanto, el sabio es libre y, se hace libre bajo su acción racional, en tanto alcanza la comprensión de su devenir, conocimiento enriquecedor y liberador. Seguidamente, manifiesta que nuestra libre elección no puede sernos arrebatada, pues tiene que ver con el ser para sí mismo.

Por su parte, Kant (citado por Ferrater, 1964) aborda cómo es posible la relación entre libertad-necesidad y propone que, en el reino natural hay un claro y total determinismo, en el que la libertad es insalvable; de hecho, existe la posibilidad de “una causalidad por la libertad”, en tanto el sujeto, en su condición empírica, debe sujetarse a las leyes naturales. En cambio, en el reino moral, emerge la libertad; de ahí, que sea considerada una cuestión, un postulado de la moralidad. También, refiere que el hombre es libre por no ser una realidad natural entera, lo que le atribuye ser *causa sui*, en sentido moral. En sentido inteligible, el sujeto es libre. Las reflexiones que Ricœur (2006¹) realiza de la *Crítica de la razón pura*, le permiten consentir el hecho de que la libertad se justifica, por un lado, en forma negativa por su autonomía a la ley natural fenoménica, es decir, por respeto a la ley de la causalidad. De esta manera, el respeto representa un motor de

la razón pura práctica que orienta a hacer de la ley una máxima. En suma, la libertad y la necesidad se generan en el seno de una realidad unitaria.

Nietzsche (1986) también se enfrentó a la cuestión de la libertad y descubrió que el ser en sí mismo no puede ser responsable, dadas las influencias pasadas y presentes a las que se somete; de ahí, la presunta imposibilidad del ser a la responsabilidad de nada, de donde desprende la idea de que la historia de las valoraciones morales es un error fundamentado en el libre albedrío, término confrontado por Schopenhauer (citado por Nietzsche, 1986) bajo el razonamiento de que si algunos actos generan, a posteriori, remordimiento, es decir, conciencia del error cometido, es indispensable hacerse cargo de ello. De esta manera, se justifica una libertad con relación a ser de este u otro modo, no de actuar de esta u otra manera.

Enseguida, añade que el *esse* corresponde a la libertad y de la responsabilidad, mientras que el *operari* corresponde a la causalidad y la irresponsabilidad. Por lo tanto, el arrepentimiento expuesto por Schopenhauer alude al *operari* y, por consiguiente, sería equivocado; no obstante, se refiere realmente al *esse*, un acto de voluntad autónoma, origen de la existencia del sujeto. De ahí, que el sujeto sería lo que quisiera, cuyo querer precede su presencia; enseguida, Nietzsche precisa una falta de lógica en el hecho de que se justifique racionalmente este arrepentimiento después de una acción que no debió generarse necesariamente. En tal sentido,

solamente porque el hombre se cree libre, no porque lo sea, siente arrepentimiento y remordimiento [...] Nadie es responsable de sus actos, nadie lo es de su ser; juzgar tiene el mismo valor que ser injusto, y esto es verdad aun cuando el individuo se juzga a sí mismo. Esta proposición es tan clara como la luz del sol, y sin embargo, todos los hombres quieren volver a las tinieblas y al error, por miedo a las consecuencias (Nietzsche, 1986, p. 39).

Para Jaspers (citado por Ferrater, 1964), la libertad es un asunto existencial que implica la capacidad protagónica de elección que hace el sujeto, la autocertidumbre, lugar que hace posible la libertad consciente. En este sentido, la libertad no es absoluta, pues se realiza en la medida en que el sujeto se va realizando en libertad de trascendencia. En cambio, Sartre (2008) plantea que la libertad constituye una condición de la acción, es decir, un hacer que realiza el ser y que lo compromete frente al resto de los entes; añade que sólo es posible la libertad en la decisión, por lo que el determinismo representa una renuncia a la decisión. Por lo tanto, la libertad significa “libertad para ser”,

pues permite que actuemos como somos y, simultáneamente, nuestras acciones nos van haciendo, nos van configurando como sujetos, según como vayan cursando nuestras acciones. Bajo esta perspectiva, libertad es la mismidad del ser, en tanto contribuye a la realización plena de cada sujeto.

De acuerdo con Ortega y Gasset (citado por Ferrater, 1964), el hombre está comprometido a ser libre, como *causa sui*, dado que se elige a sí mismo y *qué* sí mismo causar, lo que remite a la idea de la autenticidad. Por otro lado, Hartmann (citado por Ferrater, 1964) desestima todas las formas de voluntad exterior (legal, como voluntad de acción, como afirmación de indeterminación y contingencia o subsumida a un Absoluto, cuyo aspecto positivo es reconocido, pero insuficiente); para el pensador alemán, la verdadera libertad surge de la acentuación del valor positivo que hay tras cada una de las nociones mencionadas y, enseguida, concluye: primero, debe haber una libertad positiva como determinación particular; segundo, lo determinante debe ser ajeno al sujeto y, por ello, debe reposar fuera de los valores u otro principio autónomo; tercero, este factor determinante tampoco debe concentrarse indefinida y profundamente en el sujeto, sino en su conciencia, receptáculo de la libertad moral; cuarto, el factor determinante apunta a la autodeterminación individual leibniziana; quinto, debe haber libertad frente al orden de la Naturaleza, a los principios morales y a lo que debe ser.

Por su parte, Fichte (citado por Ferrater, 1964) considera que la libertad absoluta y el saber incondicionado son lo mismo y forman parte de la razón autónoma. Para este filósofo, lo único libre es el pensar, única vía por la que algo llega a ser y desde donde el “yo” puede concebirse, identificarse y relacionarse con la realidad. Este último aspecto tiene que ver con la naturaleza del conocer, que supone sentirme afectado por un objeto distinto de mí que, además, permite determinarme, a través de lo otro que estoy conociendo. Fichte reconoce el carácter positivo de la libertad, pues representa la posibilidad de fundarse a sí misma, desembarazada de la realidad o de uno de sus atributos. En el acto de libertad, el Yo se pone a sí mismo como libre, por autoposición; de este modo, el Yo constituye sujeto y objeto de sí mismo por un acto que no parte de lo dado sino del mero hecho de *ponerse a sí mismo*, es decir, de constituirse a sí mismo como lo que se es; lo anterior, hace referencia a la *causa sui* del hombre libre, quien se autoconstituye libremente, aunque todo ente sea causado en cuanto tiene un origen

distinto de sí mismo. En esto consiste la autopostrición fichteana, objetada por Schelling, quien calificó esta libertad más bien como una autodeterminación que anula los fundamentos propios de la libertad que, en principio, Fichte aspiraba teorizar. Para Schelling, “la libertad es anterior a la autopostrición: es pura y simple posibilidad” (citado por Ferrater, 1964, p. 53).

A todo esto, refiero tres nociones de libertad propuestas por Ferrater (1964); a saber: como posibilidad de autodeterminación; como posibilidad de elección y como acto voluntario. En los tres casos, la libertad es posibilidad de decisión y, en efecto, de autodeterminación, cuyo sentido implica una responsabilidad ante sí y ante la comunidad. En estos términos, libertad no quiere decir estar abierto a hacer lo que me plazca sin más restricciones que el propio querer; por el contrario, ser libre significa estar dispuesto y disponible a cumplir con el deber. Esta declaración de libertad se enfrenta a dos condiciones: por un lado, la posibilidad de poder hacer y por el otro, la limitación de hacer solo lo que se debe. La primera condición remite a la acción voluntaria que, junto al libre albedrío, hacen posible la acción moral; por tanto: “Estas dos formas de libertad se hallan estrechamente relacionadas en cuanto que no habría libertad de elección si la voluntad no fuese libre, y ésta no sería libre si no pudiese elegir, pero puede distinguirse entre ellas — cuando menos como dos “momentos” de la libertad” (Ferrater, 1964, p. 51).

Considerando las ideas de Fichte, la base de la experiencia se encuentra en la conciencia en sí misma, cuya esencia orienta la acción del absoluto, es decir, del Yo, que es una substancia activa, en continuo movimiento, en permanente posibilidad de hacerse y en infinita aspiración. El punto de arranque del principio absoluto se encuentra en la intuición intelectual, cuya condición volitiva es anterior a todo pensar. Esta corriente de pensamiento pondera la primacía del Yo, que se sitúa en un acto de plena libertad justificado a partir del principio de identidad del Yo consigo mismo y, simultáneamente, opuesto a sí mismo en la pluralidad, que se reduce a la autopostrición. Este ejercicio naturalmente humano demanda que el Yo procure su realización continuamente, a través de la lucha contra la pasividad y la resistencia.

Con relación a esto último, el Yo emerge como una voluntad que precisa la resistencia para mantenerse. En medio de la tensión que implica la resistencia, el obstáculo y la limitación, la voluntad del Yo aspira suprimir aquello que la ata para,

finalmente, ser independiente y libre. En el curso que resuelve esta tensión, se advierte el valor y la dignidad de la persona. Con relación a la actividad moral, Fichte reconoce que el ser ha de ponerse, necesariamente, en resistencia, en oposición frente a un obstáculo que someta lo sensible a lo inteligible para que, de esta manera, exista el orden moral y se genere la perpetua destrucción del no-Yo, semejante a la conquista de la libertad, término del proceso y posibilidad de acción para que éste se origine.

Bajo la perspectiva de Bauman, el producto de la libre elección ya está dado y aunque asuma mi voluntad individual, no soy del todo libre para ejercerla. De inmediato, añade que la libertad vinculada a la autodeterminación es una fortuna y una condena, “estimulante para los audaces y para las personas de recursos, aterradora para los pobres de espíritu, los débiles o los indecisos” (Bauman, 2002, p. 18). Además, sugiere que la libertad es un vínculo social, pues para que unos puedan alcanzar sus propósitos, otros tantos que puedan mostrar resistencia a ellos pierden su libertad: “La libertad de uno mismo puede ser desagradable ya que está impregnada por el peligro de equivocarse, mientras que, a primera vista, la libertad de los otros parece ser un obstáculo pernicioso para la libertad de acción propia” (Bauman, 2002, p. 19). De esta manera, la auténtica voluntad es dialógica, en tanto la libertad individual que despliega se construye a través del encuentro y la interacción con los otros, cuya relación establece los límites y alcances de mi acción. En estos términos, el asunto de la libertad, ¿me hace enteramente responsable de mis inclinaciones, decisiones y acciones? Si la tendencia al bien como máxima realización humana ha de constituir nuestro único horizonte, ¿qué supone el mal y por qué es objeto de inclinación?

Debilidad de la voluntad: el problema del mal

El mundo de los mitos está polarizado en dos tendencias:
la que localiza el mal más allá de lo humano
y la que lo concentra en una mala elección,
a partir de la cual comienza la pena de ser hombre.
(Ricoeur, 2003, p. 268).

Mucho se ha teorizado sobre lo bueno, lo correcto y el deber ser; mas, ¿qué decir sobre el mal? Ricoeur propone un debate fascinante. Por un lado, comprender el mal en el marco de la libertad, como principio de algo humano, conduce a un camino estrecho. Por otro lado, hay que entenderlo en el seno de las cosas. En ambos casos, hay una

certeza: el mal se manifiesta únicamente por la forma como afecta la existencia humana y, desde este ángulo, desde la afectación del mal a la humanidad, solo se muestra, como “estado de tentación, de extravío, de ceguera” (Ricoeur, 2011, p. 8), solo se manifiesta en la condición humana, en la debilidad, que lo hace posible. Las reflexiones de Ricoeur con relación a la postura kantiana sobre el mal, hacen referencia a éste como la mala intención de hacerlo pasar por bueno. Enseguida, añade:

el mal del mal es la justificación fraudulenta de la máxima por la conformidad aparente con la ley; es el simulacro de la moralidad. Kant, por primera vez, me parece, ha orientado el problema del mal por el lado de la mala fe, de la impostura. He aquí el punto de extrema claridad alcanzado por la visión ética del mal: la libertad es el poder de la desviación, de la inversión del orden; el mal no es 'algo' sino la subversión de una relación (Ricoeur, 1965, p. 27).

En este escenario, el mal constituye perversión, mal empleo del libre albedrío, trastocamiento del orden que impone la ley a la inclinación. El mal se manifiesta cuando se acepta por elección deliberada, desde el movimiento de la libertad, lo que revela la responsabilidad de la persona, quien dispone obrar conforme a él o, por lo contrario, impedirlo. En estos términos, el mal se vincula al ser humano, lugar de su autoría y manifestación. El hecho de que la libertad asuma la responsabilidad del mal origina el problema (Ricoeur, 2011). Bajo la influencia kantiana, la naturaleza del mal, que es un asunto originario de la libertad del ser humano, corresponde a un hábito adquirido, una forma inescrutable de ser de la misma libertad que surge de ella. Con la figura de la serpiente, Kant expresa el enigma del mal como la representación del *estar ahí desde siempre* que, no obstante, se convierte en determinación de la libertad por sí misma, a través de la acción, aseveración que completa la postura agustina, en tanto la idea del mal se separa del pecado original (Ricoeur, 2003). Este vaivén existencial supone ruina:

emergencia a la claridad trascendental y, luego, nuevo hundimiento en las tinieblas del no-saber. Pero, tal vez, la filosofía es responsable no sólo de la circunscripción de su saber, sino también de los *límites* por los cuales linda con el no-saber. Aquí, el límite ya no es una frontera, sino una activa y sobria autolimitación. Reiteremos con Kant: “En cuanto al origen de esa propensión al mal, permanece impenetrable para nosotros, *porque debe sernos imputado*” (Ricoeur, 2003, p. 280).

Por lo tanto, el mal reside en la subversión de una relación, explicada a partir de las declaraciones de Kant cuando el hombre subordina el orden moral a la sensibilidad o cuando se desvía de lo correcto. De ahí, observa que el mal superior

no es la infracción grosera de un deber, sino la malicia que hace pasar por virtud aquello que traiciona dicha virtud [...] es la justificación fraudulenta de la máxima por medio de la aparente conformidad a la ley; es el simulacro de la moralidad (Ricoeur, 2003, p. 275).

Con Kant, se reconoce el mal en sentido de mala fe, de donde Ricoeur actualiza el lugar de más nítido registrado por la perspectiva ética del mal, que es una interpretación del mal en cuanto ha sido retomado en la libertad más completa posible de poder-ser y poder- hacer, capaz de desviación, de subversión, de errancia; de este modo, el mal es un invento de la libertad. En sentido kantiano, se excluye la idea de que el mal constituya una propensión innata al mal que, si bien es cierto, se da con el nacimiento, él no es su causa. Ricoeur (2003) descubre que esta dialéctica del mal por la libertad y ésta por el mal es la clave de la perspectiva moral del mal en el mundo. En este sentido, la figura de Adán constituye la anterioridad del mal, cuya figura anterior es la serpiente, que está ahí desde siempre, con astucia:

Así, la visión ética del mal tematiza exclusivamente el mal actual, la "separación", la "desviación contingente". Adán es el arquetipo, el ejemplo de ese mal presente, actual, que repetimos e imitamos cada vez que comenzamos el mal; y, en ese sentido, cada uno de nosotros inicia el mal en cada caso. Pero al iniciar el mal, lo continuamos, y eso es lo que debemos intentar señalar ahora: el mal como tradición, como encadenamiento histórico, como reino de aquello que ya está allí (Ricoeur, 2003, pp. 276-277).

Ahora bien, ¿de dónde viene hacer el mal? Aristóteles (citado por Ferrater, 1964) refiere que "todo lo que ocurre tiene lugar a partir de algo", y que "es menester que todo lo movido se mueva a partir de algo", cuestión que se resume en el hecho de que no hay movimiento sin causa. Las reflexiones Zygmunt Bauman sugieren que el problema del mal se dirige al acto, a la voluntad, al libre arbitrio. La tradición kantiana ya se había anticipado al carácter inescrutable del mal moral, cuya acción es contraria a lo que debería ser y, por consiguiente, precisa ser combatido.

Seguidamente, Bauman y Donskis (2015) reflexionan sobre la naturaleza y alcance del mal. Al respecto, Donskis señala que la imagen del mal bajo la figura del monstruo o la criatura infernal se separa bastante de la realidad, pues muchas veces el mal se encarna en la banalidad, en la personalidad normal, decente e, incluso, en la aparente rectitud del deber o en la lealtad al sistema. El mal, va más allá de las guerras; se revela en la indiferencia y la insensibilidad ante el sufrimiento del otro. Los motivos del mal se enmascaran en acciones monstruosas realizadas por personas normales, en acciones perversas emprendidas en nombre de "bienes superiores":

Qué seguro y cómodo, acogedor y amistoso parecería el mundo si los monstruos y solo los monstruos perpetraran actos monstruosos. Contra los monstruos estamos bastante

bien protegidos y podemos descansar seguros de que estamos protegidos contra los actos perversos que los monstruos son capaces de realizar y que amenazan con perpetrar (Bauman y Donskis, 2015, p. 36).

En breve, añaden:

Resulta que una «persona sana y normal» puede convertirse por un tiempo tanto en un idiota moral como en sociópata sádico capaz de matar lentamente a otro ser humano, o en alguien que no muestra empatía ante el sufrimiento de otro ser humano torturado. Ni siquiera necesitamos términos clínicos, la locura moral puede acontecer, incluso, a los sanos (Bauman y Donskis, 2015, pp. 53-54).

El estudio de ambos pensadores muestra con claridad que hoy día el mal se caracteriza por su debilidad, invisibilidad, ineficacia y dispersión, lo que lo hace mucho más peligroso y letal:

Desgraciadamente, la triste verdad es que habita en cada ser humano sano y normal. Lo peor no es el potencial para el mal presente en cada uno de nosotros, sino las situaciones y las circunstancias que nuestra fe, nuestra cultura y nuestras relaciones humanas no pueden detener. El mal asume la máscara de la debilidad, y al mismo tiempo es la debilidad (Bauman y Donskis, 2015, p. 20).

El asunto *unde malum*, relativo al origen del mal propuesto por Bauman y Donskis (2015) hace referencia a la libertad individual y la autonomía, lo que refuerza el hecho de que el mal corresponde a un problema de la libertad, o de la moral, que responsabiliza al sujeto a

asumirlo, confesarlo y combatirlo. Quiere decir que el mal no está del lado de la sensibilidad o del cuerpo (pues estos, como tales, son inocentes), ni del lado de la razón (el hombre sería diabólico deliberadamente y sin resto). El mal está inscripto en el corazón del sujeto humano (sujeto de una ley o sujeto moral): en el corazón de esa realidad altamente compleja y deliberadamente histórica que es el sujeto humano (Ricoeur, 2006², p. 15).

En el marco de estas declaraciones, el mal está vinculado a la libertad efectiva del sujeto, cuya voluntad siempre estará condicionada a una historia, hábitos, formas de vida y relación. El sujeto es sujeto en tanto ha sido convocado. El sujeto es sujeto por ser responsable. En el mismo orden de ideas, la inclinación al mal compromete la libertad, la autonomía (principio de la moralidad) y el obrar por deber. Para Ricoeur (2006²), las disposiciones humanas no son solo buenas en tanto favorecen la ley moral; además, son orientaciones para el *bien*, que procuran su materialización. Por su parte, la *propensión* o inclinación al mal refiere una circunstancia de la condición humana a la perversión, al trastocamiento al respeto de la ley, lo que significa un mal uso del libre albedrío y no la

perversidad de la inclinación, necesariamente, que es signo de nuestra finitud. Para saber si la estima a determinada cosa corresponde a la buena voluntad, Ricoeur (2006¹) propone plantearse la pregunta ¿es universalizable la máxima de mi acción?; esta pretensión de universalidad compromete el proyecto de la voluntad y define la inclinación por su poder de desobediencia (parte irracional, capaz de rebelión) frente a la parte del alma que manda.

Desde la perspectiva psicoanalítica, la idea del mal es más radical, pues considera que el hombre no es un ser tierno que necesita amor, que se defiende solo cuando se siente atacado. Por el contrario, uno de sus instintos es la agresividad (Freud, 1934, citado por Ricoeur, 2003). Esta naturaleza instintiva revela el sentido de la humanidad, que lucha entre el Eros y la Muerte, vida y destrucción. Pero, ¿cuál es el origen del mal? Para San Agustín (citado por Ricoeur, 2003), el mal no tiene naturaleza, ni es materia, no tiene ser. Esta poderosa idea de nada, la engranó con la libertad y “radicalizó la reflexión sobre la libertad hasta convertirla en el poder originario de decir *no* al ser, en el poder de “desfallecer” {*deficere*), de “declinar” {*declinare*), de tender hacia la nada {*ad non esse*)” (Ricoeur, 2003, p. 274).

Por su parte, para Mèlich el mal no es la ausencia de bondad; es la indiferencia ante el sufrimiento del otro. Y la crueldad, como una de las expresiones más importantes del mal, no es sinónimo de la acción violenta. Por el contrario, la crueldad es un signo sutil que obedece a una lógica y “tiene lugar sobre un singular pero porque pertenece a un universal, a una categoría, a un sistema” (Mèlich, 2014, p. 27). Sobre la base de esta consideración, el filósofo catalán asevera que toda razón moral encubre crueldad en el que “—«lo uno»— otorga «totalidad» de significado al nombre propio —«lo único»—, o, dicho de otro modo, fuera de «lo uno» no hay significado posible para «lo único»” (Mèlich, 2014, p. 30).

Pensar en erradicar el mal parece, a primera vista, la salida más práctica para asegurar la máxima realización humana, en favor del bienestar pleno y la felicidad. Sin embargo, esto significaría también erradicar libertad humana, castrar la voluntad, sepultar lo humano. Frente a esta realidad, hay una certeza: la humanidad implica ambigüedad y polaridad; lo humano hace posible lo inhumano:

Siempre quedan grietas abiertas, heridas que no pueden ser suturadas. En otras palabras, *no somos humanos porque hayamos erradicado lo inhumano, sino todo lo contrario,*

porque no podemos erradicarlo. Digámoslo todavía de otro modo: el paraíso —me refiero a los estados paradisiacos, felices, justos, perfectos— no es una posibilidad humana. El paraíso queda fuera del alcance de un ser finito, porque no es una apoteosis de lo humano, sino su negación. En un mundo paradisiaco, lo humano —la humanidad— es imposible, porque si lo humano existe es porque lo inhumano, en cualquiera de sus formas o máscaras (el mal, el sufrimiento, la muerte) está (o puede estar) presente (Mèlich, 2014, p. 58).

Nuestra humanidad no tiene sentido a razón de que seamos capaces de erradicar el mal y todas sus consecuencias. Contrariamente, somos humanos debido a nuestra imposibilidad ante ello, debido a nuestras dificultades por hallar el sentido de la vida y a nuestras limitaciones para decidir libremente cómo obrar. La idea de lo humano no significa el exilio del mal y de todas sus formas oscuras. Al contrario, la crueldad es una posibilidad humana “que convierte a «lo humano» en humano, una posibilidad que no puede ser evitada ni superada [...] *lo que nos hace «humanos» es que no nos es posible desterrar de nuestra existencia la posibilidad de lo inhumano*” (Mèlich, 2014, p. 59). En estas circunstancias, el horizonte moral, cuya herencia gramatical significa el mundo, resulta de gran valor para la humanidad. Mas, cuando las seguridades se rompen y las respuestas gramatical y moralmente correctas del mundo son insuficientes, se abre lugar para el sentido ético de la vida (Mèlich, 2014).

Lo anterior, no significa que me apegue a una especie de libertad a ultranza, sin valorar las consecuencias crueles que muchas veces resultan de ella. Más bien, reconozco el valor de la conciencia que, desde la libertad, decide obrar con bondad, a favor de la dignidad, que engrandece la condición humana y la hace trascender. Por lo tanto, el mal es un riesgo evidente; es signo inequívoco de mi vulnerabilidad, de mi finitud. En este escenario, soy convocado a reorientar conscientemente mis formas de relacionarme, esto es, sabiendo que sé que mi humanidad se construye de heridas que también hieren a otros. Esta fragilidad, que configura la estructura antropológica, expresa la necesidad de promover una ética que permita sobrellevar las cargas cotidianas, a través de la compasión (Bárcena y Mèlich, 2000). De ahí, que la metafísica, la ontología y otras posturas que se encuentran disociadas de la situacionalidad, la experiencia y la acción no logran sostener esta necesaria dirección ética. Ante la gramática cruel de la categorización que representa el verdadero lenguaje de la exclusión, Mèlich propone dos posibilidades para enfrentarla:

o bien abandonamos conceptos como «persona», «dignidad», «fin en sí», «humanidad»..., o bien sostenemos que si «lo humano» es «algo», ese «algo» es *indefinible*, porque no es algo que se posee o se tiene sino algo que se hace o acontece, algo que se configura o que surge *in medias res*. Por eso *no se puede definir lo humano* o, para decirlo de otro modo, *lo humano sería lo que escapa a cualquier definición* o, mejor todavía, *lo humano es la relación que uno establece con lo «no humano»*, con lo que ha sido *excluido* de la definición (Mèlich, 2014, p. 63).

De esta manera, lo humano es inefable; y esto no se refiere precisamente a imposibilidad de una lingüística sobre lo humano porque, de hecho, todo lo humano pasa por el lenguaje (Gadamer, 1998). Por el contrario, más allá de los alcances y de los límites del lenguaje, lo humano es inefable en tanto supone un misterio complejo, denso, profundo, inabarcable, impredecible; lo humano siempre es una posibilidad de sentido; lo humano es un horizonte de sentido siempre abierto. Este retrato multiforme da cuenta de lo humano y resuelve, o más bien problematiza, la pregunta antropológica ¿qué es el hombre? Y, posteriormente, ¿qué debe hacer?

SECCIÓN III

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

«Creo que lo más digno de comunicar es lo que no se puede comunicar»
(Hans Gadamer, 1993).

Posicionamiento paradigmático

Antes de emprender el análisis y la interpretación del insumo teórico que sostiene estas reflexiones, ampliaré las nociones en torno al paradigma de investigación asumido, perspectiva científica que revela los modos de ver, analizar e interpretar los procesos de interés socio-educativo y que, también, favorece la configuración del objeto de estudio, a la luz de mi propia cosmovisión. Para Morín (1982, citado por Martínez, 2004) un paradigma científico se refiere a un principio de distinciones-relaciones-oposiciones esenciales que inspiran y regulan el pensamiento, de donde se desprenden teorías y discursos científicos, y que ha de responder a tres cuestiones fundacionales relacionadas con el objeto del conocimiento; a saber: la dimensión ontológica, la epistemológica y la metodológica (Lincoln, 1990, citado por Sandín, 2003).

Como es sabido, el investigador debe ceñir su estudio a un método científico sólido y consciente de sus límites para que, inspirado en la tradición kantiana, separe ciertas cuestiones metafísicas de “un mero andar a tientas [...] a base de simples conceptos” (Kant, 1938¹, p. 15). En tal sentido, estas reflexiones aspiran sentar sus bases en la certeza y la claridad, necesarias en toda generación de conocimientos, a partir de dos supuestos básicos del interpretativismo (Sandín, 2003), en virtud de la naturaleza integradora, dinámica y simbólica del objeto de interés de esta investigación, es decir, la

acción humana, especialmente, el sentido ético de la voluntad, aspecto esencial de todo proceso personal, relacional y social, como he referido; segundo, que el objeto de la construcción teórica se orienta a su comprensión teleológica en el contexto social y educativo, sin presunciones dogmáticas de ningún tipo.

De acuerdo con *El Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006), el presente estudio de carácter cualitativo se inscribe en el tipo de Investigación Documental, cuyo propósito se orienta al análisis, comprensión, reflexión crítica e interpretación de los postulados teóricos y metodológicos que exploran el sentido ético de la voluntad en la educación. Para ello, es indispensable hurgar en la arquitectura de los textos filosóficos existentes que servirán de insumo a esta revisión teórica, que aspira presentar un modelo interpretativo actualizado.

Naturaleza interpretativa del conocimiento

Somos seres interpretativos. De ahí, que interpretar me sea dado como un modo natural de ser y de relacionarme. Pero, en ningún caso debo confundir que este modo “natural” no siga un curso procedimental, sistemático. La actividad racional se ha dado a todos los seres humanos, quienes disponen de ella libremente. El flujo del pensamiento es amplio, profundo, indetenible y tiende a diferentes cauces, en virtud de la matriz epistémica que configura a cada quien; en otras palabras, este sistema preconceptual, constitutivo de una cosmovisión, esta fuente originaria y orientadora, propio de un momento histórico y cultural particular, abre camino al conocer y a la simbolización de la realidad, cuyo resultado se desprende de la relación entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente.

En este escenario de investigación, la dimensión ontológica responde al sentido de la voluntad como clave motivadora y orientadora de la acción humana. A partir de esta realidad denominada voluntad, que asumo como objeto de estudio, sostengo que se construye de manera subjetiva por el sujeto, gracias a la acción mediadora del lenguaje, de la conciencia y de la experiencia, que dan lugar a la interpretación de los fenómenos propios de nuestra condición humana. Por ello, la naturaleza de la voluntad constituye un constructo significativo que, a la luz de la subjetividad de la persona, deriva sentidos particulares que se encarnan en el discurso y en la propia acción individual, cuya

influencia social es innegable. En efecto, desde esta perspectiva, el sentido de la voluntad es un fenómeno dinámico y subjetivo que, ciertamente, es interioridad de la persona pero no se reduce a sus márgenes individuales, sino que se exterioriza a través de la acción, cuyo efecto es insumo clave para la construcción activa de sus significados y sentidos.

Teniendo en cuenta el contexto de aplicabilidad de estas reflexiones, me apropio de la educación como una acción social transformadora intersubjetiva, un acto de fraternidad que se despliega a quienes son partícipes de ella, quienes también la determinan desde sus experiencias individuales, pues el ser humano construye su realidad social y, simultáneamente, se encuentra influenciado por ella. En el caso de la realidad educativa, que es singular, significativa y subjetiva, ella supera las formas de generalización y control. Por tanto, el abordaje teórico y el conocimiento que se desprende de las investigaciones en educación deben orientarse de forma contextual, en atención a los rasgos y elementos circunstanciales de las personas, de sus experiencias, narrativas e, incluso, de los fines y las motivaciones que impulsan y significan el hecho educativo en sí mismo.

Acercamiento a la realidad de estudio

La dimensión epistemológica de este estudio da cuenta del compromiso que, como investigadora, adquiere en lo sucesivo con el sentido ético de la voluntad; esto supone el vínculo con la realidad volitiva, a partir de procesos de análisis, comprensión e interpretación que se enriquecen con la incorporación de referentes teóricos especializados para este abordaje. Las fuentes del conocimiento a partir de las que es posible conocer el fenómeno son, según Kant (1938¹), la sensibilidad, mediante la cual se me presentan los objetos; y el entendimiento, por medio del cual los pienso. Para el desarrollo de estas reflexiones, ambas fuentes de aproximación al objeto del conocimiento resultaron esenciales, es decir, cuerpo y lenguaje. En virtud de la naturaleza de esta investigación, estrictamente documental, las fuentes bibliográficas constituyen un insumo capital y dejan constancia de que la apropiación y enunciación del fenómeno de la voluntad son posibles gracias a la acción mediadora del lenguaje, signo configurador de significados y sentidos entre la investigadora, como sujeto cognoscente e interpretante, y el elemento de la realidad que secuestra su interés de investigación.

De conformidad con los aspectos reseñados en la fundamentación teórica y en virtud de la dimensión ontológica intersubjetiva constructivista, considero pertinente adherirme a la perspectiva epistemológica interpretativa, pues mi relación de investigadora frente al asunto de la voluntad se perfila dialógica y reflexiva a partir del círculo hermenéutico (Ricoeur, 2003), que emprende un recorrido desde las partes (el asunto de la voluntad) al todo (el horizonte ético) y viceversa. Lo antes propuesto se justifica en el hecho de que mi aproximación al sentido ético de la voluntad es posible a través de la interpretación de expresiones con carga significativa especial; a saber: extractos de postulados filosóficos y lecturas especializadas del contexto sociocultural actual, cuyos contenidos revelan la realidad objeto de estudio.

Además, el horizonte interpretativo (Gadamer, 1998) se enriquece con la inserción de mi propia historia de vida, valores y formación integral, cuyas huellas son evidentes en todo proceso intersubjetivo, pues mi perspectiva se encuentra con la perspectiva de los pensadores que he convocado a este diálogo en torno al sentido ético de la voluntad y, por lo tanto, mi precomprensión influye en el ejercicio interpretativo, donde emerge la co-construcción del sentido, como explicaré más adelante. En efecto, el conocimiento válido sobre el sentido ético de la voluntad no obedece a mediciones objetivas; por el contrario, responde a la profundidad interpretativa que proporciona el rigor hermenéutico. Por ello, declaro la legitimidad de estas reflexiones a partir de los siguientes criterios:

Coherencia y consistencia del análisis, la interpretación y las reflexiones que de ella se desprendan. Para ello, la articulación de diferentes fuentes de información e, incluso, de perspectivas que den lugar al contraste, mi reflexividad como investigadora y la solidez metodológica son esenciales. **Relación contextual** de los hallazgos para que otros investigadores interesados puedan contrastar y valorar su aplicabilidad en otros escenarios de estudio. **Relevancia teórica y práctica** del estudio para contribuir al desarrollo del conocimiento teórico o al establecimiento de nuevas perspectivas en el área. **Transparencia metodológica** que permita a otros investigadores evaluar y replicar el estudio. **Rigurosidad ética** que garantice el manejo responsable de las fuentes, de la teoría emergente y el impacto social positivo de la investigación en el bienestar del colectivo.

Aspecto metodológico

La dimensión metodológica del estudio se inspira en la hermenéutica, más precisamente en el análisis dialéctico, que se sirve del lenguaje para acercarme al sentido ético de la voluntad, especialmente, frente a posiciones teóricas aparentemente irreconciliables. Dada mi postura ontológica y epistemológica con base interpretativa, estimo naturalmente oportuno servirme de la hermenéutica para develar los significados subjetivos y el sentido ético de la voluntad a partir de la arquitectura textual especializada, cuya tradición filosófica es heterogénea y, por tanto, fecunda, lo que me permite apropiarme de las complejidades propias de un asunto tan humano como la voluntad y sus implicaciones en la acción individual, relacional y social y, desde su identificación, diferenciación y enunciación, comprenderlas.

Ahora bien, considerando las intencionalidades de estas reflexiones, el abordaje de los valores humanos, como construcciones sociales que condicionan todas las acciones, incluyendo la educación, es un elemento de análisis esencial en los documentos revisados. El hecho de mostrar amplio interés en los aspectos relacionados con el *deber ser*, la *responsabilidad ética*, la *buena voluntad*, la adecuación al contexto y a las necesidades humanas, dan cuenta de la urgencia de elaborar una pedagogía comprometida no solo con los componentes intelectuales; además, es urgente seguir abriendo espacios para articular de forma coherente la dimensión axiológica en la educación, más si insistimos en la importancia de reconducirla en el sentido de sus fines esenciales.

El método, o la forma natural de ser: La hermenéutica de Hans Gadamer

Methodos significa «camino para ir en busca de algo»
(Hans Gadamer, 1998)

El método que rige estas reflexiones es la hermenéutica, sobre la base de los postulados de Hans Gadamer (1993, 1998), quien no la reduce al campo procedimental en las ciencias humanas. El proyecto hermenéutico que propone el filósofo de Marburgo tiene una innegable dimensión filosófica, no metodológica, pues es, en esencia, el medio natural para conocerme y comprenderme existencialmente. Los estudios enmarcados en el paradigma cualitativo, especialmente los interpretativos y fenomenológicos, reconocen en el lenguaje el puente por excelencia para el acto de la comprensión como

centro estructural de la experiencia que, para Ricoeur (2002), constituye el supuesto fenomenológico clave de la hermenéutica.

Antes de avanzar, conviene aclarar la distinción entre el método hermenéutico y el fenomenológico, pues la pregunta hermenéutica que se da sobre el sentido encubierto reconoce de algún modo también la pregunta fenomenológica acerca del sentido. Mientras el primero procura insertarse en el contenido para organizar una interpretación coherente del todo, la fenomenología aspira estudiar los fenómenos vividos, percibidos y significados por el sujeto; lo anterior, relaciona a la persona y su vivencia, es decir, el fenómeno, revelado a las propias estructuras básicas de la conciencia, que tiene su sentido fuera de ella, cuyo hallazgo ha resultado de gran valor para esta corriente de pensamiento (Ricoeur, 2002). Si bien es cierto, la corriente fenomenológica ha nutrido las perspectivas de algunos teóricos que he considerado fundamentales para el desarrollo de este estudio e, incluso, el hecho de referirme al sentido, la conciencia y la acción como componente esencial de la experiencia, supone un guiño a la fenomenología, debo aclarar que el método que vertebra el curso de estas reflexiones es el hermenéutico.

La asunción del lenguaje por medio de los signos revela el valor lingüístico de la experiencia humana, cuyas expresiones dan cuenta de la fecundidad de sentidos a los que se enfrenta la labor interpretativa, destinada a desentrañar la arquitectura del sentido que revela o encubre la experiencia humana y el mundo en sí mismo. Lo anterior, posibilita la interpretación (Ricoeur, 1990), que encuentra en el insumo textual, en la acción diaria y en sus contenidos significativos las posibilidades de encuentro entre el sí mismo y el otro que se alojan en la palabra y en la experiencia. Lo más provechoso de tender estos puentes es acercar dos subjetividades: el conocimiento propio y el saber filosófico. En la medida en que, al menos uno de ellos vaya al encuentro del otro, será posible acercarme a la comprensión del sentido ético de la voluntad en la educación.

Históricamente, el discurso se muestra como insumo capital para la comprensión e interpretación de los fenómenos humanos. A partir de la modernidad, el interés por los asuntos relacionados con el lenguaje se ha acrecentado. Estas nuevas generaciones han desarrollado “la posibilidad de vaciar el lenguaje y de llenarlo nuevamente” (Ricoeur 2003, p. 262). Con Paul Ricoeur, se abren rutas para comprender lo humano, más

precisamente, la acción, que exige hacerse objeto, por medio del texto, para cuestionarse, descubrirse, distanciarse de sí y reflexionar como otro para, al final, retornar como otro nuevo, desde la experiencia viva que proporciona el texto. De esta manera, el texto, que reúne la acción humana, se hace interpretable.

Teniendo en cuenta los referentes teóricos revisados hasta ahora, considero capital transferir de cierta forma el orden estructural del lenguaje a estas reflexiones, en virtud de: primero, la claridad que ofrece trabajar sobre corpus ya constituidos, cerrados, que puedan someterse a análisis para determinar sus unidades clave y, según el caso, colocarlas en relación de oposición para intentar integrarlas naturalmente en algún punto; segundo, la disposición de los elementos de análisis dentro de un sistema que comprenda la jerarquización de sus componentes; tercero, la relación de dependencia mutua de las unidades que conforman el corpus. Por ello, pensar a partir de la simbólica del corpus seleccionado se me ofrece como tarea para que, a partir de este ejercicio racional, pueda elaborar aproximaciones que me permitan comprender las categorías que procuro organizar de forma sistemática a lo largo del estudio y, finalmente, transmitir la riqueza del significado que siempre, siempre, ha estado ahí, pues precede toda acción racional, dado que:

todo ha sido dicho *antes* de la filosofía, por el signo y el enigma; [...] La filosofía comienza para sí, es comienzo. De este modo, el discurso coherente de las filosofías es, a un mismo tiempo, continuación hermenéutica de los enigmas que lo preceden, lo envuelven y nutren, y exploración del comienzo, búsqueda del orden, apetito de sistema. Afortunado y raro sería el encuentro, en el seno de una misma filosofía, de la abundancia de los signos y enigmas conservados con el rigor de un discurso sin complacencia. La clave o, al menos, el nudo de la dificultad reside en la relación entre hermenéutica y reflexión. En efecto, no existe símbolo que no suscite una comprensión por medio de una interpretación. Pero ¿de qué manera esa comprensión puede estar, a la vez, *en* el símbolo y *más allá* de él? Observo tres etapas de este *comprender*. Tres etapas que jalonan el movimiento que va desde la *vida* en los símbolos hacia un *pensamiento* que sea pensamiento a partir de los símbolos (Ricoeur, 2003, pp. 269-270).

Enseguida, esbozo las tres etapas de la reflexión referidas por el filósofo francés. La primera corresponde a la fenomenología del símbolo, que supone comprenderlo por él mismo y por su totalidad para hacer aparecer una coherencia, a través de la inteligencia curiosa y panorámica, un punto de vista comparativo entre los símbolos. En este nivel, todavía no se ha planteado el problema de la verdad ni el ser que interpreta se sitúa en algún lugar ni se involucra en la vida del símbolo. La segunda etapa se refiere a la hermenéutica en sí que une en una lucha dinámica la entrega de sentido a través

del símbolo y la inteligencia que invita al ser a descubrir el círculo hermenéutico, vivo y estimulante, y apropiarse del sentido interrogado. La tercera etapa, propiamente filosófica, corresponde a la comprensión de los símbolos, la del pensamiento a partir de éstos, es decir, la reflexión como apropiación del esfuerzo por existir y del deseo de ser por medio de las obras simbólicas que lo testifican y que precisan el auxilio de la hermenéutica para captar el sentido de la existencia humana que se encarna en signos dispersos por el mundo.

Sobre la base de la realidad humana, se construye la tríada hermenéutica: primero, el hecho de encontrarse en el ahí-ahora y sentir alguna experiencia reveladora hace posible extraer un vínculo con lo real, es decir, con aquello que me ofrece un lugar en el mundo y me convierte en ser en *situación*. Segundo, la *comprensión* como forma de poder ser, cuyo proyecto revela el problema de la responsabilidad y de la libre elección; y como posibilidad de orientarme en una situación. Tercero, la *interpretación* como proceso que convierte la cosa en ella misma.

Etapas del recorrido metodológico

Fusión de horizontes. Una de las más fecundas aportaciones de la hermenéutica filosófica de Hans Gadamer es la comprensión como fusión de horizontes, que se refiere a la posibilidad del sí de poner en juego su perspectiva sobre un asunto no como una imposición unilateral, sino como un insumo que contribuirá a la apropiación de la verdad que emerge del texto, en ese espacio enriquecedor en el que el *yo* y el *tú* se funden en la comunión del *nosotros*. Así, pues “Los horizontes separados como puntos de vista diferentes se funden en uno. Por eso la comprensión de un texto tiende a integrar al lector en lo que dice el texto, que desaparece de ese modo” (Gadamer, 1998, p. 338).

Al conocer, insertamos lo percibido en un cuadro referencial configurado por un sistema valorativo, de creencias, de formas de actuar e, incluso, por el contexto, que dan sentido propio a aquello que se me revela, dado que “Toda acción humana puede poseer varias 'dimensiones' que es necesario explorar e interpretar en su verdadero significado, si queremos descubrir su real naturaleza en el contexto concreto en que se da” (Martínez, 2004, p. 111). Por tal razón, los significados de los textos no son fijos, sino que están sometidos a múltiples interpretaciones, cuyos significados son influenciados por las

circunstancias en que se produce y distribuye, lo que supone la *empatía con el fenómeno* para comprenderlo desde sus marcos de referencia.

De ahí, que la actividad interpretativa es compleja, laboriosa y no una proyección milagrosa de imagen, sentido y ya:

No hay “datos” sensoriales; por el contrario, hay un reto que llega del mundo sentido y que entonces pone al cerebro, o a nosotros mismos, a trabajar sobre ello, a tratar de interpretarlo [...] Lo que la mayoría de las personas considera un simple “dato” es de hecho el resultado de un elaboradísimo proceso. Nada se nos “da” directamente: sólo se llega a la percepción tras muchos pasos, que entrañan la interacción entre los estímulos que llegan a los sentidos, el aparato interpretativo de los mismos y la estructura del cerebro [...]. Toda experiencia está ya interpretada por el sistema nervioso cien –o mil- veces antes de que se haga experiencia consciente (Popper y Ecces, 1985, citado por Martínez, 2004, p. 43).

De esta manera, la apropiación y generación del conocimiento es un proceso naturalmente arduo, sistemático y riguroso que inserta al sujeto cognoscente en un movimiento dialéctico que supone trasladarse desde lo cercano y conocido, al encuentro con lo lejano y extraño, donde se revela la auténtica experiencia del saber. Este ejercicio de investigación da cuenta de cómo mi horizonte interpretativo, provisto de mis propias subjetividades, valores, creencias y experiencias, se encuentra con el horizonte interpretativo de la polifonía de voces que, incluso, entre sí, constituyen corrientes de pensamiento diversas (por ejemplo, Kant y Nietzsche) que, gracias al esfuerzo hermenéutico, se concentran en la necesaria tarea existencial de comprender lo humano, particularmente, el sentido ético de la voluntad en la educación.

En estos términos, la comprensión es un proceso de apropiación en construcción y la aprehensión del sentido no consiste en la aplicación de una fórmula para hallar un resultado inmediato y estático. Por el contrario, “el que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto” (Gadamer, 1998, p. 65). Esta etapa me permitió relacionar las categorías descriptivas con el marco teórico referencial y con los estudios previos, con la finalidad de profundizar, contextualizar y contrastar los hallazgos con otras investigaciones y, a partir de ahí, ampliar mi horizonte interpretativo.

Círculo hermenéutico. La circularidad hermenéutica se erige desde la asociación de los mundos de la triple mimesis –es decir, la integración del mundo del pensador filosófico, del mundo del texto, que encarna parte de la situacionalidad de su autor, y del mundo de la investigadora como lectora de los textos producidos por cada uno de sus autores-, cuyo efecto se deja ver en la refiguración del mundo del texto que

el lector construye cuando *lee*, sobre la base de sus propias experiencias. Ello supone que cada vez que me dispongo a leer un texto de Aristóteles, Kant, Nietzsche o Ricoeur, por referirme solo a cuatro autores capitales que registro en estas reflexiones, la experiencia interpretativa se recrea y se actualiza, pues partiendo del pensamiento clásico de Heráclito, “nadie se baña en el mismo río dos veces”. Esta refiguración concreta el devenir del texto que, en definitiva, persigue habitar en el mundo del lector (Ricoeur, 1995), a través de la circularidad hermenéutica que supone “comprender para creer, pero hay que creer para comprender” (Ricoeur, 2003). Enseguida, añade que:

sólo podemos creer al interpretar [...] El círculo es el siguiente: la hermenéutica procede de la precomprensión de aquello mismo que intenta comprender al interpretar. Sin embargo, gracias a este círculo de la hermenéutica, puedo comunicarme, aún hoy, con lo Sagrado explicitando la precomprensión que anima la interpretación (Ricoeur, 2003, p. 271).

La oscilación hermenéutica va entre mi propia comprensión lectora y los sentidos que ofrece el texto, siempre anticipada por la estructura precomprensiva, condición esencial de este círculo, que constituye el modelo medular para el análisis y la comprensión del insumo teórico puesto al servicio de este estudio. En este aspecto, conviene prestar especial atención al asunto de los prejuicios que, no pocas veces, nos arrojan a la trampa de asumir que solo mi perspectiva es la única vía posible de comprensión e interpretación de la realidad, barrera que reduce la posibilidad de cuestionamientos, necesarios para el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, cuyo ejercicio exige una actitud humilde, siempre dispuesta a aprender algo nuevo.

Por su parte, Gadamer (1998) menciona otra relación que, entendida en su totalidad, hace posible la comprensión. Me refiero a aquella que se pone en marcha desde la palabra a la frase, de ésta al texto, de él a la obra del escritor y a la vida anímica de su autor, y de la producción del autor a la literatura a la que pertenezca. Lo antes propuesto, indica que cuando todas las partes se bifurcan desde, para y en el todo, se inaugura la comprensión desde la totalidad del texto. En efecto:

[...] el movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad del sentido comprendido. La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud de la comprensión (Gadamer, 1998, p. 63).

De este modo, cuando procedo a seleccionar cada uno de los extractos de los textos que considero relevantes para el análisis y comprensión del contenido, lo hago teniendo en cuenta su significatividad con relación a la narrativa completa del documento, del propio sistema de pensamiento del autor, en atención al contexto situacional en que se produjo y se interpreta, y del tema de investigación; todo en provecho del desarrollo del conocimiento y de la preservación de la humanidad, con el ánimo de mantener la coherencia global y de no sesgar la interpretación.

El juego hermenéutico. Es evidente que la comprensión del contenido del texto resulta una tarea espinosa, en virtud de su carácter polisémico que, inevitablemente, genera la aparición de dos fenómenos (Ricoeur, 2006¹); a saber: el distanciamiento del autor del texto, que lo convierte en otro lector de su propio texto; y la apropiación cultural que, como lectora, hago del texto, movimientos que hacen de la interpretación una actividad naturalmente conflictiva e, incluso, inacabada. Por ello, el lector es quien tiene la última palabra sobre la construcción y validación de su propia verdad, pues solo él debe producir su propia teoría para interpretar la realidad representada en el texto que ha leído, de donde se desprende su rol activo como agente que revela y construye sentidos. Respecto a lo anterior:

Tenemos que darnos cuenta de que el autor quiso decir algo, y el texto —al menos en parte— le pertenece todavía. Hay que respetarlo. Pero también tenemos que darnos cuenta de que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor; ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la nuestra. Nosotros lo hacemos decir algo más, esto es, decirnos algo. No habla en abstracto; lo estamos interpretando nosotros en una situación concreta. Así, la verdad del texto comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector, vive de la tensión entre ambos, de su dialéctica. Podremos conceder algo más a uno o a otro (al autor o al lector), pero no sacrificar a uno en aras del otro (Beauchot, 2005, p. 24).

Ciertamente, la relación autor-texto-lector es tan compleja como el acto de la comprensión. Quien experimenta el drama humano a través del texto, desde su condición de lector, es partícipe de un juego que revela la pluralidad explosiva de sentidos que entraña el texto (Barthes, 1971) y que se expande en el entretejido que representa. De este modo, es posible que un texto pueda someterse a múltiples interpretaciones, cuyo criterio de verdad apunta a la intencionalidad del autor. Bajo estas circunstancias, resulta oportuna la pregunta de Beauchot (2005): ¿quién determina el significado? Ante esta cuestión, declara:

Hay que buscar un delicado equilibrio en el que, aun cuando predomine la intencionalidad del lector, no se pierda la del autor, que es el lado del que está la objetividad [...] No podemos decir que toda interpretación es subjetiva, como tampoco que es completamente objetiva; hay una mezcla de ambas; pero tiene que predominar la subjetividad, sin que por ello se haga imposible determinar una verdad textual y grados de aproximación a la misma [...] Así, el criterio de verdad de la interpretación es la intención del autor, pero ésta no es plenamente alcanzable; nuestra subjetividad se inmiscuye siempre (aunque no al grado de tergiversar esa intención y hacerla inalcanzable). Habría que hacer una mezcla de los criterios de verdad como correspondencia o adecuación a la intención del autor con el hecho de que el lector se auto-interpreta en la interpretación, sobre todo como posibilidades de desarrollo de su propio ser. De esta manera se rompe el círculo hermenéutico y se superan los presupuestos y los prejuicios, pues lo que se da al final de la interpretación no es lo mismo que estaba al comienzo de ella. Y de esta forma también se puede admitir un progreso en la interpretación, ya que cada acto hermenéutico conduce a un resultado distinto de lo que se tenía al iniciarlo (Beauchot, 2005, p. 50).

A partir de estas consideraciones, soy convocada a ir más allá de “captar” y “descifrar” lo expresado por el autor; por el contrario, a partir de estos procesos iniciales, me aventuro “a darle también él algún significado o matiz. La hermenéutica, pues, en cierta manera, descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextualización después de una labor elucidatoria y hasta analítica” (Beauchot, 2005, p. 14). No en vano, la hermenéutica constituye una actividad lúdica que me compromete como lectora a comprender el contenido de la obra para llegar a la identidad de ésta, hasta su unidad, su sentido.

De forma semejante, Heidegger (citado por Gadamer, 1991) destaca el valor de la hermenéutica como herramienta para llegar a entender el ser y convertirlo en eso entendido desde el existir, desde lo meramente ontológico, desafío que “[...] sale de la «obra» y espera ser correspondido a través de la respuesta personal, activa y comprometida del sujeto interpretante, quien se convierte en co-jugador dentro del juego que el texto en sí mismo representa (Gadamer, 1991; Barthes, 1971) para lograr *la recta comprensión de la «información»*, tarea por demás compleja, pues “un texto no es un objeto dado, sino una fase en la realización de un proceso de entendimiento” (Gadamer, 1998, p. 333). Esta oportunidad de investigación resultó ser propicia para insertarme en el complejo y desafiante juego hermenéutico que supuso aproximarme a la comprensión del sentido ético de la voluntad, que se despliega en el ser y hacer humanos, cuyas pistas fui colectando a partir de la polifonía de voces de múltiples tradiciones filosóficas que, con sus puntos de encuentros y desencuentros, me hicieron más consciente de mi situacionalidad existencial en el mundo.

Aplicabilidad del método. El camino de investigación exige una postura lineal, aunque las vías no siempre sean rectas. Investigar con rigurosidad científica significa relacionar la teoría que da sentido a los hallados sistematizados y sometidos a una demostración razonable (Martínez, 2004). La ruta metodológica debe recorrer unas cuentas estaciones antes de llegar al término de la investigación. Primero, es preciso coleccionar la información necesaria y organizarla según las intencionalidades que se persigan y las aproximaciones teóricas, que no están dadas del todo, sino que se van revelando en el sendero, unas con mayor consistencia que otras. Hallar el método es clave, pues constituye el sentido orientador del camino a recorrer que, como ya he comentado, en este estudio correspondió a la hermenéutica filosófica de Hans Gadamer, fortalecida con Paul Ricoeur. Las intencionalidades de investigación del estudio siguieron su curso a través del siguiente procedimiento:

Selección del corpus documental que, bajo los criterios correspondientes que enseguida mencionaré, resultó relevante para orientar el curso de las intencionalidades de investigación propuestas. En esta etapa, procedí a recopilar el conjunto de fuentes primarias que, en su momento, fueron analizadas de forma inductiva por la teoría fundamentada y de manera más profunda por el análisis dialéctico, propio de la hermenéutica.

En este estudio documental, las fuentes bibliográficas son insumo esencial e informantes clave para comprender el sentido ético de la voluntad, pues a partir de ellas edificué las bases teóricas, conceptuales y filosóficas necesarias para generar mi constructo teórico. Los libros escritos por filósofos como Aristóteles, Kant, Nietzsche y Ricoeur resultaron fuentes primarias indispensables para comprender la polifonía de voces en su contexto original y, desde ahí, trasladar el contenido al contexto de estudio e interpretar los significados y sentidos profundos que emergieron, etapa fundamental para el ejercicio hermenéutico.

El mundo del texto, al igual que la vida misma, es una invitación a abrir el entendimiento. De hecho, los textos filosóficos que coleccioné para este estudio constituyeron un insumo documental excepcional que dio lugar al “movimiento hermenéutico que gobierna la expectativa de sentido del todo” (Gadamer, 1991, p. 36). De este modo, el encuentro con los textos me acercó a la experiencia total del mundo, a

la dimensión ontológica del *ser-en-el-mundo* y a su condición finita. Lo anterior, significa que el texto es, en tanto “se convierte en una experiencia que modifica al que la experimenta” (Gadamer, 1993, p. 122). Y, ciertamente, después de revisar el contenido del corpus seleccionado, mi horizonte interpretativo es diferente, pues soy más sensible a ciertos fenómenos que, antes, me resultaban extraños, quizás por el hecho de desconocerlos.

La selección de las fuentes primarias procuró responder al principio de rigurosidad científica; para ello, se ciñó a criterios claramente establecidos que orientaron y justificaron su inserción en el constructo teórico emergente. De ahí que, al momento de seleccionar la polifonía de voces que articulé en el tejido teórico, consideré los siguientes criterios:

Relación relevante con el eje temático y las categorías clave, para constituir un aporte teórico-metodológico y orientar las intencionalidades de investigación propuestas.

Actualidad y vigencia del corpus para garantizar la pertinencia de la teoría con las actualizaciones del contexto; si bien es cierto, la fundamentación teórica base de estas reflexiones forman parte del canon filosófico clásico, es innegable la riqueza que aportan a la interpretación de los fenómenos de hoy día, cuyas complejidades se aclaran con la inserción de referentes actualizados.

Credibilidad de las voces insertadas en la investigación, para dar cuenta del desarrollo de argumentos de autoridad que hayan sido generados por referentes de alto nivel académico, reconocidos en el área del saber.

Rigor metodológico que evidencie la calidad y transparencia teórica y metodológica con que se ha generado el conocimiento del referente seleccionado.

Riqueza y complementariedad para ofrecer perspectivas diversas que puedan articularse a otros análisis, sin incidencia de sesgos.

Accesibilidad y verificabilidad del corpus completo y pormenorizado que facilite la consulta y examen por parte de la comunidad académica, lo que garantiza la confiabilidad de los hallazgos.

Por su parte, *el establecimiento de las categorías apriorísticas* que emergieron del diálogo entre el investigador y las fuentes primarias durante la construcción de la fundamentación teórica, orientaron la investigación y, por tanto, resultaron esenciales

para analizar el contenido. Para esta empresa, el *análisis dialéctico* como técnica de análisis e interpretación del contenido, me permitió contrastar y sintetizar ideas aparentemente opuestas o complementarias que extraje de los referentes teóricos seleccionados, material necesario para entablar este diálogo y, posteriormente, generar teoría sustantiva. A partir de la fragmentación, clasificación de los contenidos en unidades temáticas (codificación inicial propuesta por la teoría fundamentada) e identificación de las categorías emergentes que facilitaran la comprensión del asunto de la voluntad, procedí a enunciar e integrar el contenido en categorías más amplias (aproximación a la codificación axial propia de la teoría fundamentada) que permitieran destacar expresiones significativas con gran poder descriptivo e identificar patrones, temas recurrentes e, incluso, tensiones entre los autores.

De ahí, que el análisis dialéctico, como explicaré con mayor suficiencia más adelante, representó un lugar pertinente de encuentro entre posiciones aparentemente irreconciliables: por ejemplo, por un lado, Aristóteles, y por el otro, Kant, quien difiere radicalmente de Nietzsche a quien, finalmente, Ricoeur integra en cierto modo en la comprensión de la experiencia humana de manera más orgánica y vivencial. O, más, bien, con Ricoeur la conciencia asume la necesidad natural de comprender los asuntos humanos. La enunciación e integración de categorías descriptivas, que expresan con claridad y precisión el significado de las unidades temáticas, me permitió atribuirle significados y sentidos a los fragmentos analizados, situación que favoreció la organización del contenido para la fase de interpretación más profunda que se generó en el constructo teórico.

Posteriormente, generé la interpretación de las *categorías emergentes*, por medio del empleo de matrices de elaboración propia que posibilitaran contrastar posiciones antitéticas entre distintas corrientes de pensamiento, con la finalidad de conciliarlas en algún punto. Este abordaje revistió cierta orientación estructuralista, en tanto procuró distanciar y objetivar mi experiencia personal frente a aquello que buscaba comprender y, por consiguiente, creer. Y fue, justamente, con la inserción del círculo hermenéutico propuesto por Ricoeur (2003) “del comprender y del creer” que asumí la hermenéutica como pensamiento meditante. Al respecto:

[...] no es conveniente yuxtaponer dos maneras de comprender; la cuestión es más bien enlazarlas como lo objetivo y lo existencial (¡o existencialio!). Si la hermenéutica es una

fase de la apropiación del sentido, una etapa entre la reflexión abstracta y la reflexión concreta, si la hermenéutica permite recuperar, por medio del pensamiento, el sentido en suspenso en la simbólica, sólo puede considerar el trabajo de la antropología estructural como un apoyo y no como un contraste; uno sólo se apropia de aquello que primero ha mantenido a distancia para considerarlo (Ricoeur, 2003, p. 33).

Más allá de analizar, comprender e interpretar cientos de extractos; de confrontar posiciones teóricas; o de tender puentes relacionantes entre perspectivas, lo que mayor expectativa me generó fue navegar en la experiencia de los textos, con la esperanza de siempre seguir andando en la inmensidad del pensamiento. De ahí, que estimo en el lenguaje de la filosofía un diálogo abierto, con su propia narrativa y temporalidad, que siempre ofrece nuevas aportaciones a la eterna conversación del saber (Gadamer, 1998). Ahora bien, ¿dónde quedan depositadas las expectativas propias frente al sentido que se pone al descubierto en el proceso de comprensión? El lenguaje me pone al encuentro del otro; por consiguiente, me relaciono desde el *nosotros*, sin perder de vista mi propia autonomía. Lo anterior, justifica en parte la idea de que la comprensión signifique un proyecto inacabado, en tanto el primer sentido que construyo está condicionado por las propias expectativas. Pero, conforme el proyecto sigue su curso, se encuentra con la perspectiva del autor y del texto, que tiene sentido y, por tanto, comunica y precisa ser comprendido.

Entonces, uno de los mayores desafíos consistió en elaborar esquemas que me permitieran contrastar mi perspectiva con la cosa que intento comprender, no con el fin de imponer mi interpretación, pues siempre resulta necesario estar “dispuesto a dejar que el texto le diga algo [...] a acoger la alteridad del texto” (Gadamer, 1998, p. 66), bajo la actitud de humildad que ello supone. Así, “La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia” (Gadamer, 1998, p. 117).

De acuerdo con la función que atribuí a la interpretación en este estudio, establezco las condiciones en que la técnica procederá a interpretar:

una cosa es servirse de la hermenéutica como un arma de sospecha contra las “mistificaciones” de la conciencia falsa; otra cosa es utilizarla como preparación para comprender mejor aquello que una vez vino al sentido, aquello que una vez fue dicho (Ricoeur, 2003, p. 63).

En este particular, me incliné por lo segundo, es decir, por el ejercicio de comprensión de los sentidos que revelan los textos revisados. En la interpretación, advierto una apertura que une el mundo lingüístico y la experiencia vivida, donde el poder del símbolo obedece a que el doble sentido revela la astucia del deseo de ser (Ricoeur, 2003). Pero, ¿qué significa esta apertura?

Este estallido es el decir, y decir es mostrar. Las hermenéuticas rivales no se desgarran sobre la estructura del doble sentido, sino sobre el modo de su apertura, sobre la finalidad de ese mostrar. Esto define la fuerza o la debilidad de la hermenéutica; la debilidad, porque, al tomar el lenguaje en el momento en que escapa a sí mismo, lo toma en el momento en que también escapa a un tratamiento científico, el cual sólo comienza con el postulado de la clausura del universo significante [...] Por otra parte, en esa debilidad está su fuerza, porque ahí donde el lenguaje escapa a sí mismo, y se nos escapa a nosotros, es también el lugar en el que el lenguaje viene a sí mismo, el lugar donde el lenguaje es *decir* [...] cada vez que el lenguaje opera y deviene sí mismo, lo hace siempre como potencia que *descubre*, que manifiesta, que revela. Es entonces cuando *calla* ante aquello que *dice*. Lo resumiré en una palabra: el único interés filosófico del simbolismo es que revela, por su estructura de doble sentido, la equivocidad del ser: "El ser se dice de múltiples maneras" (Ricoeur, 2003, pp. 64-65).

Esta multiplicidad de sentidos da lugar a métodos dispares e, incluso, opuestos de interpretación, cuya naturaleza obedece, precisamente, a la determinación múltiple de los símbolos, que se reduce y se traduce según la lectura que le sea propia. Ahora bien, ¿cuál es el principio de la hermenéutica? La naturaleza misma del pensamiento reflexivo que se vuelca a la lógica trascendental del doble sentido, cuyas posibilidades apuntan a la apropiación del deseo de ser. Este es el nivel que le corresponde a la hermenéutica, que supera el nivel semántico donde se enfrentan significaciones equívocas y unívocas; por el contrario, se ocupa de una semántica del doble sentido entre dos tipos de equivocidad: el exceso de sentido y la confusión de sentido y, por tanto, se posiciona en los planos reflexivo y existencial (Ricoeur, 2003), lugares donde se concentra mi interés de investigación, pues al referirme al sentido ético de la voluntad, por un lado, comprendo el lugar de la voluntad en la existencia humana y, por el otro, reflexiono sobre su necesaria dimensión ética, cuya repercusión existencial es innegable.

En todo caso, en ningún caso tuve la pretensión de obtener respuestas totales a ciertas cuestiones expuestas hasta ahora, ni mucho menos pretendí dar un vuelco metodológico a los estudios afines a este. Más bien, me interesó suscitar un espacio de reflexión que me confrontara y que, por fortuna, me hiciera consciente de la importancia del sentido de mi situacionalidad, a través del lenguaje, cuyo centro configurador me

permitió aproximarme a la estructura del sentido ético de la voluntad en la educación. En definitiva, me propuse aplicar los fundamentos hermenéuticos para mediar, por un lado, entre las perspectivas teóricas de los autores que traje al estudio, bajo el principio de la objetividad; por el otro lado, mi intencionalidad que, desde este ejercicio escritural, trató de mostrar sus interpretaciones sobre el asunto de la voluntad, actividad que se produce, justamente, en el entrecruce de las intencionalidades ya señaladas, cuya aplicabilidad práctica se estima aprovechable, especialmente, en el contexto educativo.

El análisis dialéctico: lugar de reflexión y encuentro

[...] esta figura coherente del ser que somos,
en la que se implantarían las interpretaciones rivales,
no se da fuera del contexto de la dialéctica de las interpretaciones.
Desde esta perspectiva, la hermenéutica es imbatible.
Sólo una hermenéutica, instruida por las figuras simbólicas,
puede mostrar que esas diferentes modalidades de la existencia
pertenecen a una única problemática
(Ricoeur, 2003, p. 27).

En Ricoeur (2003) he encontrado una filosofía reflexiva, una variante hermenéutica, con claras intenciones existenciales, que vincula la comprensión de los signos con la comprensión de sí-mismo. Su hermenéutica filosófica sostiene que la interpretación sucede desde y en el ser, que es lo primero, de donde emerge el comprender, luego el interpretar y, finalmente, el decir; este movimiento circular vivo entre quien *habla* y es revela la función simbólica y su origen existencial. El pensador francés sostiene que la hermenéutica del *yo soy* comprende la convicción del yo que piensa y los dilemas del sí mismo de la conciencia inmediata. El futuro de la filosofía reflexiva es que “tome la vía larga e indirecta de una interpretación de los signos, privados y públicos, psíquicos y culturales, en los que se expresa y explicita el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituyen” (Ricoeur, 2003, p. 241).

Sobre el deseo de ser, Ricoeur (2003) indica que, semejante a la tradición filosófica que le precedió, Freud ubica el existir en el eje deseo, pues antes de la conciencia y la voluntad está la pulsión, lo que justifica en un primer orden la dimensión del ser respecto a la reflexiva, es decir, la prioridad del *yo soy* sobre el *yo pienso* y también sobre el *yo hablo*. De ahí, que la filosofía deba ir tras el lenguaje a partir de la cuestión del ser. Este ejercicio racional vuelca su preocupación a la comprensión de uno

mismo como sujeto. De este modo, percibo una clara distinción entre las pretensiones epistemológicas de las hermenéuticas tradicionales y la tarea ontológica que, inspirada en el pensamiento de Heidegger y, posteriormente, de Gadamer, concentra el interés reflexivo de la persona a “volverse sobre sí”, movimiento que evidencio en estas reflexiones. Respecto a ello, el filósofo francés alega que:

La reflexión es el acto de retorno a uno mismo mediante el que un sujeto vuelve a captar, en la claridad intelectual y la responsabilidad moral, el principio unificador de las operaciones en las que se dispersa y se olvida como sujeto [...] ¿cómo se conoce o se reconoce a sí mismo el *yo pienso*? En este punto, la fenomenología—y más aún la hermenéutica— representa, a la vez, una realización y una transformación radical del propio programa de la filosofía reflexiva (Ricoeur, 2002, p. 28).

La comprensión del sí-mismo que acabo de referir la descubro después de que me he apropiado del sentido de una interpretación por el hecho de que cuando tomo conciencia de que soy es porque he pensado y pienso por el hecho de ser; esto se revela, especialmente, en las acciones. El hecho de apropiarme del sentido de algo, esto es, de interpretar, supone superar un alejamiento entre el texto y el intérprete, quien solo al hacerse “contemporáneo del texto” puede acercarse al sentido que, en un principio, le era extraño. De ahí, que la interpretación “lo que persigue es el ensanchamiento de la propia comprensión de sí mismo a través de la comprensión de lo otro. En consecuencia, toda hermenéutica es, explícita o implícitamente, comprensión de sí por el desvío de la comprensión del otro” (Ricoeur, 2003, p. 21). En esta sintonía, la afirmación de ser, el deseo (falta e indigencia) de ser y el esfuerzo (energía positiva y dinamismo) de existir que constituyen la persona, encuentra en la interpretación de los signos la vía larga para tomar conciencia, dado que comprender el mundo de los signos me acerca a mi propia comprensión, explicación e, incluso, me sitúa. A esto, Ricoeur lo denominó “reflexión concreta, es decir, Cogito mediatizado por todo el universo de los signos” (Ricoeur, 2003, p. 240).

Previo a Ricoeur, Heidegger formuló una «hermenéutica de la facticidad» para aproximarse a la existencia como un verdadero acto de comprensión e interpretación. A partir de entonces, el sentido del método hermenéutico comenzó a girar hacia la dimensión ontológica, en tanto comprender significó más que un método científico; en lo sucesivo, designaría un movimiento existencial (Gadamer, 1998) como he comentado previamente. Al respecto, Heidegger (1927) inauguró una nueva cuestión que nada tenía

que ver con el modo de comprender el ser, sino más bien cómo la comprensión es en sí misma el «ser», nota existencial del *Dasein*.

Para los estudios fenomenológicos, las investigaciones sobre el sentido intencional de los actos relacionados con la vivencia de la conciencia en sí misma, resultan el problema por excelencia que ha de abordarse, teniendo en cuenta la relación entre el sentido inteligible y la reflexividad del sí mismo. Dentro de los análisis de esta naturaleza emprendidos por Husserl, hay distinciones entre el aspecto noético y el noemático; el primero, hace referencia a un hecho o vivencia en sí mismo, mientras que el otro alude al sentido o al contenido de esta vivencia, considerando que toda conciencia es *conciencia* de algo. Sin embargo, a partir del giro ontológico heideggeriano, el ser deja de ser entendido como producto de una objetivación de la conciencia. Ahora, la pregunta por el ser compromete al «ser-ahí», que es capaz de autocomprenderse; en lo sucesivo, el Yo trascendental se integra a la cuestión ontológica.

La experiencia de la autocomprensión

De acuerdo con las ideas referidas, la exploración del sentido de la conciencia – de donde se desprende la autocomprensión- se articula por los signos, los símbolos y los textos, que resultan términos mediadores por excelencia. Por ejemplo, gracias a la actividad escritural, el discurso se reviste de una triple autonomía semántica; a saber: respecto de la intencionalidad del hablante (autor), de la recepción del público originario (lector) y de las circunstancias contextuales de su producción (situacionalidad). De este modo, el texto escrito se desembaraza de los límites del encuentro cara a cara y “se convierte en la condición del *devenir texto* del discurso” (Ricœur, 2002, p. 33).

Mas, ¿qué persigue el acto de la comprensión para Ricœur? Pues, procura hacer que la persona se comprenda a sí misma ante el texto, a través de él y que reciba de él las condiciones de un *sí mismo* diferente del *yo lector*. En este punto, la subjetividad del autor y la del lector mantienen el mismo nivel prioritario. Este ejercicio de toma de conciencia y reflexión conlleva implicaciones éticas particulares, como comenté previamente:

la reflexión es la apropiación de nuestro esfuerzo por existir y de nuestro deseo de ser, a través de las obras que atestiguan ese esfuerzo y ese deseo; por eso la reflexión es más que una simple crítica del conocimiento y más aún que una simple crítica del juicio moral; antes de toda crítica del juicio, reflexiona sobre el acto de existir que desplegamos en el esfuerzo y el deseo (Ricœur, 1990, p. 44).

En efecto, la filosofía es ética, en tanto que estimula el pensamiento crítico y reflexivo y, desde ese lugar, orienta a la libertad responsable, a la virtud y a la máxima realización personal. Además, la actividad reflexiva constituye, en palabras de Husserl, una "presencia vivencial de sí" (citado por Ricoeur, 1990, p. 369) que trata de interiorizar el movimiento dado en la experiencia vivida, en primera instancia, bajo el auxilio del lenguaje como centro mediador. De hecho, el texto, como recurso que materializa en lenguaje, "más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia" (Ricoeur, 2002, p. 96). Desde esta perspectiva, el discurso emerge como un acontecimiento por tres cuestiones clave: primero, se ejecuta en el momento presente; segundo, alude al hablante, instancia autorreferencial; y tercero, se produce con intención de algo, pues remite a un mundo que procura ser descrito, expresado o representado.

Con Freud, la escritura no es el único insumo susceptible de interpretación, sino todo signo descifrable; por ejemplo, "un sueño, un síntoma neurótico, como un rito, un mito, una obra de arte o una creencia" (Ricoeur, 1990, p. 27), cuestión que retoma la noción de símbolo como doble sentido, en cuanto a disimulación o revelación. Teniendo esto en cuenta, insisto en que el símbolo apela no solo a la interpretación; además, acude al auxilio de la *reflexión filosófica*, es decir, de la reflexión sobre sí misma; de la relación indisoluble y balanceada entre el existir y el pensar, en virtud de que hay cuestiones que no pueden verificarse como hechos ni deducirse como conclusiones, sino simplemente ser reflexionadas, origen de la actividad filosófica.

En Ricoeur, la palabra es el insumo que despliega la promoción de sentido, que medianamente había registrado una tímida huella en la pulsión y la fantasía; por consiguiente, la posibilidad de origen de la pulsión y la fantasía obedece a la acción instrumental de la palabra en "esa "interpretación" que el símbolo ejerce a propósito de la fantasía, incluso antes de ser "interpretada" por los exégetas" (Ricoeur, 1990, p. 476). La propuesta filosófica de Ricoeur reconoce en el discurso un acontecimiento que hace posible que el mundo llegue al lenguaje, se encarne en él y se configure en el

pensamiento y experiencia humanos. Y este discurso, hecho acontecimiento, se enriquece y es fecundo en tanto abarca la experiencia del ser que, necesariamente, requiere ser dicha, ser plasmada en el lenguaje para que, de esta forma, logre llegar a ser ella misma. No obstante, desde la arquitectura de una fenomenología hermenéutica, “Lo que queremos comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable” (Ricœur, 2002, p. 98).

En definitiva, ¿cuál es la labor hermenéutica que propone Ricœur? Por un lado, reconstruir la actividad intratextual; por el otro, restituir la capacidad de proyección de la obra por medio de la representación del mundo real. Esta labor hermenéutica se fundamenta en la distinción de la cosa del texto, que no debe confundirse con la psicología del autor. Sobre ello, el pensador francés propone que para discutir la preponderancia de la subjetividad es preciso tomar como clave hermenéutica la teoría del texto. Conforme el sentido del texto se separa de la intención subjetiva del autor “el problema esencial ya no consiste en encontrar, detrás del texto, la intención perdida, sino en desplegar, ante el texto, el mundo que abre y descubre” (Ricœur, 2002, p. 51). La cosa del texto va más allá del sentido –objeto ideal- y se pregunta por la referencia, es decir, por hacer explícito el mundo real que pudiese habitarse, que se proyecta en el texto y donde, incluso, el sujeto puede proyectar sus propias potencialidades.

Como he referido, comprender un texto, bajo esta perspectiva, no queda reducido a la decodificación de signos; va más allá de cuestionar ¿qué significa esto o aquello? La hermenéutica propuesta desde Heidegger y Gadamer, que se refresca con Ricœur, amplía el horizonte y se distancia de la dimensión epistemológica del ¿cómo sabemos?, para acercarnos al sentido ontológico del “¿cuál es el modo de ser de este ser que sólo existe cuando comprende?” (Ricœur, 2002, p. 83). De hecho, sustituye una epistemología de la interpretación por una ontología de la comprensión. En este escenario, el *Dasein*, el ser ahí que soy, deja de ser un sujeto epistémico, pues renuncia a ser un sujeto para un objeto, y encarna un ser en el ser, un ser que emerge desde la pre-comprensión ontológica y que se actualiza en tanto va comprendiendo el ser-en-el-mundo. En este ejercicio interpretativo sobre el sentido ético de la voluntad en la educación, la comprensión deja de ser un modo de conocimiento y se convierte en un

proyecto, un modo de ser del *Dasein* y de su “apertura al ser”, que existe al comprender y comprende el mismo ser (Ricoeur, 2003).

Este proyecto se enfrenta al desafío que supone transitar del comprender, como forma de conocimiento, al comprender como modo de ser, a partir de donde la persona se comprende en cuanto ser, gracias a la mediación del lenguaje que constituye evidencia de que, definitivamente, comprender es un modo de ser. De esta manera, la persona descubre en la hermenéutica que cuando interpreta un signo también se interpreta a sí mismo, es decir, revela que está ahí como ser-interpretado. Por tal razón, la interpretación es asumida no como ciencia, sino como ontología de la comprensión con una clara función existencial que integra en un círculo el propio trabajo de la interpretación y el ser interpretado, que expresa la existencia interpretada. Con ello, “la ontología es la tierra prometida para una filosofía que comienza por el lenguaje y por la reflexión; pero, como Moisés, el sujeto que habla y reflexiona sólo puede percibirla antes de morir” (Ricoeur, 2003, p. 27).

Necesidad de ampliar el horizonte interpretativo

Cuando hay situación, hay un horizonte capaz de estrecharse o de ampliarse. Hay la posibilidad de que dos pensamientos diversos fusionen sus horizontes y encuentren sus miradas. Lo anterior, significa que no vivo en horizontes cerrados, ni en uno solo; por el contrario, como comenté en párrafos anteriores, la fusión de horizontes rechaza la idea de un saber único y total y, por el contrario, reconoce la necesaria y fecunda “tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo próximo y lo lejano” (Gadamer, citado por Ricoeur, 2002, p. 93). De ahí, emerge el doble movimiento hermenéutico de la voluntad: sospecha y escucha. El pensamiento filosófico de Ricoeur (1990) reconoce en la fe la antítesis de la sospecha; aquella fe razonable del hermeneuta que supera la crítica y que busca, por medio de la interpretación, una segunda ingenuidad; de este modo, la fenomenología constituye instrumento de escucha, de recolección y de restauración del sentido.

La hermenéutica de la sospecha es, por tanto, una teoría interpretativa que da cuenta de la confrontación entre dos interpretaciones antitéticas —una que recoge el sentido y otra que reduce los espejismos de la conciencia- y del quiebre y dispersión de ambas escuelas de la interpretación. Esta escuela es liderada por tres maestros: Marx,

Nietzsche y Freud, de quienes resulta más fácil hallar sus oposiciones que sus articulaciones desmitificadoras:

Entonces Marx queda relegado al economismo y a la absurda teoría de la conciencia reflejo, Nietzsche es arrinconado en un biologismo y un perspectivismo incapaz de enunciarse sin contradicción y Freud resulta acantonado en la psiquiatría y ridículamente acusado de un pansexualismo simplista (Ricoeur, 1990, p. 33).

En la referida obra, Ricoeur establece con claridad la intención común de estos tres maestros: considerar la conciencia como conciencia “falsa”, abordada de cierta forma a través de la duda cartesiana. A partir de allí, emprenden una crítica destructora, como paso previo al nuevo reinado de la verdad, por medio de una nueva forma de interpretación. Básicamente, los tres pensadores intentaron concebir, contra los prejuicios del momento, “una *ciencia* mediata del sentido, irreductible a la *conciencia* inmediata del sentido [...] hacer coincidir sus métodos “conscientes” de desciframiento con el *trabajo* “inconsciente” de cifrado, que atribuían a la voluntad de poder, al ser social, al psiquismo inconsciente” (Ricoeur, 1990, p. 34). Evidentemente,

A partir de ellos [de Marx, Nietzsche y Freud], la comprensión es una hermenéutica: buscar el sentido, en lo sucesivo, ya no es deletrear la conciencia del sentido, sino *descifrar sus expresiones*. Lo que habría que confrontar, pues, no es solamente una triple sospecha, sino un triple ardid. Si la conciencia no es lo que cree ser, debe instituirse (Ricoeur, 1990, p. 33).

Gracias a los aportes de Marx, Freud y Nietzsche, Ricoeur reconoce cómo desenmascarar las astucias de la falsa conciencia, el prejuicio, el síntoma, aquella que se presenta inmediata, razón por la cual la conciencia, sus conceptos y prejuicios deben ser sometidos a interpretación. Para ello, la reflexión como crítica en el sentido de apropiación del esfuerzo por existir y del deseo de ser por medio de las evidencias que sostienen. Tal parece que el ser es, paradójicamente, un sitio vacío que ha sido colmado por un falso *Cogito* (Ricoeur, 2003). Por consiguiente, insiste en “conectar la crítica de la falsa conciencia con todo redescubrimiento del sujeto del *Cogito* en los documentos de su vida; una filosofía de la reflexión debe ser todo lo contrario de una filosofía de la conciencia” (Ricoeur, 2003, pp. 21-22). El doble despliegue de la reflexión en la historia de esta corriente de pensamiento y en el curso de estas reflexiones se justifica porque: primero, la existencia da testimonio de sí en los textos vitales; segundo, la conciencia primero es falsa conciencia, que se supera a través de una crítica que corrige desde la comprensión irregular a la correcta comprensión (Ricoeur, 2003). Por lo tanto, la reflexión

requiere una interpretación reductora y devastadora que permite aproximarse a la conciencia de sí, esto es, el conocimiento de sí, indirecto y sospechoso de sí mismo, mediatizado por las representaciones, acciones e instituciones que la configuran. Por lo tanto, la categoría *institución* e *institucionalidad* resultarán capitales para el cierre de esta investigación.

El giro que supone el psicoanálisis freudiano para los estudios relacionados con el pensamiento es innegable. De hecho, la propuesta hermenéutica de Ricoeur, que estima en gran proporción los postulados de Freud, aboga por una renovación radical sobre el sentido de la conciencia, que reconoce aunque rechace su pretensión narcisista de conocerse a sí misma desde siempre. Por ello, el filósofo francés considera despojarnos de lo que significa la conciencia para, de este modo, recuperarla “como ese modo de existencia que tiene al inconsciente como su otro” (Ricoeur, 2003, p. 294); ello supone una relación dialéctica entre inconsciente y consciente.

En estos términos, la filosofía es reflexión sobre sí misma, es decir, sobre el planteo del sí mismo, del yo que es, del yo que piensa. Es el planteo de un ser y de un acto que, a la luz de la propuesta filosófica sobre la que se sostiene este estudio, se distancia de ser una filosofía de la conciencia y, en cambio, se interesa en la conciencia como tarea que se nos ofrece para despojarla de las ilusiones que la quebrantan para, así, constituirse en una verdadera “toma de conciencia” sobre la conciencia falsa, que ha de desmitificarse. Al respecto, Ricoeur declara que:

En el fondo, la *Genealogía de la moral* en el sentido de Nietzsche, la teoría de las ideologías en el sentido marxista, la teoría de los ideales y las ilusiones en el sentido de Freud, representan tres procedimientos convergentes de la desmitificación (Ricoeur, 1990, p. 34).

En tal sentido, la hermenéutica emerge como restauración del sentido y como desmitificación de ilusiones, donde residen los estudios psicoanalíticos (Ricoeur, 1990). Teniendo en cuenta lo referido, sostengo que la integración de varias interpretaciones en el curso de estas reflexiones dio lugar al conflicto hermenéutico, que procuró mediar con la inserción del análisis dialéctico como técnica para analizar e interpretar los contrastes evidenciados en el contenido del corpus seleccionado.

Consideré provechoso servirme del análisis dialéctico como técnica de análisis e interpretación del corpus documental porque el sentido de los textos está abierto a

muchas lecturas e interpretaciones, como he referido, pues “El derecho del lector y el derecho del texto convergen en una importante lucha que genera la dinámica total de la interpretación. La hermenéutica comienza donde termina el diálogo” (Ricoeur, 2006³, p. 44). Además, en el ejercicio de la lectura se produce un nuevo movimiento de distanciamiento y apropiación, el hecho de hacer propio lo extraño, cuestión que también indiqué previamente. El distanciamiento, como rasgo dialéctico, constituye una lucha entre la otredad y lo propio, por lo cual todo entendimiento se orienta a la prolongación de la autocomprensión. Tal parece que todo ejercicio hermenéutico opera en el seno de la tensión que, para Ricoeur (2001¹) tiene tres aplicaciones: en el enunciado; entre dos interpretaciones: la literal y la metafórica; y entre la identidad y la diferencia en el juego de la semejanza.

Transversalidad en hermenéutica: la teoría fundamentada

Conforme transitaba el recorrido metodológico propuesto inicialmente, advertí que, además de interpretar todo un corpus teórico referencial para aproximarme al sentido ético de la voluntad en la educación, en el camino emergieron categorías que ampliaron significativamente la comprensión del contexto de estudio y cimentaron una base estructurada que enriqueció la interpretación. Por ello, consideré fecundo articular ciertos elementos de la teoría fundamentada en el seno de este natural movimiento hermenéutico. Lo antes referido, me llevó a integrar en el marco metodológico de este estudio ambos enfoques; a saber: la hermenéutica filosófica esbozada en el apartado anterior y la teoría fundamentada, que proporcionó una estructura analítica para identificar categorías emergentes, cuya interpretación a profundidad correspondió al análisis hermenéutico.

Para Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada responde a una teoría que se desprende de la recopilación de datos que ha atravesado un proceso sistemático de análisis. Los autores sostienen que, eventualmente, los investigadores no inician un proyecto con una teoría preconcebida, sino que, desde un área del saber, a partir de los datos y bajo la aplicación teórica- metodológica correspondiente, emerge; ello incrementa la probabilidad de que la teoría generada se asemeje a la realidad, que genere conocimiento, amplíe la comprensión y constituya un referente clave para la acción. Bajo este modo de investigar, hay dos características esenciales: la

fundamentación de los conceptos en datos y, sin perder de vista la necesaria capacidad crítica, la creatividad del investigador para trabajar con la categorías, plantearse preguntas orientadoras, contrastar y organizar esquemáticamente.

Si bien es cierto, las metodologías están provistas de rigurosidad científica, los referidos autores sostienen que estos procedimientos dan la oportunidad de implementarlos de forma creativa y flexible, de acuerdo a las intencionalidades de la investigación: “Investigar es un trabajo arduo. Pero también es entretenido y emocionante. Es más, nada se puede comparar con la dicha que proviene del descubrimiento” (Strauss y Corbin, 2002, p. 24). No obstante, es imperioso comprender ampliamente la lógica, naturaleza, estructura y función de cada uno de los procedimientos analíticos, a fin de aplicarlos adecuadamente. Al final, la interpretación crítica y el constructo teórico sobre el sentido ético de la voluntad en la educación, constituye una nueva perspectiva que, a partir del contexto actual y de las experiencias vitales de la autora, permiten comprender nuestra natural y compleja condición humana.

Una tarea ineludible: unidad sistemática del estudio

Conocer es siempre aprehender un *dato* en una cierta *función*,
bajo una cierta *relación*,
en tanto *significa* algo dentro de una determinada *estructura*
(Martínez, 2004).

Los estudios cualitativos representan un espinoso desafío para los investigadores, en virtud de las subjetividades que ahí convergen. En tal sentido, las investigaciones de esta naturaleza deben adherirse a la rigurosidad, sistematicidad y criticidad, elementos propios del discurso científico, que contribuyen a la consistencia epistemológica y metodológica de los hallazgos investigativos. La experiencia vivida está signada por un contenido de verdad que se integra a la vida misma y, desde ahí, se despliega y significa como auténtico conocimiento, “mediación de verdad diferente de la ciencia, pero no inferior a ella” (Gadamer, 1984 citado por Martínez, 2004, p. 10). El «mundo vivido» del ser humano “es la única realidad empírica existente ya que todas las elaboraciones 'científicas' posteriores no pueden ser sino interpretaciones teóricas y abstractas del investigador” (Martínez, 2004, p. 78). Bajo esta nueva perspectiva, los fundamentos del pensamiento tradicional son movidos por la fuerza de la incertidumbre, que abre paso a la asunción de una conciencia discontinua, distinta, abierta al diálogo, caracterizada por

la deconstrucción y la hermenéutica, movimientos esenciales de todo acto racional.

Considerando mi interés por teorizar sobre el sentido ético de la voluntad en la educación, creo necesario sostenerlo sobre la base de una integración metodológica rigurosa que escape de reduccionismos. Gracias a la inserción de la conciencia y del lenguaje en el estudio, como categorías y como centros mediadores reales del conocimiento, asumo la hermenéutica para captar el sentido ético de la voluntad que se revela o encubre en textos de distintas tradiciones filosóficas que comparten un lugar común: la preocupación por nuestra condición humana frente al asunto de la libertad, desde donde halla sentido la categoría voluntad y, seguidamente, la acción –como despliegue de la primera-, cuya influencia personal, relacional y social es innegable.

La complejidad del fenómeno de la voluntad supuso pensarlo y abordarlo con el respaldo del análisis dialéctico con fines críticos y reconstructivos, que permitió integrar sistemáticamente la revisión y contraste teórico de la polifonía de voces consideradas para el estudio que, más allá de representar un marco teórico estático, procura constituirse como diálogo activo, abierto y dialéctico sobre el sentido ético de la voluntad, como asunto existencial, en la educación, con la finalidad de someterla a crítica y, desde ahí, repensarla y reconducirla a sus fines esenciales, con la necesaria intervención de la agencia ciudadana, como explicaré posteriormente, cuyo abordaje reflexivo permite identificar sus posibilidades y limitaciones para el florecimiento de la voluntad ética, traducida en transformación personal, relacional y social. La triangulación constante entre las dimensiones metodológicas *experiencia*, *teoría* y *crítica* resultan esenciales para garantizar una comprensión más profunda del sentido ético (experiencia) de la voluntad (teoría que se encarna en la práctica, a través de la acción) en la educación (crítica).

SECCIÓN IV

CIRCULARIDAD HERMENÉUTICA

«... en el lenguaje real la intención sobrepasa siempre lo dicho»
(Hans Gadamer, 1998).

El núcleo teórico del estudio se propuso articular las perspectivas filosóficas de Aristóteles, Kant, Nietzsche y Ricoeur para dar cuenta del sentido ético de la voluntad y su significatividad en la educación como acción social transformadora que humaniza. A través del análisis dialéctico, inspirado en la hermenéutica de Paul Ricoeur, mostraré un tejido dialógico entre estas tradiciones filosóficas, no como visiones antagónicas, sino como voces complementarias que enriquecen la comprensión del sentido ético de la voluntad y de la educación en la formación ética ciudadana, instancia clave para la reflexión y transformación de la realidad educativa venezolana actual.

Las categorías apriorísticas que vertebran el estudio corresponden a: la *voluntad*, entendida como la facultad que dirige, en libertad, las decisiones a fines específicos; en este estudio, la voluntad constituye la unidad de análisis nuclear a partir de la que se construye y despliega el constructo teórico. La *ética*, como necesaria respuesta reflexiva y comprometida que orienta la acción humana; en el caso que ocupa mi interés de investigación, el sentido ético que rodea la voluntad representa la perspectiva desde donde se desarrolla el proceso de análisis, comprensión e interpretación de los contenidos. Y, por último, la *educación* como institución social que ha de constituir un escenario natural para la transmisión de conocimientos, valores, identidad y formación

ciudadana; en esta oportunidad, me refiero al contexto desde donde comprendo e interpreto el alcance y la aplicabilidad del sentido ético de la voluntad.

A continuación, me dispongo presentar una perspectiva sobre las contribuciones teóricas de la tradición filosófica que me precede a partir del análisis dialéctico. A través de este recorrido, aspiro ofrecer una visión integradora que contribuya a repensar la educación como un proceso naturalmente humano que, desde su institucionalidad, debe mantener indeclinable el compromiso de construir y formar en, para y por la ciudadanía, con miras a la preservación de la dignidad humana como centro de todo proceso y como fin en sí misma, especialmente, en escenarios tan complejos y desafiantes como los que hoy vivimos.

Categorías y proceso de categorización

En primer lugar, es indispensable comprender la riqueza de la teoría fundamentada y la hermenéutica como enfoques metodológicos y el potencial que supone integrarlos para abordar el asunto del sentido ético de la voluntad en la educación. Como referí en párrafos previos, de la teoría fundamentada rescato la sistematización del contenido de las fuentes referenciales para categorizar, de donde emerge la teoría; mientras que la hermenéutica se orienta a la profundidad interpretativa de textos y fenómenos sociales, en atención a la influencia del contexto en su producción, divulgación y comprensión. El hecho de complementar estas perspectivas metodológicas resulta de gran provecho para enriquecer la comprensión del objeto de estudio y para superar, en lo posible, las limitaciones propias de cada método.

Antes de describir el proceso de categorización, resulta oportuno señalar que, de acuerdo con Lakoff y Johnson (2009), la comprensión de la propia experiencia se nutre del tratamiento que la persona hace de su historia de vida a partir de la elección de entidades uniformes, es decir, de sustancias que puedan ser designadas, categorizadas y razonadas. En tal sentido, la categorización consiste en identificar un objeto o experiencia, destacar sus propiedades y ocultar otras, intencionalmente. Las afirmaciones verdaderas que hago son producto de esta categorización, que pondera ciertas propiedades del objeto y desfocaliza otras.

Ahora bien, ¿a partir de qué procedimientos emergieron las categorías del estudio? De la teoría fundamentada, consideré la **codificación abierta** del contenido

para identificar conceptos clave y categorías emergentes (unidades de significado). La inserción del análisis dialéctico proporcionó un diálogo entre los textos y la investigadora, que favoreció la contextualización de las categorías emergentes, su relación con la fundamentación teórica y la interpretación profunda del contenido. Posteriormente, procedí a aplicar la **codificación axial** para organizar estas categorías en relaciones más complejas y las subcategorías, de donde procedí a formular la **codificación selectiva** para seleccionar una categoría central que integrara el análisis, cuyo contenido constituyó referente indispensable para la generación teórica.

Hasta este punto, da la impresión de que me inclino por la teoría fundamentada y, en parte, así es. No obstante, estimo que, dadas las intencionalidades del estudio, la preponderancia que ofrezco al lenguaje en virtud de mi formación académica y, sobre todo, de la riqueza de la tradición filosófica que he referido, debo valorar la inserción de la interpretación derivada del análisis dialéctico para la generación de conocimientos. Lo anterior, no significa que quienes tomen partido por la teoría fundamentada desestimen la dimensión interpretativa; ello sería una total torpeza, pues la interpretación es clave en todo proceso cognitivo, tanto de recepción como de producción. Y, en ambas perspectivas metodológicas, transversa la interpretación, más en una que en otra. En todo caso, creo que considerar el método hermenéutico me ha permitido hacerme más consciente del lugar, significados y sentidos de las palabras dentro de la arquitectura del texto y de la vida misma, cuestión que, de pronto, bajo otra perspectiva, pudiesen resultar complementarias, mas no definitorias.

Enseguida, abro paso a la interpretación dialéctica, cuyo insumo lo constituyen las categorías emergentes de los procesos de codificación correspondientes, que son sometidas a contextualización y contraste con los postulados esbozados en la fundamentación teórica. Luego, genero la teoría que, finalmente, someto a una reflexión crítica para evaluar las implicaciones del estudio en la formación humana y ciudadana.

De acuerdo con los postulados de Strauss y Corbin (2002), previo al desarrollo de la teoría, es necesaria la conceptualización; para comprender este proceso, es imperioso definir que un concepto constituye un fenómeno al que se le ha atribuido un nombre para identificarlo y diferenciarlo. Esto facilita al investigador el acopio de contenidos informativos que comparten ciertas propiedades y acciones en un marco de

clasificación común. Las categorías, entendidas como conceptos generados de los datos, que dan cuenta de fenómenos, permiten al investigador explicar y predecir. Los autores citados insisten en distinguir la diferencia entre categoría y fenómeno, pues mientras la primera representa lingüísticamente el fenómeno para facilitar su comprensión e interpretación, lo segundo describe los asuntos objetos de estudio, según la perspectiva del analista y el propio contexto de investigación.

Cuando los conceptos se acumulan, es necesario que el investigador los agrupe o categorice en términos explicativos, es decir, en categorías que se desarrollen en cuanto a sus propiedades (características de una categoría) y dimensiones (ubicación de una propiedad dentro de una clase) e, incluso, que se diferencien a través de la descomposición en subcategorías, esto es, conceptos propios de una categoría que le proporcionan claridad y especificidad. Considerando las características de este estudio, es oportuno analizar el contenido del corpus desde la estructura oracional e, incluso, en ciertos casos, desde el párrafo como unidad temática, a los fines de aproximarme a las ideas esenciales del texto, siempre a partir de las categorías apriorísticas. Conviene añadir que las categorías emergieron del diálogo que establecí entre el marco referencial y los datos empíricos que inspiraron mi interés investigativo, claves conceptuales que permiten enunciar, organizar, comprender e interpretar el sentido ético de la voluntad en la educación.

Voluntad, ética y educación: ¿a qué responde este interés?

Como he referido previamente, la voluntad es un concepto esencial, no solo para la filosofía o la psicología. Además, es fundamental para el desarrollo humano, dado que en esta capacidad se concentra la tendencia a tomar decisiones y a actuar en libertad responsable frente a los criterios morales. Por ello, analizar la voluntad desde el contexto educativo permite comprender cómo las decisiones y acciones individuales comprometen el curso de la educación y de la convivencia ciudadana en general. Lo antes referido, tiene que ver con la ética, desde su alcance práctico para valorar los principios que orientan la acción humana, especialmente, hacia la vida buena. En cuanto el escenario educativo, la ética constituye un referente esencial para la formación del carácter, la virtud y la conciencia ciudadana responsable y comprometida con el bien común de la humanidad en situaciones reales.

He considerado la educación porque estoy convencida de que es un espacio natural privilegiado para promover el desarrollo personal y, en el caso que ocupa mi interés de investigación, para orientar la voluntad hacia la necesaria respuesta ética que debe convocarnos desde nuestra humanidad compartida. La revisión de la educación como contexto donde se insertan las reflexiones del estudio permite aproximarme a la comprensión de cómo se construyen y replican los significados y sentidos de la voluntad desde su dimensión ética.

En efecto, estas categorías resultan centrales para el acercamiento a dos procesos indispensable para el desarrollo personal y, por consiguiente, relacional y social; esto es, la formación humana y la formación ciudadana. Solo cuando asumo con conciencia mi lugar en el mundo como persona, como sí mismo, desde las complejidades que esta mirada supone, podré disponerme a ir más allá de mis márgenes y, desde ahí, mirar al otro, semejante a mí, y atender su solicitud desde la responsabilidad compartida que supone la condición humana como fin en sí misma.

Los criterios para seleccionar las categorías apriorísticas responden a: *la relevancia teórica*, en virtud del respaldo de autoridad de cada una; *la aplicabilidad al contexto* educativo venezolano, donde la formación ética y ciudadana es un desafío urgente; *el potencial interpretativo* que ofrece un acercamiento más profundo y contextualizado al fenómeno objeto de estudio, lo que permite develar los significados y sentidos clave; *la coherencia* que mantiene con la fundamentación teórica referencial de la investigación. Lo antes propuesto permite abordarlas desde una perspectiva más amplia, sin desatender la rigurosidad del discurso académico, para favorecer el desarrollo del conocimiento y de nuevas aplicaciones prácticas en el campo educativo.

Fundamentación teórica de las categorías apriorísticas

Para Ricoeur, la *voluntad* constituye una facultad para tomar decisiones y actuar de forma consciente, libre y responsable a partir del reconocimiento, del diálogo con el otro, en el seno de instituciones justas que se proponen una vida buena para la humanidad (Ricoeur, 2006¹). Bajo esta perspectiva, hay tres elementos que resultan esenciales para la comprensión de la voluntad: primero, *la voluntad como capacidad de decisión* frente a diversas alternativas, de donde se desprende la idea de la libertad. Segundo, *la voluntad como disposición a actuar de manera responsable*, entendiendo

que más allá de decidir frente a diversos cursos de acción a partir de mis propias expectativas e intereses, debo valorar las consecuencias de mi obrar sobre la base de la responsabilidad hacia los demás.

Tercero, *la voluntad es reconocimiento del otro como fin en sí mismo* para alcanzar la máxima realización humana, esto es, una vida digna y buena. De este modo, percibo que la voluntad no es solo capacidad individual, sino una disposición ética que tiene su razón de ser y de obrar a partir de la relación con el otro en instituciones que vayan en sintonía con la idea del bien común y la dignidad humana. En el contexto educativo, la voluntad tiene implicaciones profundas, pues todo hecho educativo, como acción social transformadora que humaniza, debe disponerse a formar personas y ciudadanos con capacidad para tomar decisiones y de actuar con amplio sentido de responsabilidad ética a favor de la humanidad como fin en sí misma.

Por su parte, la ética para Ricoeur (2006¹) constituye la búsqueda de una vida buena con y para los otros en instituciones justas. Esta expresión, evidentemente breve y aparentemente sencilla comporta tres dimensiones que merecen especial atención: primero, *la vida buena*, que se refiere al florecimiento personal, en otras palabras, la realización plena de las capacidades de cada persona, cuestión ampliamente emparentada con la eudaimonía aristotélica, que supone la felicidad y el desarrollo integral humano como producto de un arduo proceso existencial que atraviesa el autoconocimiento, la autenticidad y la búsqueda del sentido de la propia vida. Segundo, *la dimensión relacional* “con y para los otros”, que establece la ética como un proyecto común en el que el reconocimiento del otro, la cooperación y la responsabilidad mutua son indispensables para concretarla; el pensador francés integró la noción de alteridad, como movimiento de la conciencia que reconoce otro aparte de mí.

Por otro lado, *las instituciones justas*, como estructuras funcionales que han de propiciar las condiciones requeridas para que las personas alcancen su máxima realización integral en escenarios justos y equitativos. De nuevo, la mirada de Ricoeur se dirige al otro y, en este sentido, amplía las nociones de voluntad y ética. Para la educación, esta perspectiva de la ética supone poner en el centro de todo proceso formativo el reconocimiento y la preservación de la dignidad de la persona, a través del

ejercicio de una ciudadanía más consciente, más humanizada y más comprometida con esta finalidad.

Finalmente, la educación constituye para Freire (1970) una práctica desafiante de amor y libertad que procura potenciar la conciencia crítica y a la autonomía de la persona. De ahí, que el acto de educar y los discursos que se desprenden de él no son neutros, sino que tienden a la transformación social en favor de la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva, humanizada. La idea que sostiene Freire sobre la educación descubre cuatro elementos clave: primero, *la educación como un acto de amor*, profundamente humano que implica afecto, empatía y compromiso con el otro, desde el reconocimiento, el diálogo, el respeto, el cuidado y la solidaridad. Segundo, *la educación como acción desafiante*, considerando que educar supone enfrentarse a estructuras opresivas que tienden a marcar profundas desigualdades sociales; en este sentido, la respuesta de la educación tiende a la promoción de los valores humanos.

Tercero, *la educación es una práctica de la libertad*, que permite a la persona desarrollar el pensamiento racional, la toma de decisiones consciente y la acción libre a favor del cambio social. Cuarto, *la educación responde a la realidad para transformarla*, sin evasiones o adaptaciones; en este proceso, se enfrenta a ella, reconoce sus dificultades, desafíos, desigualdades y contradicciones y, desde una mirada reflexiva, crítica, creativa y colaborativa se dispone a superarlas. Esta aproximación guarda relación con las categorías previas en los siguientes aspectos:

Autonomía y responsabilidad al tomar decisiones y actuar con sentido ético en la sociedad.

Reconocimiento del otro, desde la humanidad compartida, como un fin en sí mismo, a partir del establecimiento de relaciones de reconocimiento y solidarias.

Transformación social desde la educación como institución responsable de contribuir a la construcción de sociedades justas desde la idea de ciudadanía.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, me propongo comprender, desde su individualidad, las categorías apriorísticas y, a partir de ahí, articularlas para enriquecer el análisis sobre el sentido ético de la voluntad en la educación.

Diálogo con distintas tradiciones filosóficas

A continuación, presento las voces de cuatro referentes teóricos que han resultado indispensables para este estudio: Aristóteles, Kant, Nietzsche y Ricoeur, a quienes he convocado para propiciar un diálogo reflexivo y crítico sobre el sentido ético de la voluntad en la educación. Esto me ha llevado a recorrer desde la ética de la virtud aristotélica, que concibe la voluntad como un hábito orientado hacia la realización del bien y la eudaimonía, hasta el imperativo categórico kantiano, que postula la voluntad como autonomía guiada por principios universales, marco esencial para comprender la dimensión normativa de la acción humana. Por su parte, Nietzsche aporta una mirada crítica al cuestionar los valores tradicionales y proponer la voluntad de poder como fuerza creadora de nuevos sentidos. Finalmente, Paul Ricoeur (2006¹) integra estas perspectivas en una hermenéutica de la voluntad ética, donde la responsabilidad hacia el otro y la búsqueda de una vida buena en instituciones justas vertebran la propuesta. Lo anterior, no solo ilumina el sentido ético de la voluntad; además, ofrece herramientas conceptuales para repensar la educación como escenario de formación humana integral que ubica en el centro la dignidad de la persona como principio y fundamento de todo hacer.

Aristóteles: voluntad y virtud

Parece que toda arte y toda investigación,
e igualmente toda actividad y elección,
tienden a un determinado bien
(Aristóteles, 2005).

El pensamiento aristotélico ha procurado acercarse a lo bueno, lo virtuoso. Sin embargo, lo denominado “bueno” o “moralmente bueno” es objeto de controversia. El proyecto ético teleológico del estagirita reconoce que la inclinación a la felicidad es el fin mayor al que aspiramos los seres humanos. Por ello, el eudemonismo de Aristóteles procura establecer los límites y dar sentido a la conducta de la persona, quien obra impulsada por un fin. Tal parece que el ser humano no puede decidir directamente sobre la felicidad como un fin; lo que sí puedes es procurar los medios que le permitan alcanzarla. Bajo estos términos, ¿cómo es posible que la felicidad no pueda ser objeto de decisión? ¿que aspire ser feliz y al final de los días no lo haya logrado? Si una acción

humana, voluntaria y buena, se orienta a la felicidad, ¿cómo puede resultar inmerecida la felicidad? Al respecto,

si en el ámbito de nuestras acciones existe un fin que deseamos por él mismo - y los otros por causa de éste- y no es el caso que elegimos todas las cosas por causa de otra (pues así habrá un progreso al infinito, de manera que nuestra tendencia será sin objeto y vana), es evidente que ese fin sería el bien e, incluso, el Supremo Bien (Aristóteles, 2005, p. 48).

Asumiendo que la felicidad resulte consecuencia de una acción buena, es oportuno referir que el fin de la acción, además de la felicidad que genera, se orienta al bien propio de la acción (Aristóteles, 2005, p. 57). Mas, ¿qué es la felicidad, qué hay tras ella? Para Aristóteles, la felicidad es un cierto «bien vivir» y «bien estar». Luego, añade:

Parece que los factores que buscamos en la felicidad se dan todos en el bien definido por nosotros. Pues a algunos les parece que es virtud, a otros prudencia, a otros una cierta sabiduría y a otros esas cosas o una de ellas unida al placer o no carente de placer. Otros todavía añaden incluso la abundancia de bienes externos (Aristóteles, 2005, p. 62).

Indudablemente, caigo en una trampa subjetiva. Retomando el asunto de las virtudes, fundamento de la ética aristotélica, se añade que “las virtudes no se originan ni por naturaleza ni contra naturaleza, sino que lo hacen en nosotros que, de un lado, estamos capacitados naturalmente para recibirlas y, de otro, las perfeccionamos a través de la costumbre” (Aristóteles, 2005, pp. 75-76). Lo anterior es una declaración de responsabilidad que invita a la persona a potenciar aquello de lo que, por naturaleza, dispone; por lo tanto, la virtud es producto de la acción, dado que “nos hacemos justos realizando acciones justas y valientes” (Aristóteles, 2005, p. 76).

En medio de todo esto, la virtud es una elección que desafía la voluntad de la persona, es “el estado gracias al cual el hombre llega a ser bueno y gracias al cual realiza bien su propia actividad” (Aristóteles, 2005, p. 83). La virtud moral modula las afecciones y acciones entre el exceso, el defecto y el término medio, este último relacionado con la sensatez, la virtud, que muy bien puedo asociar con la respuesta ética que comentaré más adelante y que, por tanto, reclama la educación desde temprana edad. Sin embargo, es un hecho que no toda circunstancia admite mediedades, por lo que siempre resulta oportuno apuntar al menor de los males. Tal parece que ser bueno, virtuoso, es una proeza.

Gráfico 5. Inserción de la voluntad en la ética aristotélica.

Fuente: Monasterios, 2025.



Ahora bien, ¿cómo opera la acción, a partir de la voluntariedad? En efecto, la intencionalidad de la acción se genera según las circunstancias del momento y la persona acuerda obrar de cierta forma o no hacerlo, motivado al conocimiento de estas circunstancias y a las eventuales consecuencias de la acción, cuyo punto de origen es la elección, producida en el seno de la racionalidad práctica, y que responde a la libre responsabilidad humana, que convierte a la persona en dueña de su obrar que, para Ricoeur (2006¹) se traduce en *poder hacer*. Nuevamente, el pensamiento aristotélico sentencia que la responsabilidad sobre las propias acciones se halla en la virtud y en el vicio, que dependen del sí:

En efecto, en lo que depende de nosotros el actuar, también depende el no actuar, y en lo que hay un no, también hay un sí. De tal manera que, si depende de nosotros el obrar cuando es bueno, también dependerá de nosotros el no obrar cuando es malo. Y si el no obrar, cuando es bueno, depende de nosotros, también depende de nosotros el obrar cuando es malo. Y si depende de nosotros realizar buenas y malas acciones, e igualmente el no realizarlas (y esto era el ser buenos o malos), entonces dependerá de nosotros el ser virtuosos o viciosos (Aristóteles, 2005, pp. 105-106).

Como he comentado hasta ahora, el pensamiento aristotélico propone que la virtud dirige la acción humana hacia una vida buena. De esta manera, parece que la anhelada vida buena es más bien un proceso inacabado que se co-construye día a día

y que la felicidad es una elección personal que compromete la voluntad a obrar conforme a lo bueno, no solo para aspirar finalmente a este bien superior; además, para participar del proyecto de una vida plena, genuina y virtuosa que, conforme florece, vaya significando este bien máximo. En este punto, la libertad, que se orienta a la felicidad como anhelo, precisa del ejercicio de acciones conscientes que no se hallen sometidas a ningún tipo de condicionamientos.

Por lo tanto, la responsabilidad humana debe ser asistida por la virtud moral, evidencia de la prudencia socrática. En definitiva, “no es posible ser bueno en sentido propio sin Prudencia, ni tampoco prudente sin la virtud moral [...] no habrá recta elección sin el concurso de la Prudencia y de la virtud: la una nos proporciona el fin, la otra realizar los actos conducentes al fin” (Aristóteles, 2005, pp. 200-201).

Kant: voluntad y deber ser

Pues el amor no puede ser mandado en cuanto inclinación,
pero hacer el bien por deber,
cuando ninguna inclinación en absoluto impulse a ello y hasta vaya en contra
de una natural e invencible antipatía,
es un amor práctico y no patológico, que mora en la voluntad y no en una
tendencia de la sensación, sustentándose así en principios de acción
y no en una tierna compasión;
este amor es el único que puede ser mandado (Kant, 2007).

La filosofía crítica kantiana constituye una superación del pensamiento filosófico tradicional y se sitúa en un nivel superior, el crítico; de ahí, que la filosofía kantiana es trascendental, en tanto supone alcanzar el punto más elevado del pensamiento, es decir, aquello que es anterior al conocimiento y que, por tanto, es objeto de estudio de la filosofía. Además, es trascendental por el hecho de que se ocupa de investigar condiciones de esta naturaleza, sin perder de vista el establecimiento de los límites de la razón, que no debe dejarse volar “como una paloma en el vacío”, según el filósofo alemán (parafraseado por Arroyo y Jaén, 2015, p. 57)

Por consiguiente, la filosofía crítica se da a la tarea de delimitar lo que puede y lo que no puede saber la razón, cuyas barreras están trazadas por la experiencia, dado que el conocimiento cierto solo es posible con el auxilio de ésta. La transición epistemológica que propició el pensamiento kantiano significó un giro capital, pues:

El dogmatismo, que Kant identificaba a grandes rasgos con Leibniz, había sido «la edad infantil de la razón», cuando esta no era consciente de sus limitaciones y se atrevía a

pensar prescindiendo de la experiencia. En el estadio siguiente, el escepticismo, el juicio había quedado «escarmentado por la experiencia» y se había mostrado tan prudente como antes atrevido. Llevada al extremo, esa prudencia había conducido a un empirismo radical que limitaba en exceso el ejercicio de la razón. El sistema de Kant constituía un intento de sintetizar y superar ambos enfoques (Arroyo y Jaén, 2015, p. 60).

Una de las mayores riquezas de este sistema de pensamiento reside en su originalidad y necesidad. Por un lado, es novedoso frente a los esfuerzos de pensadores realistas y metafísicos que se empeñaron en justificar el conocimiento como un hecho claro, evidente, pero sin explicación alguna; ante ello, la filosofía crítica reconoce que el conocimiento no puede ser explicado y, en caso de serlo, solo es posible en virtud de las condiciones que lo preceden. Por otro lado, el pensamiento crítico kantiano es necesario, pues proporciona a la humanidad conciencia clara del uso de las facultades del conocimiento, es decir, me acerca a la experiencia de conocer conscientemente lo que antes conocía sin saber por qué.

Ciertamente, ni por la asistencia única de la experiencia o por el auxilio exclusivo de la razón es posible adquirir el conocimiento de las cosas. A partir de esta aseveración, Kant cuestionó qué puede conocer el ser humano y hasta dónde se extiende ese conocimiento, cuyos planteamientos fueron sistematizados en la *Crítica de la razón pura*, que resuelve con éxito la controversia entre metafísicos y realistas quienes, en su momento, no hallaron puntos de apoyo donde sostener sus aproximaciones a una teoría del conocimiento. Para Kant, el conocimiento emerge con la experiencia. Más adelante, distingue entre los conocimientos puros o a priori y los conocimientos empíricos o a posteriori. Los primeros, son independientes de la experiencia, previos a ella, residen en nuestra capacidad de conocer y son universalmente válidos y necesarios; mientras que los segundos son posibles por la experiencia, emanan de ella, quedan sujetos a revisión en nuevas experiencias y, por tanto, son provisionales.

Sobre la base de estas consideraciones, el conocimiento procede de dos fuentes originarias (Kant, 1938¹): la primera es la capacidad humana de percibir representaciones de un objeto dado; la segunda hace referencia a la disposición de conocer el objeto por medio de estas representaciones. Así, intuición y conceptos son los elementos esenciales del conocimiento. Esto se expresa con claridad por el hecho de que no hay conocimiento por conceptos sin su correspondiente intuición, así como tampoco hay conocimiento por intuiciones desprovistas de conceptos. Puede haber

intuiciones y conceptos puros o empíricos que dependen de la presencia real del objeto (empírico) o de una representación que no se relacione con sensación alguna (puro).

La sensibilidad, como comenté en la primera parte de acuerdo con los aportes del pensamiento kantiano, constituye una capacidad receptiva que permite al sujeto percibir las representaciones de acuerdo a como los objetos le afectan; una sensación es el efecto que un objeto produce sobre mi capacidad representativa cuando me afecta. Significa, pues, que los objetos me son dados a través de la sensibilidad, que me ofrece las intuiciones. Así, los objetos se adecuan a mi conocimiento. Mas, solo el entendimiento concibe los objetos y construye los conceptos. El pensamiento se refiere a las intuiciones, que me vienen de la sensibilidad, a través de signos; de esta manera, los objetos, los fenómenos, me son dados.

A la luz de estos hallazgos, el entendimiento es asumido por Kant como la facultad humana de producir representaciones de los objetos e, incluso, la misma espontaneidad en que se produce el conocimiento, “la facultad de pensar el objeto de la intuición sensible” (Kant, 1938¹, p. 202). Por consiguiente, a través de la sensibilidad los objetos me son dados y, bajo la mediación del entendimiento puedo pensarlos. En tal sentido, “Pensamientos sin contenidos, son vacíos; intuiciones sin conceptos, son ciegas. De aquí, que sea tan importante y necesario sensibilizar los conceptos (es decir, darles un objeto en la intuición), como hacer inteligibles las intuiciones (someterlas a conceptos)” (Kant, 1938¹, p. 202). En efecto, cuando el entendimiento y los sentidos confluyen, emerge el conocimiento. El recorrido que emprende el conocimiento sigue esta ruta:

Todo nuestro conocimiento arranca de los sentidos, pasa de ellos al entendimiento y termina por último en la razón, por encima de la cual no hay nada superior para elaborar el material de la intuición y ponerla bajo la suprema unidad del pensamiento (Kant, 1938², p. 49).

En síntesis, el proceso de conocer se distingue por la mediación de tres facultades; a saber: primero, la sensibilidad, que corresponde a la capacidad de generar representaciones del mundo exterior, es decir, la recepción del objeto a través de los sentidos; segundo, el entendimiento –alineado simultáneamente con la sensibilidad, en tanto ésta y la sensibilidad son formas complementarias del conocimiento-, que se refiere al orden mental de lo que percibo por medio los conceptos, esto es, la comprensión de lo que me es dado; tercero, la razón, que constituye y relaciona los conceptos en forma

de proposiciones, desde donde desarrollo potencialmente la capacidad de ampliar mi conocimiento, de acuerdo a leyes generales.

Respecto a la cosa en sí, al noúmeno, es decir, aquella que está desprovista de apariencias, perceptibles a los sentidos en el tiempo y en el espacio, Kant (1938¹) reconoce que el ser humano no tiene acceso a ella, no puede percibirla y solo puede intentar aproximarse a pensarla. Sobre ello, advierte que lo pensado (concepto) no debe confundirse con lo existente (la cosa en sí), cuyas reflexiones han permitido descubrir la escisión y la desproporción “entre el verbo que expresa el ser y lo verdadero, con riesgo de errar, y entre la mirada clavada en la apariencia y en la perspectiva” (Ricoeur, 2011, p. 39), cuestiones que evidencian el dualismo entre el entendimiento y la sensibilidad esbozado por Kant.

Para Kant, hay conocimientos conceptuales, al margen del mundo sensible, enmarcados en la experiencia, sin que ésta sirva de guía; pareciera que estos saberes sobrepasaran los límites de nuestro propio pensamiento, a razón de su importancia superior, sublime; estos temas corresponden a “Dios, Libertad e Inmortalidad” (Kant, 1938¹, p. 151), cuya resolución tiende a la Metafísica. Frente a los controversiales orígenes de esta ciencia, Kant asevera su realidad como disposición natural, en tanto la razón humana aspira, por necesidad, a encontrarse con asuntos que no pueden ser resueltos por el uso práctico de la razón, ni por sus principios. Cuando el ser humano especula, hace posible la Metafísica. Enseguida, Kant cuestiona: “¿Cómo nacen de la naturaleza de la razón humana en general esas cuestiones, que la Razón pura formula y que por necesidad propia se siente impulsada a resolver?” (Kant, 1938¹, p. 161).

En este sentido, ¿cómo es posible la Metafísica como ciencia, al servicio de estas cuestiones? El pensador alemán sentencia con claridad que una crítica de la Razón pura conduce a la Ciencia que, en este caso, se ocupa de la Razón misma y no de sus objetos, de diversidad infinita. Además, afirma que una vez que la Razón conoce sus facultades, es decir los principios del conocimiento a priori, le resulta más sencillo determinar los límites de su acción. En el referido orden de ideas, Kant inaugura su Crítica trascendental, cuyo propósito se orienta no al incremento de los conocimientos adquiridos, sino a su rectificación. Este sistema de pensamiento se centra en el entendimiento que cuestiona la razón de ser de las cosas y no ellas en sí mismas, que

son infinitas. De ahí, que este nuevo paradigma se trate de una crítica de la facultad racional pura.

La cosa en sí se torna escurridiza al pensamiento humano. Incluso, el propio ser navega entre el ser algo, pero no todo; y ese excedente que hay después de este “algo”, ese infinito, se oculta a los ojos del entendimiento, escapa de mi alcance y reafirma mis miserias, como sentenciaría Pascal:

Pero cuando pensé la cosa más a fondo y, después de descubrir la causa de todas nuestras desdichas, quise averiguar su razón, hallé una bien convincente y eficaz, y es la desgracia natural inherente a nuestra condición débil y mortal, y tan miserable que no hay nada que pueda consolarnos cuando meditamos sobre ella (Fragmento 139, citado por Ricoeur, 2011, p. 21).

No obstante, a pesar de lo espinoso del camino, la tarea de intentar conocerme, con mis luces y sombras, es esencial: “Sin duda, es un mal el estar lleno de defectos; pero todavía es peor estar lleno de ellos y no quererlo reconocer, pues con ello añadimos el de una ilusión voluntaria” (Pascal, Fragmento 100, citado por Ricoeur, 2011, p. 21).

En atención a la mediación de las tres facultades que postula Kant, Ricoeur sostiene que el hombre se constituye intermediario en la reflexión que se produce entre la sensibilidad y el entendimiento. El ejercicio reflexivo tiende por su naturaleza a dividir, a caminar sobre sendas escindidas, a andar entre la presencia de las cosas y la determinación de su sentido. Mi encuentro con la cosa me hace consciente de mi finitud, en cuanto recibo; y me hace conocedor de mi infinitud, en cuanto soy capaz de determinar y de decir sobre la cosa. En este ejercicio, el propio cuerpo es intermediario en “su abertura hacia...” (Ricoeur, 2011, p. 25), que lo hace mediador entre sí y el mundo. Con todo, ¿qué representa la voluntad en el asunto humano, bajo esta perspectiva filosófica?

Para Kant la *voluntad* es la facultad de elegir por autodeterminación lo que la razón acuerda necesario, bueno, y conforme al deber. Esto refiere al uso práctico de la razón. Anticipándome a los comentarios que el filósofo alemán presenta al final de la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, que en adelante y para fines prácticos designaré como *Fundamentación*, “Voluntad es una especie de causalidad de los seres vivos, en cuanto que son racionales” (Kant, 2007, p. 59). Así, la voluntad es principio de la acción ética y, de modo más preciso, de lo bueno en sí:

Cada cosa de la naturaleza opera con arreglo a leyes. Sólo un ser racional posee la capacidad de obrar según la representación de las leyes o con arreglo a principios del obrar, esto es, posee una voluntad. Como para derivar las acciones a partir de leyes se requiere una razón, la voluntad no es otra cosa que razón práctica [...] la voluntad es una capacidad de elegir sólo aquello que la razón reconoce independientemente de la inclinación como prácticamente necesario, o sea, como bueno (Kant, 2007, p. 27).

Y, ¿cuáles son las características de la voluntad esbozada por Kant? El bien y la autonomía. La voluntad es buena en sí misma por el querer en general, donde reside su valor absoluto y el bien supremo al que está subordinada. Y es autónoma pues se hace ley en sí misma y, en simultáneo, es capaz de someterse a ella en libertad. Sobre ello, el pensador comenta:

¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma? Pero la proposición: «la voluntad es, en todas las acciones, una ley de sí misma», caracteriza tan sólo el principio de no obrar según ninguna otra máxima que la que pueda ser objeto de sí misma, como ley universal. Ésta es justamente la fórmula del imperativo categórico y el principio de la moralidad; así, pues, voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa (Kant, 2007, p. 60).

La libertad racional ética se deriva de la dignidad como principio, inherente a la voluntad, a la ley y a la humanidad. Ahora, ¿cuál es la significatividad de la razón sobre la voluntad? La racionalidad determina la voluntad como fin en sí misma. Así, el propósito de la razón debe ser dirigir la voluntad para hacerla capaz de elegir lo correcto, al margen de condicionamientos o inclinaciones de cualquier naturaleza, esto es, una voluntad incondicionada. Sobre la base de lo antes propuesto, la necesidad se inscribe en la obligatoriedad que supone obrar por el deber ser, por lo bueno, incluso, contra las propias pretensiones.

De esta manera, la antropología kantiana sostiene que la *buena voluntad* invita a la persona a actuar por el *deber ser*, por respeto a la norma y a la humanidad como un fin en sí misma. La universalidad de la ley se sustenta en virtud de que "...la razón humana, en lo moral, [...] puede ser fácilmente conducida a mayor exactitud y precisión" (Kant, 2007, p. 5); en tal sentido, deduzco su preocupación por universalizar la ley para ponerla al servicio de todas las voluntades humanas y de dar cuenta de un proyecto moral que sistematice las normas universales de la razón práctica, cuestión que luego será rechazada Nietzsche.

Respecto al principio universal de la humanidad como fin en sí misma, cuya naturaleza restringe la libertad, Kant propone que “La moralidad es la condición bajo la cual un ser racional puede ser fin en sí mismo [...] Así, pues, la moralidad y la humanidad, en cuanto que ésta es capaz de moralidad, es lo único que posee dignidad” (Kant, 2007, p. 48). En otras palabras, si la humanidad es fin en sí misma, las acciones emprendidas deberán responder a la ley moral, caracterizada por apegarse a lo bueno, a lo necesario, a lo universal, sin someterse a condicionamiento alguno. Igualmente, estas acciones elevan el estado de la persona, dado que el bien humaniza. Por lo tanto, la persona es digna y buena en cuanto obra en virtud del deber y no por la simple pretensión de ser reconocido como persona digna y buena. Al respecto, el pensador alemán lideró férreos cuestionamientos contra los postulados éticos tradicionales, que consideraban el bien como objeto moral y sometían las normas a intereses fuera de la racionalidad. En medio de las tensiones naturalmente humanas, la buena voluntad se dispone a resolverlas por respeto a la ley.

Ahora, ¿qué es la ley para Kant? es una necesidad empírica; un deber moral que orienta la acción a través de reglas formuladas en imperativos que dan oportunidad de “...expresar la relación entre las leyes objetivas del querer en general y la imperfección subjetiva de la voluntad de tal o cual ser racional; verbigracia, de la voluntad humana” (Kant, 2007, p. 29). La ley moral se reviste de dignidad, principio incondicionado que atribuye respeto a la persona, de donde deriva la riqueza moral del obrar humano.

Las condiciones de la norma moral dan lugar a los *imperativos categóricos*, que son deberes morales universales, necesarios e incondicionados, formulados por Kant de manera clara y puntual: Primero, actuar como si quisiera que mis acciones se hicieran ley aplicable a todos, en cualquier circunstancia de tiempo, modo y lugar; segundo, actuar como si la regla que motiva mi acción pueda ser por sí misma ley natural; tercero, actuar según el principio de la humanidad como un fin y no como un medio. Estas reglas elevan la *voluntad* como intencionalidad que ordena lo necesariamente bueno que, por su naturaleza, debe constituir ley universal.

Gráfico 6. El asunto de la voluntad en el pensamiento kantiano.

Fuente: Monasterios, 2025.



Así, Kant propone que la razón práctica se refiere a tomar decisiones morales por respeto a la ley. En consecuencia, la voluntad se adhiere a la autonomía y emerge una voluntad libre, capaz de procurarse la regla de conducta, inspirada exclusivamente por el *deber ser*. Ahora, la libertad representa requisito indispensable para ejercer la moralidad apegada a la razón. Sobre esto, Kant postula que la libertad "...aunque no es una propiedad de la voluntad, según leyes naturales, no por eso carece de ley, sino que ha de ser más bien una causalidad, según leyes inmutables" (Kant, 2007, p. 59). Enseguida, agrega:

Digo, pues: todo ser que no puede obrar de otra suerte que bajo la idea de la libertad, es por eso mismo verdaderamente libre en sentido práctico, es decir, valen para tal ser todas las leyes que están inseparablemente unidas con la libertad, lo mismo que si su voluntad fuese definida como libre en sí misma y por modo válido en la filosofía teórica. Ahora bien;

yo sostengo que a todo ser racional que tiene una voluntad debemos atribuirle necesariamente también la idea de la libertad, bajo la cual obra (Kant, 2007, p. 61).

Entonces, libertad y voluntad son términos solidarios. Sin embargo, al final de su obra Kant declara que la libertad es una noción que no puede revelarse a través de leyes naturales ni en otra experiencia realizable. Seguidamente, delimita la razón delante de la libertad:

...no cabe concebirla ni aun sólo conocerla. Vale sólo como necesaria suposición de la razón en un ser que crea tener conciencia de una voluntad, esto es, de una facultad diferente de la mera facultad de desear (la facultad de determinarse a obrar como inteligencia, según leyes de la razón, pues, independientemente de los instintos naturales). Mas dondequiera que cesa la determinación por leyes naturales, allí también cesa toda explicación y sólo resta la defensa, esto es, rechazar los argumentos de quienes, pretendiendo haber intuido la esencia de las cosas, declaran sin ambages que la libertad es imposible (Kant, 2007, p. 71).

Este acercamiento a la *Fundamentación* deja en evidencia el núcleo de la ley moral: la autonomía de la voluntad, que marcha en contrasentido a la heteronomía de la voluntad, al sostener que “...no hay posibilidad de moral efectiva sin un fundamento ajeno a la voluntad (ya sea en la Naturaleza, ya sea en el reino inteligible, ya sea en el reino de los valores absolutos, ya sea en Dios)” (Ferrater, 1964, p. 161). Lo anterior representa razón suficiente para que Kant sentencie la heteronomía como origen de la inautenticidad moral que “...enmascaran el problema de la libertad de la voluntad y, por lo tanto, de la moralidad auténtica de los propios actos” (citado por Ferrater, 1964, p. 161). Al final, queda claro que la autonomía de la voluntad vertebra la propuesta ética kantiana, cuya fortuna es incalculable. Reflexionar sobre este asunto me ha permitido comprender el alcance de la razón en la voluntad y cómo los principios racionales han de ser sometidos al escrutinio de la crítica para abordar las circunstancias que originan el conocimiento a priori.

Ciertamente, la dimensión ética y moral de la voluntad es esencial para el sistema filosófico kantiano. Con todo, Kant reconoce la vulnerabilidad humana y sus inclinaciones, por más racionalmente recta que la persona se muestre en el curso de su existencia; en todo caso, esta capacidad de la razón debe influenciar la voluntad para constituir la buena en sí misma. Sobre ello, advierte que la racionalidad no condiciona por sí misma la voluntad, que también se halla expuesta a subjetividades fuera de la razón y de la norma. Por ejemplo, cuando los instintos asaltan la voluntad, en medio de esta

tensión natural, la persona debe abrir caminos para procurar hacerse digno y feliz, a través de la acción. Así pues, la buena voluntad es elemento indispensable para construir una existencia digna, plena, feliz, cuyo valor moral se concentre en el querer que ha dado lugar a la acción por el deber en sí mismo y no motivado por un principio material.

Lo antes propuesto se refiere al principio a priori del querer en general que sujeta la voluntad. En este camino, la razón intenta aprender a someter las inclinaciones que pueden desviar el querer de la voluntad. De ahí, Kant ultima que las nociones morales se originan a priori en la razón y, en consecuencia, no pueden derivar de un saber práctico condicionado. Estas características subrayan su dignidad y valor genuino, de donde se desprende su utilidad práctica. Ahora bien, ¿de qué manera es posible trasladar esta propuesta teórica a la práctica cotidiana vital?, ¿cuál es el modo en que la persona logra someterse a la buena voluntad y, en medio de las circunstancias, anhelos e inclinaciones naturalmente humanos, se mantiene firme?

Nietzsche: voluntad y poder

A diferencia del idealismo propuesto por Kant, Friedrich Nietzsche se dispone a criticar la arquitectura moral tradicional y sus instituciones, cuyos postulados asemeja “con los valores del débil, del lunático y el neurasténico, ya que representan, de forma más atenuada, *los mismos males*” (Nietzsche, 2000, p. 60). Su rechazo se debe a que considera que los valores erigidos se fundamentan en el rencor, en la culpa, en la falsedad y son engaños que se proponen subyugar a la persona, quien es arrojada a la trampa de una moralidad que lo separa de su bestialidad. Así pues, da la impresión de que quienes preconizaron esta ética “del deber ser”, dieron cuenta de un profundo descontento frente al curso natural de las cosas y, con ello, revelaron el deseo de dominar la vida misma (Nietzsche, 2000).

La caída del Dios judeo-cristiano y de los fundamentos de la metafísica occidental deriva el nihilismo, en que los valores tradicionales que condicionan el comportamiento humano han perdido orden, sentido y dirección. Lo anterior, genera un sentimiento de desamparo e inestabilidad para el sujeto, pues aquello donde sujetaba, configuraba y ordenaba sus verdades ha caído; ya Dios no tiene poder alguno sobre la vida y destino humanos. Este escenario lo obliga a hallar por sí mismo nuevos valores y el sentido de su existencia en el mundo sensible. De ello, Nietzsche atisba dos consecuencias

favorables: primero, la liberación del hombre de la carga de un dios omnisciente que todo lo juzga, a pesar de todos los esfuerzos humanos por vivir bien; segundo, exorcizarse de la idea del infierno y del sufrimiento eterno. Ambas ideas supieron explotar los miedos de los hombres y, con ello, la voluntad de poder de unos cuantos se posicionó sobre otros tantos (Hernández, 2015).

A razón de esta decadencia, Nietzsche valora la necesidad de erigir un superhombre que sea capaz de superar el nihilismo donde ha sido arrojado. Este nuevo hombre superior y libre, que ha aprendido a desentenderse de los miedos impuestos por un Dios que ha muerto, consciente de sí y de que el bien y el mal son construcciones humanas, comienza a dirigir sus esfuerzos a otras cuestiones vitales, por ejemplo, atribuir sentido a la vida, a través de la inversión de los valores imperantes, sustituyendo unos por otros. Así: “En un mundo sin Dios, cada individuo se convierte en el responsable absoluto de sus actos. Tiene que construir sus propios valores, porque vive en una libertad sin límites, sin sanciones divinas ni de ningún otro tipo” (Nietzsche, 2000, p. 11).

Desde la perspectiva nietzscheana, la noción de voluntad de poder emerge como fuerza vital, como exhortación a vivir a plenitud, al máximo, con energía indomable, consciente de que la voluntad de poder mantiene luchas internas que impulsan la vida en sí misma y que, desde el orden de éstas, se atribuye al poder el reconocimiento y fidelidad a uno mismo. En este punto, el orden constituye ser dueño de sí y elevarse por encima de ello; ahí, reside el poder: “Voluntad de poder es poder de poder” (Nietzsche, 2000, p. 129). La arquitectura vital de la experiencia humana da cuenta de que

todo impulso humano es voluntad de poder. El hombre es un complejo de fuerzas opuestas que forman fugaces constelaciones de poder; por lo tanto, no constituye una unidad estable. Detrás de todas nuestras emociones y de todos nuestros sentimientos no se encuentra un yo monolítico, sino una pluralidad de fuerzas personales (Nietzsche, 2000, p. 135).

Sobre el libre albedrío, Nietzsche manifiesta que es un hecho de conciencia que descansa en la falsa creencia de la responsabilidad por nuestras acciones, en la medida que el hombre se cree libre, cuando no lo es en realidad. Ahí, surge el arrepentimiento y el remordimiento. Por lo tanto, para el pensador vitalista el libre albedrío no es una cuestión moral y, desde esta postura, lanza su incisiva crítica en defensa de la inocencia y no responsabilidad de cada uno, por un lado, y la imagen de la persona como su propia

legisladora, por el otro. Estas ideas se sostienen en el hecho de que al hombre no se le puede responsabilizar por su naturaleza ni por sus acciones o los efectos que se generen de ellas, así como no se censura a la naturaleza. Argumenta que la noción de responsabilidad, contrario a lo que se había propuesto, es un presupuesto mental de la justicia punitiva del pecado que vino por el pensamiento judeocristiano y que la moral, vista desde este ángulo, sirve solo para esclavizar al individuo.

Para no profetizar el caos, Nietzsche resuelve esta controversia con la idea de que debo actuar de acuerdo con las consecuencias de mi obrar, dialéctica asociada al mito del eterno retorno, cuyo curso conduce a revivir experiencias una y otra vez, según mi comportamiento, base ética reguladora que me permitirá elogiarlo o desestimarlos, en virtud de sus efectos. La superación de los valores por medio de la voluntad de poder, la voluntad vital auténtica, debe representar la única norma máxima que subordine las otras reglas; incluso la misma razón debe gobernarse por la necesidad capital para, así, actuar a favor de la vida y no en sentido contrario, cuestión duramente criticada:

Que se devuelva al hombre el valor de sus instintos naturales.

Que se impida su propia subestimación (no del hombre como individuo sino del hombre como Naturaleza).

Que se extraigan de las cosas las contradicciones, después de comprender que somos nosotros los que las hemos introducido en ellas.

Que se suprima completamente la idiosincrasia social de la existencia (culpa, castigo, justicia, honradez, libertad, amor, etcétera).

Progreso hacia la «naturalidad»: en todos los problemas políticos, también en las relaciones de los partidos, incluso en los partidos mercantiles o de obreros y patronos, se trata de cuestiones de poder: «qué se puede» y, solo después, «que se debe». (Nietzsche, 2000, p. 112).

Mientras que Kant celebra la autonomía del yo, Nietzsche defiende la singularidad del sujeto creador, corpóreo, libre, capaz de autolegislarse al margen de leyes universales, sino de las que él ha creado según su propia condición humana y de acuerdo a las consecuencias de sus propios actos. Sin embargo, indica que su pensamiento filosófico “tiende a la creación de un orden jerárquico más que a una moral individualista” (Nietzsche, 2000, p. 215), aunque es evidente el valor que le atribuye a la individualidad de la persona a lo largo de su propuesta.

Por medio del poder que la persona desarrolla sobre sí, sobre el mundo y el porvenir, va tomando consciencia de sus propios impulsos, sus límites y, desde ahí, procura someter sus propias contradicciones, se libera y busca situarse en un estado

supra ético. Para Nietzsche, “la voluntad de poder es la forma primitiva de pasión, y todas las otras pasiones son solamente configuraciones de aquella” (Nietzsche, 2000, p. 461). Después declara que el origen del placer va más allá de la satisfacción de la voluntad que, conforme avanza, se adueña de lo que encuentra. En este recorrido vital de resistencias que enfrenta la voluntad, “Placer y desplacer son simples consecuencias, simples fenómenos concomitantes [...] toda victoria, todo sentimiento de gozo, todo acontecimiento supone una resistencia vencida” (Nietzsche, 2000, p. 469). En definitiva:

...la criatura es voluntad de poder en sí misma, y por consiguiente, sentimiento del gozo y la tristeza. Sin embargo, la criatura tiene necesidad de los contrastes, de las resistencias; por consiguiente, de las unidades relativamente que «se sobreponen en poder» (Nietzsche, 2000, p. 464).

Nietzsche presenta su proyecto con total franqueza: “hacer valer los valores morales, emancipados en apariencia, y que han perdido su naturaleza, a su verdadera naturaleza, es decir, a su natural «inmoralidad»” (Nietzsche, 2000, p. 223). Pero, ¿los valores morales son producto de una inmoralidad natural? ¿Esto no representa una clara e inaceptable contradicción? Para el referido pensador, todo proyecto ético y moral que esté a espaldas de la condición natural humana y todo lo que ello encubre y revela representa un rechazo a la vida y a la naturaleza y, por tanto, sería un sistema antinatural que vulnera el curso espontáneo de la vida. De ahí, que la idea de darle el justo lugar a los valores morales significa promover la *naturalización de la moral*, teniendo en cuenta que “Naturaleza, quiere decir, atreverse a ser inmoral, como lo es la Naturaleza” (Nietzsche, 2000, p. 109). Sobre ello, en *Humano, demasiado humano*, Nietzsche propone que el ser humano siempre obra bien:

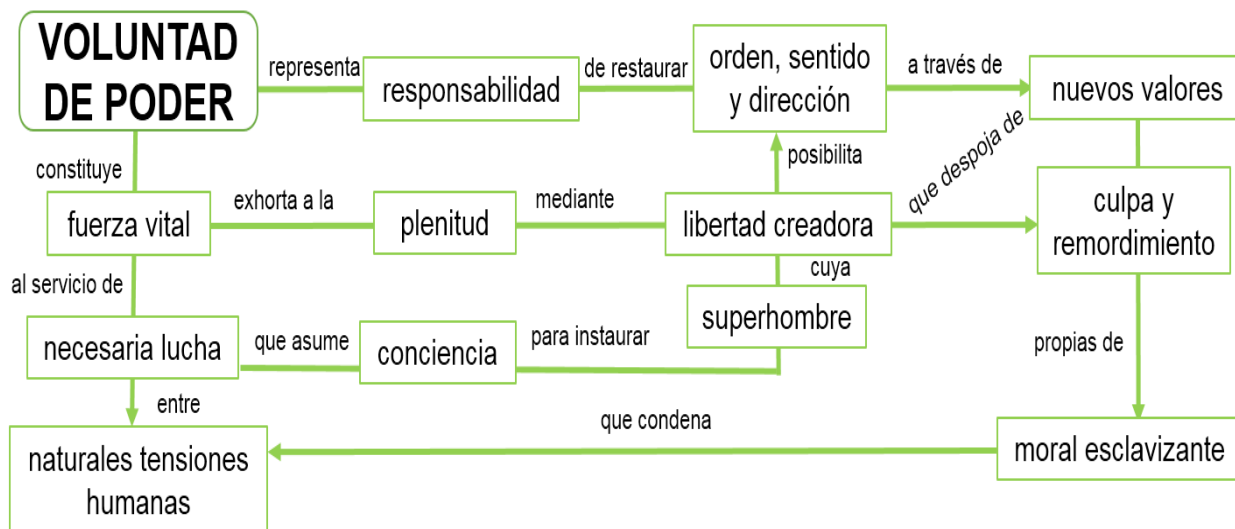
Nosotros no nos quejamos de la Naturaleza como de un ser inmoral, cuando deja caer sobre nosotros una tempestad y nos empapa hasta los huesos. ¿Por qué llamamos inmoral al hombre que perjudica? Porque en éste admitimos una voluntad libre que se ejerce voluntariamente, y en aquélla una necesidad. Pero esta distinción es un error. Además, hay circunstancias en que no llamamos inmoral ni aun al hombre que daña intencionalmente; no se tiene escrúpulo, por ejemplo, en matar intencionalmente a una mosca, tan sólo porque nos fastidia su zumbido; se castiga intencionalmente al criminal y se le hace sufrir para garantírnos a nosotros mismos, y con nosotros a la sociedad. En el primer caso, es el individuo quien, para conservarse o para no sufrir disgustos, hace sufrir intencionalmente; en el segundo, es el Estado. Toda moral admite el mal realizado intencionalmente en el caso de legítima defensa, es decir, cuando se trata del instinto de conservación. Pero estos dos puntos de vista bastan para explicar todas las malas acciones cometidas por los hombres contra los hombres. Se procura o evitar el disgusto o procurarse el placer; y tanto en el uno como en el otro sentido, se trata sólo del instinto de conservación. Sócrates y Platón tienen razón: el hombre procede bien. Proceda como

quiera, es decir, en favor de lo que le parece bueno (útil) según su grado de inteligencia, según su razonamiento (numeral 102, Nietzsche, 1986).

En estos términos, resulta imperioso un sistema de valoraciones atento a las condiciones de vida de la persona, quien lucha a diario frente a las tensiones naturales propias de su finitud y sentido de subsistencia. A diferencia de la canon cristiano sobre las virtudes morales, Nietzsche plantea que éstas brotan de las pasiones, razón por la cual insiste en que los instintos no deben ignorarse u olvidarse, pues constituyen la naturaleza humana. En el seno de esta lucha instintiva, conviene tener claro que no siempre las acciones se hallan condicionadas por la razón, que también es susceptible de tensiones. Lo antes referido evidencia la dicotomía necesidad-libertad; para Nietzsche solo hay necesidad y la voluntad de poder, en su tendencia a la libertad, se dispone a dominar los impulsos naturales derivados de la necesidad. Deslizarnos en la trampa de una moral esclavizante es un riesgo recurrente, especialmente en las sociedades industriales, cuyo efecto paraliza, controla y castra cualquier posibilidad de libertad creadora, cuestión que en sí misma reduce la condición humana.

Gráfico 7. La voluntad de poder en la ética vitalista nietzscheana.

Fuente: Monasterios, 2025.



En el marco de este claro distanciamiento de la filosofía kantiana, surge una ética vitalista que rechaza los principios morales universales y la primacía del yo. De este modo, Nietzsche propone una concepción de lo bueno relacionada con la idea de un

dominio que permite trascender los impulsos que están en conflicto; aquí, la ética de Nietzsche reconoce las pasiones humanas y declara que la existencia no debe ser reducida al ámbito de la razón. Así, los conceptos de *bueno* y *virtud* se disocian, y originan el *amor fati*: la afirmación de la vida en su totalidad, con todo y sus contradicciones, en un acto que libera a la voluntad de culpa y rencor, en virtud de la necesaria interpretación moral que la persona, desde su autonomía y conciencia, emprende sobre su propia existencia y el curso de su destino.

Para Nietzsche es un error que el filósofo asuma la condición del ser humano como una *aeterna veritas*, inmutable, fijo y como medida cierta de las cosas, cuestión que somete al equívoco las interpretaciones que puedan desprenderse de la acción humana, tan compleja y confusa en muchas circunstancias:

[...] nuestro ser no es tampoco invariable: tenemos tendencias y fluctuaciones, y sin embargo, deberíamos ser una unidad fija, para apreciar las relaciones de una cosa cualquiera respecto a nosotros, de modo justo. Quizá se siga de todo esto que no se debería juzgar absolutamente; ¡si pudiéramos vivir sin hacer apreciaciones, sin tener afectos ni desafectos!... pero toda aversión está ligada a una apreciación, como puede estarlo una inclinación afectuosa. Una impulsión a aproximarnos o separarnos de algo, sin un sentimiento de querer lo ventajoso, de evitar lo dañino, una impulsión sin apreciación por el conocimiento que influye en el valor del fin, no existe entre los hombres. Somos, por nuestro destino, seres ilógicos, y por lo mismo injustos, y, sin embargo, no podemos reconocerlo. Tal es una de las mayores y más irresolubles inarmonías del universo (numeral 32, Nietzsche, 1986).

Lo anterior evidencia las complejidades de las tensiones humanas. Sin embargo, Nietzsche señala que la persona no solo enfrenta la pugna entre el deseo y la razón, como ya he comentado; también, oscila entre la permanencia y fugacidad del ser. Por un lado, es propio de la existencia que nuestras decisiones puedan tomar direcciones imprevistas, influidas por factores internos o externos, cuya dinámica revela la movilidad. Por otro lado, la persona debe preservar cierta inmutabilidad, pues su condición humana demanda fidelidad a sí mismo para afirmar su identidad y, desde allí, diferenciarse de los demás. Más adelante, el referido pensador sostiene que el ser humano tiende instintivamente hacia lo beneficioso y, en consecuencia, rechaza lo perjudicial.

En este punto, relaciono la noción de libertad y responsabilidad, lugar desde donde las inclinaciones se forman. La predisposición hacia un instinto coloca al sujeto en una disyuntiva donde la elección es el eje de su libertad y las consecuencias son la medida de su capacidad para asumir responsabilidad sobre esta elección. El triunfo

representa la nobleza y el fracaso la carga del remordimiento. Ante esto, ¿qué entiende Nietzsche por *voluntad inteligente*? En primer lugar, destaca cómo atribuimos responsabilidad a partir de juicios morales. Inicialmente, se valora un acto como bueno o malo según sus efectos beneficiosos o dañinos para la comunidad, aunque esto puede llevar a confundir la consecuencia con la causa. Luego, se examinan los motivos detrás del acto, lo que lleva a considerar que las acciones en sí son neutras. Por último, se juzga la esencia misma del individuo que lo origina, no el motivo, el acto o su resultado. Así, el sujeto es responsable primero de su influencia, luego de sus acciones, después de sus intenciones y, en última instancia, de sí mismo.

Ahora bien, ¿qué significa ser moral para Nietzsche? Significa actuar conforme a buenas costumbres, es decir, ejercer la virtud mediante la obediencia a la ley y la tradición. El hombre bueno es aquel que, por naturaleza, hábito y satisfacción, se ajusta a la moral vigente: a aquellas prácticas consideradas valiosas, gratas y, por tanto, ventajosas para una comunidad, sin necesidad de cuestionamiento. En este marco, la tradición y la ley son fundamentales, incluso como criterios para discernir entre lo moral y lo inmoral, lo bueno y lo malo. Así, desvincularse de ellas se considera un acto inmoral (Nietzsche, 1986).

El pensamiento de Nietzsche reconoce la bestialidad natural del hombre, que, gracias a la mediación de la tradición y la ley, se va civilizando, cuyos primeros indicios se manifiestan cuando las acciones buscan un bienestar perdurable, es decir, cuando persiguen la utilidad y un fin concreto. Después, el sujeto alcanza un nivel superior al actuar por honor, disciplina y de conformidad con los valores compartidos. Por último, en el grado más elevado de moralidad, obrar en comunidad lo instituye legislador, guiado por los principios de honor y utilidad.

Ricœur: voluntad y trascendencia

¿Qué hace inevitable el conflicto ético?

¿Qué solución es capaz de aportarle la acción?

A la primera pregunta, la respuesta propuesta será la siguiente: es fuente de conflictos no sólo la unilateralidad de los caracteres, sino incluso la de los *principios* morales confrontados con la complejidad de la vida. A la segunda pregunta planteada, la respuesta será esta: en los conflictos suscitados por la moralidad, sólo un recurso al fondo ético sobre el que se destaca la moralidad puede suscitar la sabiduría del juicio en situación. Del *phronéin* trágico a la *phrónesis* práctica: ésta sería la máxima capaz de sustraer la convicción moral a la alternativa ruinosa de la univocidad o de la arbitrariedad (Ricœur, 2006¹, p. 270).

Ya he dado cuenta de cómo el obrar humano ha sido una preocupación permanente para el pensamiento filosófico, no solo por las complejidades de sus motivos; además, por las consecuencias, no pocas veces inquebrantables, que genera, cuyo curso implica no solo al agente, también a la humanidad entera. Por lo tanto, pensar sobre el hacer humano supera cualquier pretensión de juicio moral o castración del potencial creativo de la existencia para reducirla a la inautenticidad. Contrariamente, pensar en el obrar humano supone asumir la reflexión y la razón práctica orientada hacia el vivir bien en relación con los otros, cuyos vínculos promueven la realización plena, en el marco del encuentro del otro que, previamente, debe pasar por la cercanía y el cuidado del sí, reflexiones que se sustentan en la propuesta filosófica del pensador francés Paul Ricœur, quien reconoce el valor de la reflexión personal, cuya objetivación se halla en el obrar. Esta declaración problematiza el hecho de que, bajo esta perspectiva, la persona no solo es un sujeto del conocimiento; además, es un sujeto que obra en el mundo y, en consecuencia, lo afecta y es afectado por él. Para valorar el alcance de esta aseveración, resulta conveniente referirme al círculo hermenéutico desde la dimensión experiencial propuesta por Ricoeur y no desde la dimensión discursiva que comentaré más adelante:

[...] entre nuestro objetivo ético de la «vida buena» y nuestras elecciones particulares, se dibuja una especie de círculo hermenéutico en virtud del juego de vaivén entre la idea de «vida buena» y las decisiones más notables de nuestra existencia (carrera, amores, tiempo libre, etc.). Sucede como en un texto en el que el todo y la parte se comprenden uno a través del otro. En segundo lugar, la idea de interpretación añade, a la simple idea de significación, la de significación para alguien. Interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo (Ricoeur, 2006¹, p. 185).

Para Ricoeur, la comprensión del ser exige examinar la estructura de la mismidad y la alteridad, esto es, “lo propio” y “lo otro”, cuya oposición debe entenderse dialécticamente, pues es justamente en su relación recíproca donde cada término adquiere su identidad. Así, el yo solo se constituye en referencia al *tú*, otro yo diferente de mí mismo. Esta dinámica relacional da vida a la identidad y a la diferencia, que no son meras abstracciones, sino que se despliegan en la acción concreta. Este principio relacional resulta fundamental para construir el sentido y orientar la acción humana y se esclarece desde la noción de alteridad propuesta por Emmanuel Levinas (2002), para quien el otro no puede reducirse a un concepto dominado por el yo. Por el contrario, la alteridad reside en el otro mismo y se revela únicamente en la relación con el yo, cuyo encuentro es posible a través del lenguaje. Así, el acercamiento auténtico al otro solo es posible a través del vínculo efectivo con él, más allá de cualquier especulación teórica o imposición unilateral. En este marco dialéctico, el otro –representado como *tú*– encarna a su vez un yo, idea que se sostiene en la analogía, que preserva la igualdad entre mi yo y los demás yoes, semejantes a mí en su condición humana.

A esta perspectiva se suma la aportación de Martín Buber (1967), quien concibe la esencia del ser humano desde la posibilidad del encuentro auténtico, en la plenitud de la relación interpersonal. Solo dentro de esta dinámica existencial, en el diálogo entre dos que se reconocen mutuamente en su presencia, podremos acercarnos a responder la pregunta fundamental: *¿qué es el hombre?* En consecuencia

La relación no parte del sujeto hacia el Otro, decidida desde mi libertad, sino que siempre viene inicialmente hacia mí. En este sentido, saca de su reducto a la filosofía de la subjetividad, que parte siempre de un «yo puedo» o de un «yo pienso», para situarla en la pasividad de quien sufre un acontecimiento inesperado (Levinas, 2002, p. 37).

La identidad del sí se opone totalmente a la alteridad de lo otro, sin darse la espalda, pues como comenté, esta relación es fecunda y opera desde la co-determinación. Al respecto, Ricoeur reflexiona:

En la sección consagrada a la problemática de la identidad, hemos admitido que la identidad-ipseidad cubría un espectro de significaciones desde un polo extremo en el que encubre la identidad del mismo hasta el otro polo extremo en el que se disocia de ella totalmente. Nos ha parecido que este primer polo está simbolizado por el fenómeno del carácter, por el que la persona se hace identificable y reidentificable. El segundo polo nos ha parecido representado por la noción, esencialmente ética, del mantenimiento de sí. El mantenimiento de sí es, para la persona, la manera de comportarse de modo que otro puede *contar* con ella. Porque alguien *cuenta* conmigo, soy *responsable* de mis acciones

ante otro. El término de responsabilidad reúne las dos significaciones: contar con... ser responsable de... Las reúne, añadiéndoles la idea *de una respuesta* a la pregunta: «¿Dónde estás?», planteada por el otro que me solicita. Esta respuesta es: «¡Heme aquí!». Respuesta que dice el mantenimiento de sí (Ricoeur, 2006¹, p. 168).

De lo anterior, se desprende que la identidad del sujeto se configura a través de su carácter esencial, que debe manifestarse en el cuidado de sí mismo y en la acción ética dirigida hacia el otro, quien aguarda un compromiso recíproco. Esta relación de mutua responsabilidad adquiere una dimensión ética que se materializa en la intencionalidad de los actos guiados por normas morales. Levinas (2002) sostiene que la acción concreta representa la objetivación de una intención inicialmente subjetiva que trasciende su origen individual para entregarse al otro. Precisamente, esta orientación hacia el otro es lo que sustenta la identidad personal, que se actualiza a través de las experiencias que vive la persona. En este proceso dinámico, el individuo debe reconocer que el autoconocimiento implica necesariamente examinar sus acciones, pensamientos, emociones, valores y las estructuras que construye, espacios donde el yo se exterioriza y se reencuentra consigo mismo.

La reflexión de Ricoeur retoma críticamente dos tradiciones filosóficas fundamentales: por un lado, la perspectiva teleológica aristotélica centrada en la autorrealización y la estima de sí; por otro lado, el enfoque deontológico kantiano que enfatiza la obligatoriedad moral y el respeto a la norma. De esta tensión fecunda surgen tres postulados clave: primero, la primacía ontológica de la estima de sí sobre el respeto normativo; segundo, la función reguladora que ejerce el respeto de sí sobre la estima a través del marco normativo; y tercero, la capacidad de la estima de sí para compensar las limitaciones del deber cuando este carece de orientaciones claras.

Mientras la concepción teleológica se centra en la acción concreta orientada a fines, los principios deónticos se refieren a la imposición externa de mandatos morales. Frente a esta aparente antinomia entre el ser y el deber ser, Ricoeur propone una superación dialéctica donde la intencionalidad ética -entendida como “la búsqueda de la vida buena con y para los otros en instituciones justas” (Ricoeur, 2006, p. 176)- trasciende y engloba la dimensión normativa. Esta noción, emparentada con el ideal aristotélico de vida buena, representa el horizonte último de toda acción humana: “Sea cual fuere la imagen que cada cual se forje de una vida plena, este ideal constituye el fin

último de su obrar” (Ricoeur, 2006¹, p. 177). Así, la ética de la realización personal se revela como fundamento y marco integrador de la moral normativa.

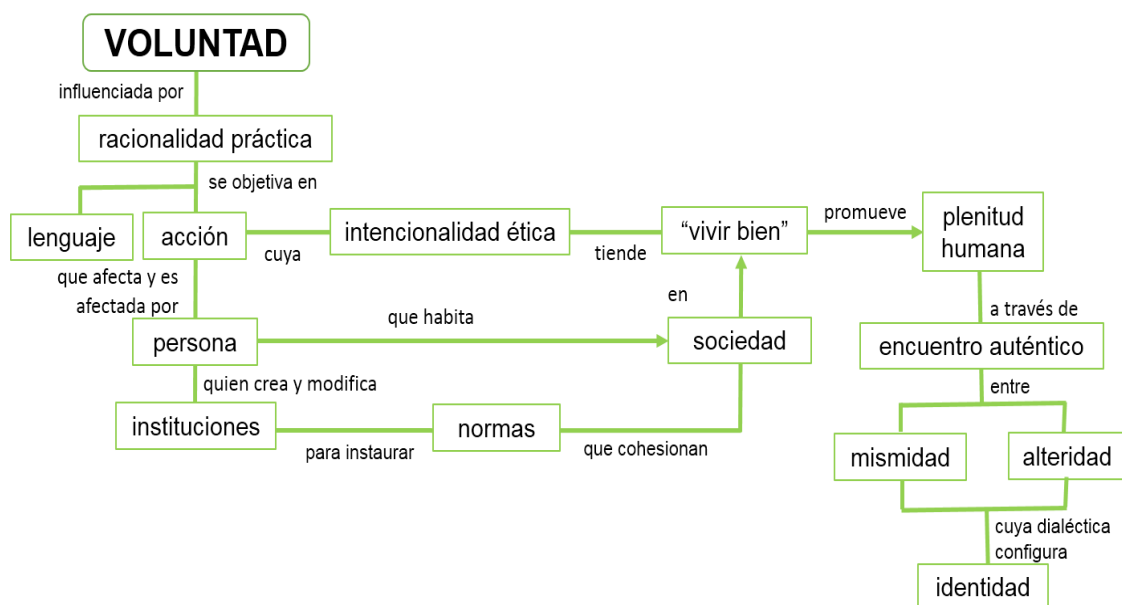
En el fondo de la intencionalidad de la acción ética, resuena la elección como mayor expresión de la libertad; sobre ella, el francés aduce:

La elección entre varios cursos de acción ¿no es una elección sobre los fines, es decir, sobre su conformidad, más o menos estricta o lejana, con un ideal de vida, con lo que es considerado por cada uno como su objetivo de felicidad, su concepción de la «vida buena»? (Ricoeur, 2006¹, p. 179).

La intencionalidad del obrar se revela como principio rector de los fines que la persona se propone alcanzar. En este marco, la humanidad constituye un fin en sí misma, cuyo bien supremo reside en la virtud, entendida como la realización plena de una vida buena. Este ideal se concreta en las decisiones cotidianas que el sujeto toma conscientemente para sí y para los demás, quienes participan igualmente de este proyecto existencial compartido. Pero ¿en qué consiste exactamente este “vivir bien”? Los denominados *patrones de excelencia* (MacIntyre, citado por Ricoeur, 2006¹) sirven como criterios para evaluar éticamente las acciones, a la luz de la noción de vida buena. Estos patrones trascienden la valoración de actos particulares, pues buscan otorgar significado a los bienes inherentes a la experiencia misma, que figuran la teleología interna de la acción y que pueden asociarse con los intereses y niveles de complacencia que motivan su realización.

Gráfico 8. La objetivación de la voluntad en la ética de Ricoeur.

Fuente: Monasterios, 2025.



Vivir bien, para uno mismo y para los demás, implica necesariamente un sentido de justicia y de bondad esencial, especialmente en el contexto de las instituciones, definidas como “la estructura del convivir de una comunidad histórica —pueblo, nación, región, etc.—, estructura que no puede reducirse a relaciones interpersonales pero que mantiene con ellas un vínculo significativo” (Ricoeur, 2006¹, p. 202). Las instituciones constituyen el ámbito natural donde se desarrollan las costumbres compartidas (el *ethos*) y donde se materializan principios fundamentales como la igualdad y la justicia, esta última considerada la virtud primordial de toda institución. Así, “lo justo engloba dos dimensiones: por un lado, lo bueno, que extiende las relaciones interpersonales al ámbito institucional; y por otro, lo legal, lo jurídico que otorga a la ley su coherencia y fuerza coercitiva” (Ricoeur, 2006¹, p. 206). La participación en las instituciones supera la tradición del pasado y la voluntad circunstancial de cooperación, para proyectarse hacia un futuro de permanencia y continuidad.

De la filosofía kantiana, Ricoeur recupera el concepto de lo “moralmente bueno”, es decir, aquello que es *bueno sin condiciones*, independientemente de las circunstancias internas o externas de la acción. En este caso, lo bueno conserva su finalidad y dimensión moral, y se manifiesta en la *buena voluntad*: la capacidad de guiarse por la racionalidad, que implica respetar la norma y la estima de sí. En este marco, destacan dos pilares fundamentales de la propuesta ética ricœuriana: la *estima de sí* (perteneciente a lo ético) y el *respeto a la norma* (perteneciente a lo moral), que trasciende cuando se dirige hacia el otro y hacia “sí mismo en cuanto otro”. Así, el respeto de sí representa la estima de sí misma a la luz de la ley moral.

En virtud de lo antes propuesto, ¿cuál es la relación entre la intencionalidad ética y la obligación moral en la configuración de una “vida buena”? Esta tarea constituye un proyecto siempre inacabado, que puede demandar la existencia completa de la persona. Para avanzar en esta reflexión, resulta oportuno preguntarse: ¿de qué modo los patrones de excelencia moldean la acción? Cuando la persona, en el ejercicio de su capacidad reflexiva, valora sus prácticas como elecciones acertadas y se reconoce como autor de ellas, tiende a actuar de forma consistente en esta dirección, cuestión que exige vivir en permanente estado de reflexión sobre nuestro ser, nuestro quehacer y situacionalidad; como enseñaba Sócrates, solo la vida examinada merece ser vivida. Por tanto, es

imperioso definir los fines de nuestras acciones cotidianas, tarea que precisa acudir a la vocación personal: “El secreto de la coherencia entre fines reside en la relación entre práctica y proyecto de vida; una vez elegida, la vocación imprime a los actos que la realizan el carácter de 'fin en sí mismos'” (Ricoeur, 2006¹, p. 183).

La ética teleológica aristotélica enfatiza el cultivo de la virtud y la formación del carácter mediante hábitos conscientes. Su objetivo último es la plena realización humana a través del ejercicio de valores y virtudes. En este sentido, la educación emerge como el espacio idóneo para desarrollar hábitos virtuosos que permitan a las nuevas generaciones crecer moral y socialmente, y, de esta manera, alcanzar una vida plena y significativa. Por su parte, la perspectiva kantiana, con su enfoque universalista, postula la necesidad de actuar de modo que nuestras acciones puedan convertirse en ley universal, en resguardo de la dignidad humana. De ahí, que la educación debe formar ciudadanos autónomos y responsables, con la capacidad de orientar sus acciones hacia el respeto mutuo y la sana convivencia.

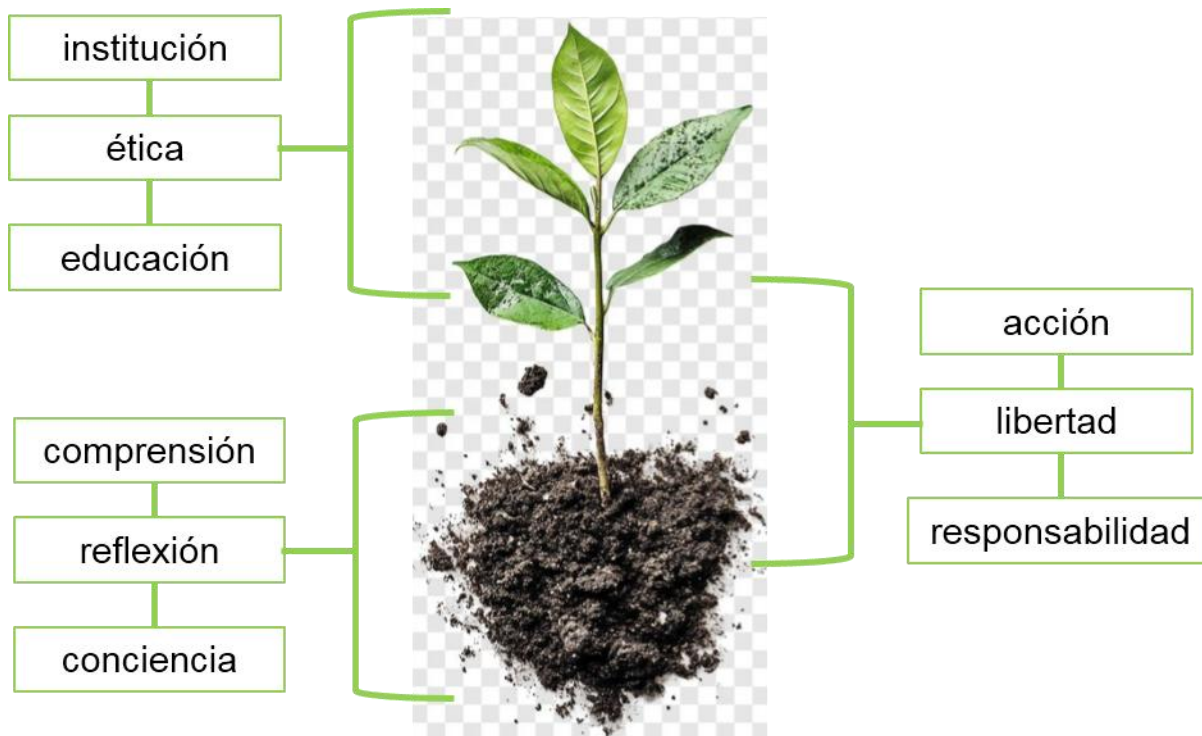
La *voluntad de poder* nietzscheana y la síntesis ética que Ricoeur elabora a partir de Aristóteles y Kant ofrecen una visión crítica y enriquecedora. Para Nietzsche, cuestionar los cánones morales imperantes implica afirmar la capacidad creadora del individuo, quien asume plena responsabilidad sobre el sentido de su existencia. La propuesta de Ricoeur versa sobre una *ética de la solicitud* que no se reduce al acatamiento de normas universales e incorpora el cuidado activo del otro como expresión de nuestra humanidad compartida, cuestión que conlleva una sensibilidad hacia las particularidades de contexto y un reconocimiento del papel transformador de las instituciones en la consecución de una vida auténticamente buena.

En conjunto, estas perspectivas filosóficas proporcionan un marco teórico sólido para comprender el sentido ético de la voluntad en la educación, considerando las realidades del contexto en que se producen estas reflexiones. La síntesis dialéctica que presentaré enseguida, posibilita entender la educación como un espacio esencial de humanización, dignificación y auténtico cambio social, orientado necesariamente hacia el bien común a partir del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y de la responsabilidad inherente a todo encuentro interpersonal. En definitiva, la educación se erige como institución fundamental para la realización del *telos* de la existencia humana.

A continuación, muestro las categorías que emergieron en el proceso de codificación abierta, luego de revisar el corpus documental, es decir, los referentes teóricos primarios. Lo anterior, fue posible gracias a la implementación del análisis dialéctico hermenéutico, a través de las matrices de análisis correspondiente.

Gráfico 9. Categorías emergentes.

Fuente: Monasterios, 2025.



De la interpretación inicial de los referentes teóricos que me preceden emergieron tres temas recurrentes, con sus respectivas categorías: primero, *la conciencia reflexiva como principio para la construcción de la voluntad ética*; segundo, *la libertad responsable como acción ética para el bien común*; tercero, *la educación como institución justa y equitativa para la formación ética y ciudadana*. Estos temas constituyen ejes articuladores para explorar las categorías centrales del estudio, en particular, la aproximación al sentido ético de la voluntad en la educación, frente a un contexto de crisis que amerita una transformación social a partir de los niveles que más adelante mencionaré.

La conciencia reflexiva como principio para la construcción de la voluntad ética. La conciencia reflexiva es un tema central en las obras de Kant y Ricoeur. Para Kant, la autonomía moral implica la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones y someterlas al imperativo categórico. En Ricoeur, la identidad narrativa se construye a través de la reflexión sobre las propias experiencias y su relación con los otros.

La libertad responsable como acción ética para el bien común. La libertad responsable es un tema recurrente en las obras de Aristóteles, Kant y Nietzsche. Para Aristóteles, la virtud implica actuar de manera equilibrada y responsable. Para Kant, la libertad moral consiste en actuar según la ley moral. Para Nietzsche, la voluntad de poder supone asumir el compromiso de generar una nueva tabla de valores.

La educación como institución justa y equitativa para la formación ética de la ciudadanía. La educación es un tema transversal en las obras analizadas. Para Aristóteles, la virtud se adquiere mediante la práctica y la educación. Para Kant, la educación moral es esencial para formar ciudadanos autónomos. Para Ricoeur, la educación es clave para construir una identidad ética en relación con los otros.

La aproximación inicial al significado intencional de las obras seleccionadas revela una serie de temas recurrentes que son relevantes tanto en su contexto histórico como en el contexto venezolano actual. La conciencia reflexiva, la libertad responsable y la educación como institución justa y equitativa son categorías que emergen de la interpretación de las fuentes primarias y que resultan esenciales para reflexionar sobre los desafíos éticos que enfrenta Venezuela. En un mundo marcado por la crisis y la incertidumbre, estas obras ofrecen herramientas conceptuales para pensar en cómo construir una vida buena a nivel personal, relacional y social. De ahí, que la educación juega un papel crucial como institución que promueve la formación ética y ciudadana, el desarrollo de la conciencia reflexiva y la libertad responsable como principios fundamentales para la construcción de la voluntad ética.

Construcción de la arquitectura categorial

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Propiedades
Individual (constitución)	Reflexión	-Autoconocimiento	-Introspección -Autenticidad coherente
		-Análisis crítico	-Pensamiento reflexivo autónomo -Sabiduría auténtica
	Conciencia	-Conciencia moral	-Discernimiento entre el bien y mal -Orientación sensible hacia el bien
		-Conciencia histórico-social	-Memoria y comprensión del contexto -Compromiso social
	Comprensión	-Interpretación dialógica	-Dialogicidad -Construcción de significados
		-Empatía	-Reconocimiento del otro -Solidaridad
Relacional (manifestación)	Libertad	-Autonomía	-Toma de decisiones -Ejercicio consciente de la libertad
		-Elección	-Libertad de decisión -Racionalización de alternativas y consecuencias
	Responsabilidad	-Responsabilidad individual	-Integridad coherente -Autocontrol
		-Corresponsabilidad	-Solidaridad -Cooperación
	Acción	-Acción ética	-Intencionalidad clara -Coherencia entre principios y acciones
		-Praxis	-Reflexión-acción -Compromiso transformador
Social (consolidación)	Ética	-Ética de la virtud	-Desarrollo del carácter -Realización personal plena: dignidad
		-Ética del cuidado	-Relacionalidad -Capacidad de responder a la fragilidad del otro
	Institución	-Justicia	-Trato justo e igualitario -Reconocimiento de diferencias
		-Confianza	-Reconocimiento -Legitimidad
	Educación	-Valores	-Identidad personal y colectiva -Vivir bien
		-Ciudadanía	-Formación en valores -Participación democrática

Lenguaje/cuerpo
(centros mediadores)



Matriz 1. Codificación axial.

Fuente: Monasterios, 2025.

Representación del análisis dialéctico

Tomando en consideración las intencionalidades y naturaleza del estudio, considero capital el abordaje de los contenidos en unidades temáticas y, a partir de ahí, el procedimiento correspondiente de categorización, organización y relación. En tal sentido, el primer paso consistió en seleccionar los extractos que consideré relevantes para aproximarme a las cuestiones que propongo; para ello, la aplicación de las macrorreglas de Van Dijk (1996) resultó una herramienta bastante útil, pues en el caso de las citas textuales prioricé contenidos esenciales (selección), simultáneamente obvié contenidos accesorios o secundarios (supresión) y, en casos de parafraseo, además apliqué las reglas de generalización y construcción, respectivamente. Ello me permitió realizar un análisis más profundo y generar las categorías emergentes. La segmentación de los contenidos en unidades temáticas fue posible gracias a la sistematización de la información a través de matrices de análisis, con la intención de precisar las categorías, establecer los puntos de acuerdo y desacuerdo y, finalmente, insertar mi interpretación sobre el insumo documental seleccionado.

TESIS			ANTÍTESIS		
Extracto	Categorías clave	Argumento	Extracto	Categorías clave	Argumento
Digo, pues: todo ser que no puede obrar de otra suerte que bajo la idea de la libertad, es por eso mismo verdaderamente libre en sentido práctico, es decir, valen para tal ser todas las leyes que están inseparablemente unidas con la libertad, lo mismo que si su voluntad fuese definida como libre en sí misma y por modo válido en la filosofía teórica. Ahora bien; yo sostengo que a todo ser racional que tiene una voluntad debemos atribuirle necesariamente también la idea de la libertad, bajo la cual obra (Kant, 2007, p. 61). [libertad] ... no cabe concebirla ni aun sólo conocerla. Vale sólo como necesaria suposición de la razón en un ser que crea tener conciencia de una voluntad, esto es, de una facultad diferente de la mera facultad de desear (la facultad de determinarse a obrar como inteligencia, según leyes de la razón, pues, independientemente de los instintos naturales). (Kant, 2007, p. 71	Libertad Voluntad Conciencia	Quien obra únicamente bajo la libertad, rasgo esencial de la voluntad, es libre en sentido práctico. La libertad es un concepto complejo que forma parte de la persona que es consciente de su propia voluntad, pues supone actuar racional y deliberadamente bajo principios y leyes, al margen de los impulsos.	[...] solamente porque el hombre se cree libre, no porque lo sea, siente arrepentimiento y remordimiento [...] Nadie es responsable de sus actos, nadie lo es de su ser; juzgar tiene el mismo valor que ser injusto, y esto es verdad aun cuando el individuo se juzga a sí mismo [...] todos los hombres quieren volver a las tinieblas y al error, por miedo a las consecuencias (Nietzsche, 1986, p. 39).	Libertad Responsabi- lidad	La libertad es una ilusión, una construcción social que somete la capacidad creadora y la voluntad de poder de la persona.
SÍNTESIS					
Argumento			Categorías clave	Interpretación	
La elección entre varios cursos de acción ¿no es una elección sobre los fines, es decir, sobre su conformidad, más o menos estricta o lejana, con un ideal de vida, con lo que es considerado por cada uno como su objetivo de felicidad, su concepción de la «vida buena»? (Ricoeur, 2006¹, p. 179). En efecto, en lo que depende de nosotros el actuar, también depende el no actuar, y en lo que hay un no, también hay un sí. De tal manera que, si depende de nosotros el obrar cuando es bueno, también dependerá de nosotros el no obrar cuando es malo. Y si el no obrar, cuando es bueno, depende de nosotros, también depende de nosotros el obrar cuando es malo. Y si depende de nosotros realizar buenas y malas acciones, e igualmente el no realizarlas (y esto era el ser buenos o malos), entonces dependerá de nosotros el ser virtuosos o viciosos (Aristóteles, 2005, pp. 105-106).			Libertad Vida buena Acción Libertad	Si bien es cierto, la libertad es compleja, corresponde a la persona movilizar su voluntad a través de ella, para obrar con conocimiento y conciencia de la norma y de las circunstancias, de la mejor manera que pueda hacerse, en dirección a la vida buena que cada quien conciba y decida para sí y para la humanidad compartida con el otro.	
CLAVE CONCEPTUAL: EDUCAR ES UNA DECISIÓN LIBRE.					

Matriz 2. Los límites de la voluntad: el asunto de la libertad.

Fuente: Monasterios, 2025.

La matriz presentada aborda los límites de la voluntad y su relación con la libertad, a partir del contraste de perspectivas filosóficas que van desde la autonomía racional hasta la crítica a la idea de libertad como una construcción social ilusoria. A través del análisis dialéctico, exploro las tensiones entre la libertad como capacidad racional y la libertad como ilusión o condicionamiento social. En primer lugar, el pensamiento kantiano reconoce la libertad como autonomía racional. Según el pensador, la libertad no es simplemente la ausencia de coacción externa, sino la capacidad de actuar según principios racionales y morales, independientemente de los impulsos naturales. En este sentido, la libertad es un atributo esencial de la voluntad, que permite al ser humano actuar de manera autónoma y responsable.

Lo anterior pondera la idea de que la libertad no es un hecho empírico, sino una idea práctica que guía la acción humana. En este punto, libertad y voluntad se cruzan, dado que la voluntad libre es aquella que se determina a sí misma según leyes morales, lo que supone que la libertad está vinculada a la moralidad. En efecto, la libertad no es un capricho, sino la capacidad de actuar conforme a principios universales, como el imperativo categórico, reseñado en apartados previos. El hecho de que la libertad sea una condición necesaria para la moralidad sostiene la idea de que la libertad constituye una exigencia estrictamente ética, en virtud de que sin libertad no hay responsabilidad moral, ni posibilidad de actuar de manera autónoma. Por tanto, la libertad es una característica fundamental de la voluntad, que permite al individuo trascender los condicionamientos naturales y actuar según principios racionales.

Contrariamente, Nietzsche (1986) presenta una crítica radical a la idea de libertad, separada de la idea de atributo inherente al ser humano y, más bien, la concibe como un constructo social que limita la creatividad y la voluntad de poder. Bajo esta perspectiva, la idea de libertad representa una ilusión que oculta las fuerzas inconscientes y los condicionamientos sociales que determinan la acción humana y que escapan de nuestro control. Esta afirmación cuestiona la noción de responsabilidad moral y sugiere que la libertad es una ficción que sirve para justificar el control social. Para Nietzsche, la voluntad no es libre, sino que está determinada por fuerzas inconscientes, como el instinto de poder. Lo anterior, resulta fundamental para entender los límites de la voluntad. Si la libertad es una ilusión, entonces la voluntad no es autónoma, sino que

está sujeta a condicionamientos externos e internos. Esto implica que la ética no puede basarse en la noción de una voluntad libre, sino en el reconocimiento de las fuerzas que determinan nuestra acción.

De lo antes presentado, procedo a integrar en la actividad interpretativa una tercera perspectiva que equilibre el análisis. Aristóteles propone la libertad como elección consciente, término medio que escapa de la idea de una autonomía absoluta (como sugiere Kant) o de una ilusión (como argumenta Nietzsche) y, más bien, apunta a una capacidad que permite al ser humano optar entre diferentes alternativas, en función de sus valores y circunstancias. Lo anterior, subraya que la libertad implica responsabilidad, pues si bien es cierto no somos libres en un sentido absoluto, tenemos la capacidad de elegir y obrar de forma consciente y deliberada entre diferentes opciones, cuya realización u omisión genera consecuencias éticas.

Es innegable que la idea de libertad es un concepto complejo que debe integrar la racionalidad y el reconocimiento de agentes externos e internos que determinan las capacidades de decisión, elección y acción. De estas reflexiones, hay un elemento clave: el hecho de que la voluntad no es completamente libre, pero tampoco está completamente determinada. Lo antes referido, tiene implicaciones importantes para la ética y para la educación, considerando que si la libertad es una capacidad que implica responsabilidad, entonces la educación debe fomentar la autonomía racional y la conciencia ética, en un horizonte amplio que permita reconocer los condicionamientos que limitan la libertad y cómo esta debe ser asumida conscientemente en un mundo cada vez más desafiante. En suma, del diálogo que he sostenido con las voces referidas, acuerdo que la libertad es una decisión personal real, que ha de responder no solo a la racionalidad de la ley moral, sino además al ideal de “vida buena” personal -no en sentido ilusorio, sino más bien como posibilidad concreta que puede realizarse-, desde el reconocimiento de la humanidad compartida, entendiendo que mi deseo de felicidad también es el deseo de felicidad del otro, cuya concreción es posible bajo la mediación bien intencionada de la acción libre y consciente hacia la universalización de una vida buena en común.

TESIS			ANTÍTESIS		
Extracto	Categorías clave	Argumento	Extracto	Categorías clave	Argumento
¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es, propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma? Pero la proposición: «la voluntad es, en todas las acciones, una ley de sí misma», caracteriza tan sólo el principio de no obrar según ninguna otra máxima que la que pueda ser objeto de sí misma, como ley universal. Ésta es justamente la fórmula del imperativo categórico y el principio de la moralidad; así, pues, voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa (Kant, 2007, p. 60).	Libertad Voluntad Acción	La libertad es propiedad de la voluntad, que consiste en la capacidad de actuar y constituirse ley para sí misma, conforme los principios morales universales, independientemente de la fragilidad humana (contexto).	En un mundo sin Dios, cada individuo se convierte en el responsable absoluto de sus actos. Tiene que construir sus propios valores, porque vive en una libertad sin límites, sin sanciones divinas ni de ningún otro tipo (Nietzsche, 2000, p. 11). ...la criatura es voluntad de poder en sí misma, y por consiguiente, sentimiento del gozo y la tristeza. Sin embargo, la criatura tiene necesidad de los contrastes, de las resistencias; por consiguiente, de las unidades relativamente que «se sobreponen en poder» (Nietzsche, 2000, p. 464).	Responsabilidad Acción Libertad Voluntad Poder	El ser humano es el único responsable de sus acciones y consecuencias. El ser humano constituye voluntad de poder, es decir, impulso de realización máxima en el que coexisten las resistencias, que permiten experimentar con profundidad la vida.
SÍNTESIS					
Argumento		Categorías clave	Interpretación		
Entre la imaginación que dice: «Puedo probar todo», y la voz narrativa que afirma: «Todo es posible, pero no todo es beneficioso [entendámonos: para otro y para ti mismo]», se establece una sorda discordia. Precisamente, el acto de la promesa transforma esta discordia en frágil concordia: es cierto que «Puedo probar todo», pero «¡aquí me detengo!» (Ricoeur, 2006 ¹ , p. 171).		Libertad Responsabilidad	Mi punto de partida será la actitud racional, reconocida por la filosofía kantiana como la capacidad para actuar según la voluntad que, orientada al bien, propicia la libertad individual de sí (autodeterminación), la responsabilidad de las propias acciones y la relación con los otros (deber), que supone atender los principios morales universales. La tensión entre las posibilidades (libertad) y los límites (responsabilidad) debe ser resuelta con la mediación de la educación como escenario de humanización en el que la reflexividad a través de la narrativa es capital. En este sentido, la acción consciente, libre y responsable constituye un valor esencial de la autonomía de la voluntad como respuesta ética.		
<u>CLAVE CONCEPTUAL:</u> EDUCAR ES UN ACTO DE LIBERTAD RESPONSABLE.					

Matriz 3. Autonomía de la voluntad.

Fuente: Monasterios, 2025.

La autonomía de la voluntad es un concepto clave en la filosofía y en la ética, referida a la capacidad del ser humano para actuar libremente según principios racionales y morales, sin estar sometido a fuerzas externas que condicionen su elección. Este análisis dialéctico explora las dimensiones de la voluntad autónoma, al contrastar perspectivas que van desde la libertad individual hasta la responsabilidad ética y social. En primer lugar, Kant (2007) sostiene que la libertad de la voluntad es un asunto estrictamente humano que se manifiesta en acciones autónomas guiadas por un orden moral interno; en tal sentido, la voluntad es libre cuando no está sujeta a condicionamientos externos, sino cuando actúa conforme a principios racionales. Esto implica que la autonomía de la voluntad no es solo una capacidad de elección, sino también un compromiso con valores éticos universales que le dan sentido y dirección. De esta manera, la voluntad se convierte en un reflejo de la dignidad humana, pues permite al individuo actuar de manera consciente y responsable, entendiendo la humanidad, nunca como un medio, sino como fin en sí misma.

Sin embargo, Nietzsche (2000) cuestiona esta idea, pues considera que la ausencia de un marco moral trascendental puede llevar a conflictos entre las libertades individuales y las colectivas. En un mundo sin Dios, cada individuo debe desarrollar su voluntad de manera autónoma, lo que puede resultar en un individualismo exacerbado. En este escenario, la libertad se convierte en un objetivo personal, lo que representa un gran desafío para la integración social y la responsabilidad ética. Esta perspectiva plantea un dilema: ¿cómo ejercer la libertad sin caer en el egoísmo o la anarquía moral?

La síntesis que emerge de este contraste enfatiza que la autonomía de la voluntad no es un concepto absoluto, sino que está condicionada por la responsabilidad ética y el contexto social. La libertad no es solo la capacidad de elegir, sino también la obligación de actuar en favor del bien común. Esto implica que la voluntad debe ser ejercida con conciencia y reflexión, considerando los resultados de las acciones propias y su impacto en la comunidad. La educación y la práctica ética es clave en este proceso, ya que permiten formalizar la autonomía de la voluntad dentro de un marco moral compartido.

Un aspecto clave es la relación entre libertad y responsabilidad. La voluntad no es solo una capacidad individual o un acto de elección, sino también un compromiso con los principios socialmente establecidos que reconocen la humanidad del sí y el otro. La

libertad de elegir está en tensión con los límites impuestos por la ética y las normas sociales. Ricoeur (2006¹) lo ilustra al contrastar la idea de la libertad en la expresión “todo es posible” con una advertencia que sugiere límites, responsabilidad: “aquí me detengo”. Esta dualidad refleja el desafío de ejercer la libertad responsable, reconociendo que no todas las elecciones son moralmente válidas o socialmente aceptables. Por ello, comprender la autonomía de la voluntad supone considerar su dimensión ética y social. En este contexto, la educación es esencial para formar la autonomía de la voluntad, a través de la libertad responsable, clave conceptual que revela la imperiosa necesidad de una reflexión profunda sobre las consecuencias de nuestras acciones. La integración de la libertad individual con la responsabilidad ética ofrece una visión equilibrada de la autonomía de la voluntad como valor esencial para la promoción de la dignidad humana y la sana convivencia social.

La matriz presentada se refiere al despliegue de la voluntad en la acción. Bajo la mediación de análisis dialéctico, me dispongo a comprender cómo la voluntad se manifiesta en la acción, tanto en términos de principios universales como en respuesta a situaciones concretas. El punto de origen de esta revisión es la concepción kantiana de la moralidad como condición esencial para la dignidad humana. De acuerdo con el pensador alemán, la moralidad permite al ser racional ser un fin en sí mismo, es decir, poseer un valor intrínseco que no puede ser instrumentalizado. Desde esta perspectiva, la moralidad no es un conjunto de normas externas, ni un medio para alcanzar un fin, sino un principio interno que guía la voluntad hacia el bien y, por tanto, un fin en sí mismo, lo que me permite interpretar que la dignidad humana no depende de factores externos, como la riqueza o el poder, sino de la capacidad de actuar según principios morales. Para Kant, la moralidad está ligada a la autonomía de la voluntad, que permite al ser humano actuar según el imperativo categórico, es decir, según principios universales que pueden ser aplicados a todos los seres racionales. De esta manera, se entiende la voluntad como una capacidad racional que trasciende los condicionamientos externos.

En otro orden de ideas, Nietzsche (1986) cuestiona la concepción kantiana de la moralidad, pues no la considera un principio universal, sino una expresión del instinto de conservación y de la búsqueda de placer. De acuerdo a esta postura, la moral no está guiada por principios racionales, sino por impulsos que buscan preservar la vida y maximizar el bienestar, afirmación que pone en entredicho la idea kantiana de que la moralidad esté basada en principios universales y, más bien, sugiere que está sometida a condicionamientos biológicos y psicológicos. De ahí, que la moral no constituya un fin en sí mismo, sino un medio para preservar la vida y alcanzar el bienestar.

A la luz del pensamiento de Ricoeur, consigo un punto de equilibrio para la acción que me permite asumir la ética como capacidad de respuesta. Desde esta perspectiva, la ética no se limita a principios universales (como sugiere Kant) ni está condicionada por impulsos biológicos (como argumenta Nietzsche), sino que es una respuesta a la complejidad de la acción humana en situaciones concretas. Por lo tanto, la ética va más allá de un conjunto de reglas fijas, sino que constituye una capacidad de responder, desde la reflexión, la comprensión y la acción responsable, a situaciones complejas y

ambiguas que, muchas veces, ni siquiera están preestablecidas y, por tal razón, apelan más bien a la humanidad.

Ciertamente, en el extracto objeto de análisis Ricoeur no concentra su interés en la moral. No obstante, comprendo que el marco moral es referente para orientar esta capacidad de respuesta, mas no un límite excepcional que castra o restringe la libertad creadora de acción frente a la fragilidad del otro. Por lo tanto, el hecho de que la ética esté ligada al deseo de ser y al esfuerzo por existir justifica que la ética no es solo un marco normativo, sino una búsqueda de sentido que permite al individuo alcanzar la vida buena, esto es, la realización plena personal y social, la trascendencia.

Las implicaciones que este abordaje tienen para la educación son amplísimas, pues entender la voluntad como capacidad ética de responder a situaciones complejas requiere que la educación vaya en sintonía con estas pretensiones. Para ello, es necesario promover en la práctica cotidiana la reflexión ética y la responsabilidad, ofrecer escenarios de acción que permitan a la persona pensar, decidir y actuar de manera consciente y responsable, incluso en ausencia de certezas pues, en definitiva, la educación no debe ser entendida solo como un medio para transmitir normas morales, sino que debe ser asumido como un espacio de formación ética que permita al individuo realizarse plenamente.

Adicionalmente la educación, entendida desde la imagen de institución justa, debe constituirse y actuar desde este sentido ético, en el que la vida buena constituye un proyecto fundamental para el desarrollo personal y social, a través de la acción humana. La perspectiva de Ricoeur no se reduce a las individualidades que, si bien es cierto, unidas construyen e influyen una sociedad; el pensador francés concentra su interés en el reconocimiento de los otros, sin distanciarse de la indeclinable responsabilidad de la persona, como sujeto libre que afecta y es afectado por los demás. Esta intencionalidad ética de la vida buena ha de ser principio y fundamento de la educación desde la institucionalidad que social e históricamente le ha sido conferida.

La matriz anterior da cuenta de la teleología de la voluntad como elemento orientador de la acción humana. Mantengo el análisis dialéctico para explorar las tensiones entre la voluntad como búsqueda del bien supremo (Aristóteles), la voluntad como capacidad racional para actuar según principios (Kant) y la voluntad como respuesta ética a la fragilidad humana (Ricoeur). En primer lugar, presento la idea aristotélica que orienta la voluntad a la búsqueda del bien supremo. Según el estagirita, todas las acciones humanas están dirigidas hacia un fin, y este fin es deseado por sí mismo, no como medio para alcanzar otra cosa; en este caso, es la felicidad (eudaimonía), que se alcanza a través de una vida virtuosa y plena. De ahí, la voluntad no es un mero impulso, sino una capacidad que dirige sus esfuerzos hacia un fin último, la felicidad, asumida como una actividad que implica el ejercicio de las virtudes pero que, de acuerdo a las complejidades humanas, puede tender hacia diferentes bienes, según las circunstancias y valores de cada persona. Para Aristóteles (2005), la voluntad está intrínsecamente ligada a la razón práctica, que permite al ser humano discernir entre el bien y el mal, y actuar en consecuencia.

Por su parte, Kant (2007) sostiene que la voluntad no está orientada hacia un fin externo, como la felicidad, sino que es una capacidad racional que permite al ser humano actuar según principios morales. En tal sentido, la voluntad, no es un medio para alcanzar un fin, sino un fin en sí misma. De lo antes expuesto, hay un lugar común: que la voluntad es una capacidad humana. No obstante, a diferencia de los eventuales condicionamientos externos propuestos previamente, el pensamiento kantiano pondera la autonomía y la autodeterminación de la voluntad por principios internos, por ejemplo, el imperativo categórico, principio moral universal desprovisto de toda inclinación natural.

Ahora bien, ¿de qué manera articulo ambos cursos de pensamiento? En Ricoeur (1993, 2006¹) observo la idea de la voluntad como respuesta ética ante la fragilidad del otro. En este escenario, la voluntad no está orientada hacia un fin último determinado y enteramente subjetivo, ni es una capacidad racional autónoma que excluya el rostro humano, sino a una capacidad de responder a la real vulnerabilidad y la fragilidad del otro. De esta idea se desprenden dos aspectos capitales; a saber: primero, la capacidad libre de actuar; la segunda, la capacidad de responder, a través de la acción libre y consciente, a las necesidades de otro yo. Así, la fragilidad humana, más allá de

contingencia, finitud y límites, constituye apertura, posibilidad, llamado ético que invita a actuar de manera responsable y compasiva frente a la humanidad compartida del otro, que es fin en sí mismo.

El cuidado del otro es un acto de libertad y de responsabilidad que se traduce también en la posibilidad de contar con otro semejante a mí. Por ello, la voluntad apunta más allá de la esfera de las individualidades y se sitúa en una dimensión relacional, dado que me permite actuar a favor de las necesidades del otro, entendiendo que yo también soy sujeto con necesidades y es, precisamente ahí, donde reside mi fragilidad. Lo antes propuesto tiene implicaciones de gran alcance para la educación, en el sentido de que la voluntad es una capacidad de responder a la fragilidad humana y, en consecuencia, la educación debe contribuir con el desarrollo de esta capacidad humana y promover la conciencia ética, la responsabilidad, la compasión y la acción solidaria, de donde se desprende la idea de la educación como espacio humanizador que cultiva la buena voluntad como respuesta ética a la vulnerabilidad del otro. De esta manera, la educación no queda reducida a ser un medio instrumental para alcanzar fines técnicos o academicistas.

La matriz presentada aborda la idea de la conciencia como diálogo ético que se nos ofrece como tarea continua. El análisis dialéctico revela las tensiones entre la conciencia como autonomía racional, la falsa conciencia como construcción social y la conciencia como diálogo ético, lo que permite comprender la complejidad de esta categoría en el estudio. Por un lado, la perspectiva kantiana asume la conciencia como una facultad racional que permite al ser humano actuar de manera autónoma y responsable. Kant (2007) sostiene que la razón práctica, guiada por la conciencia moral, es la autora de sus principios, al margen de influencias externas. Esta autonomía implica que la conciencia no deba recibir su dirección de impulsos o inclinaciones sensibles, sino que debe ser libre y autodeterminada. Bajo esta mirada, la moralidad precisa la libertad, pues solo a la luz de ella la voluntad puede ser verdaderamente práctica. El hecho de comprender la conciencia a través de la imagen de un tribunal interno que juzga nuestro obrar según principios universales, nos responsabiliza más de nuestras decisiones y acciones. Esta visión subraya la importancia de la autonomía y la universalidad de la razón práctica, que trasciende las circunstancias individuales y conecta al ser humano con la humanidad compartida como fin en sí misma.

En contraste, la crítica de Nietzsche cuestiona la concepción tradicional de la conciencia moral y argumenta que la conciencia no es una facultad natural, sino una “santa mentira”, una construcción social y religiosa que ha distorsionado los valores naturales del ser humano. Según Nietzsche (2000), la moral tradicional, especialmente la moral religiosa, ha creado conceptos como el bien y el mal, la conciencia moral, la vida eterna y la idea de un Dios castigador, con el fin de controlar al individuo y negar su libertad. Esta moralidad ha invertido los valores naturales, donde lo útil o vital para la vida se considera malo, y lo antinatural se considera bueno. Nietzsche critica la conciencia moral como una herramienta de control que impide al individuo actuar según sus instintos naturales, lo que debilita su espíritu de búsqueda y progreso.

No obstante, la perspectiva hermenéutica de Ricoeur integra las visiones de Kant y Nietzsche al proponer una concepción de la conciencia como diálogo ético. De esta manera, la conciencia no es solo una voz interna que dicta normas, sino una estructura compleja que, al ser despojada de sus mentiras, combina la atestación, esto es, el reconocimiento de las posibilidades más propias del ser humano, y la conminación, como

la llamada ética que nos obliga a actuar de manera responsable. Para Ricoeur (2006¹), la conciencia está orientada hacia un ideal de vida buena, que se concreta en principios éticos. Sin embargo, la conciencia no opera en abstracto, sino en contextos concretos, donde el individuo debe elegir lo que es apropiado en cada situación. Ricoeur introduce la idea de que la conciencia implica una pasividad, en el sentido de que el sujeto ético está en una situación de escucha, interpelado por una voz que proviene del otro, cuya alteridad es fundamental para la construcción de una vida ética, ya que la conciencia no es un monólogo, sino un diálogo que ayuda a comprender la propia existencia.

Desde Freud, la conciencia no es origen sino una tarea dada a nuestra condición humana de llegar a ser más conscientes (Ricoeur, 2003) que ha de acceder a un conocimiento dialéctico del inconsciente. En este sentido, el pensador francés formula dos planteamientos esenciales: ¿qué significa el inconsciente para quien la tarea es ser conciencia? y ¿qué es la conciencia como tarea? Hacerse adulto supone hacerse consciente, es decir, constituirse como un sí mismo ético:

[...] la conciencia es una tarea y que no está asegurada antes del final, sea lo que fuere este fin. El espíritu es el orden de lo último; el inconsciente, el orden primordial. Así, la significación de la conciencia no radica en ella, sino en el espíritu, es decir, en la sucesión de figuras que llevan a la conciencia hacia adelante (Ricoeur, 2003, pp. 300-301).

Estas reflexiones suceden en movimientos de ida y vuelta de lo consciente a lo inconsciente, pues descubrir lo irreflexivo en lo reflexivo condujo al origen del inconsciente, cuya naturaleza real posiciona la conciencia en el final y no en el origen, como se había creído hasta entonces. El psicoanálisis demostró que el hombre se halla cautivo de su infancia y que su propia conciencia también se encuentra cautiva del ello, el superyó y la realidad. En estas circunstancias, “el hombre se hace adulto cuando se vuelve capaz de nuevos significantes-clave, que están próximos a los momentos del Espíritu en la fenomenología hegeliana, y que rigen esferas de sentido absolutamente irreductibles a la hermenéutica freudiana” (Ricoeur, 2003, p. 104).

Interpretación dialéctica del tejido teórico: un movimiento iterativo

Teniendo en cuenta que las intencionalidades del estudio apuntan a la generación de una aproximación teórica sobre el sentido ético de la voluntad en la educación, a través de la articulación dialéctica, procedo a declarar la categoría central que vertebrará estas reflexiones. Antes de ello, pondero la inserción de la teoría fundamentada y del análisis hermenéutico dialéctico, respectivamente, bajo un enfoque híbrido que ha permitido aproximarme con mayor alcance a la comprensión del fenómeno que ocupa mi interés de investigación.

Luego de emprender un recorrido que, debo confesar, al principio me resultó incierto y sin término, revelo la categoría central de este estudio; a saber: ***el sentido ético de la voluntad*** que, en lo sucesivo, entiendo como la capacidad de actuar con libertad y responsabilidad, bajo la orientación de principios éticos que respondan al contexto real, con tendencia al bien común. Esta categoría emerge del análisis dialéctico y resulta indispensable para comprender las intencionalidades del estudio.

Categoría central	Categorías relacionadas	Relación con la teoría central
<i>Sentido ético de la voluntad</i>	Reflexión, conciencia, comprensión	El desarrollo de la conciencia reflexiva permite constituir el sentido ético de la voluntad de la persona.
	Libertad, responsabilidad, acción	La libertad responsable, producto del desarrollo de una conciencia reflexiva, promueve el ejercicio de acciones éticas dirigidas al bien común.
	Ética, institución, educación	La ética, desde su dimensión relacional y social, está orientada a la realización de la vida plena y digna del ser humano. En su sentido ético, la educación, vista primero como capacidad, es fundamental para el desarrollo humano. Ahora, asumida desde su institucionalidad, es responsable de la formación ética y ciudadana.

Matriz 7. Codificación selectiva.

Fuente: Monasterios, 2025.

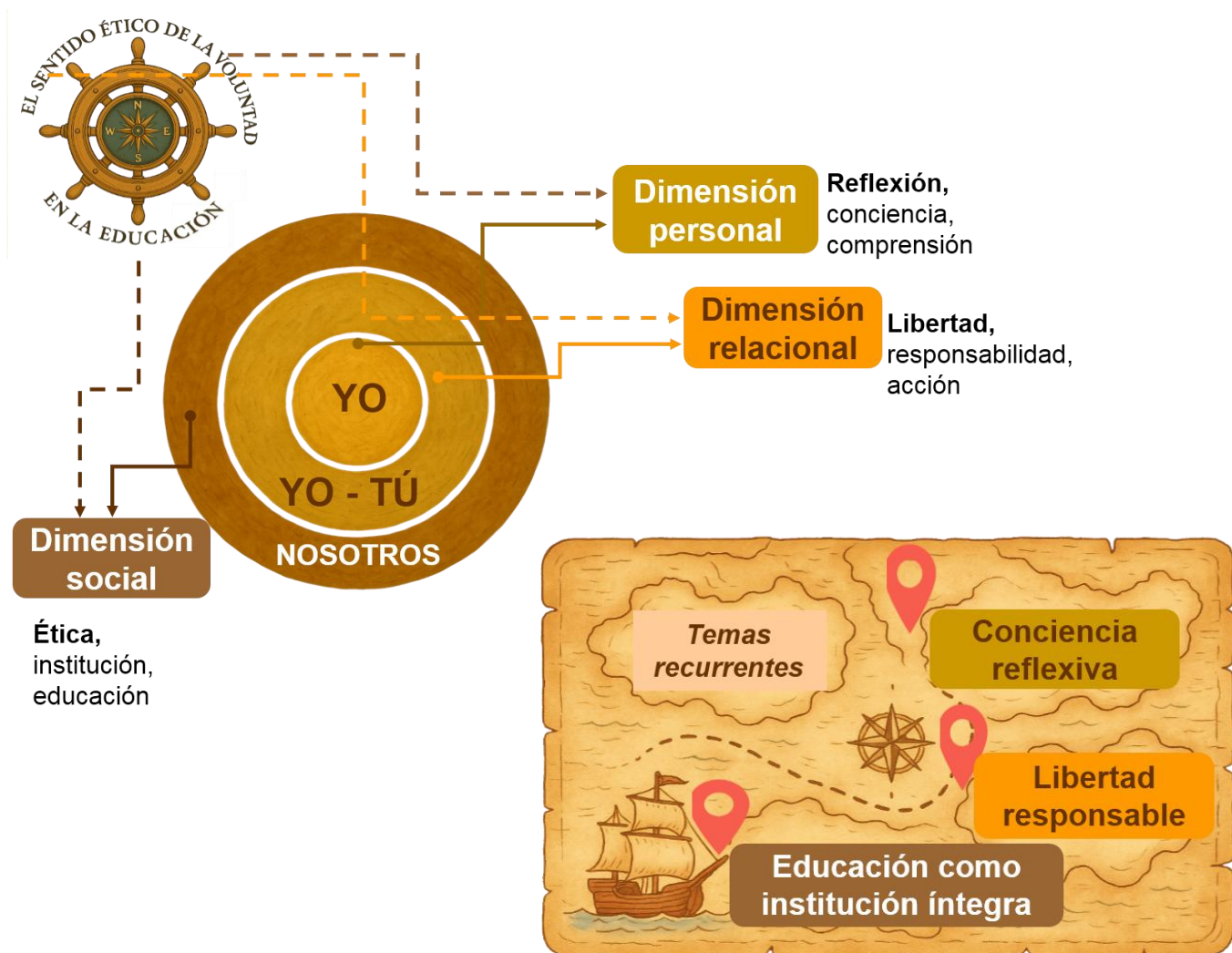


Gráfico 10. Categorización central.

Fuente: Monasterios, 2025.

SECCIÓN V

EL SENTIDO ÉTICO DE LA VOLUNTAD EN LA EDUCACIÓN

Todo preguntar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca. Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así. La búsqueda cognoscitiva puede convertirse en “investigación”, es decir, en una determinación descubridora de aquello por lo que se pregunta (Heidegger, 1927).

Llegar a este punto del recorrido, que no debe ser entendido como una estación final, en virtud del movimiento recursivo propio de la actividad hermenéutica, ha resultado desafiante, pues a medida que avanzaba, con sus eventuales retrocesos, miraba nuevos horizontes interpretativos que hacían la búsqueda más amplia, más profunda y, no pocas veces, inabarcable. Definitivamente, algunos asuntos humanos, tan complejos y vitales, nos sobrepasan. Mas, la mediación del lenguaje resulta punto de encuentro y de retorno esperanzador en el seno de esta circularidad hermenéutica emprendida. A partir de la categoría central el *sentido ético de la voluntad*, procedo a ratificar la tesis enunciada en un principio; a saber: que el sentido ético de la voluntad en la educación es la instancia que inspira y orienta las acciones virtuosas potencialmente transformadoras de la ciudadanía y las instituciones para la preservación de la humanidad como un fin, teniendo en cuenta que la educación es un acto ético performativo que humaniza, a través de la noble y ejemplar figura del maestro, quien encarna y propone en su obrar la necesaria respuesta ética. De inmediato, procedo a sustentar el entramado teórico-interpretativo propuesto.

Antes de proseguir, evoco las perspectivas que inspiraron y dieron curso a estas reflexiones. Primero, consideré esencial comprender la hermenéutica como movimiento del lenguaje en busca del sentido de la condición humana; en respuesta a ello, emerge el apartado *Aproximaciones al sentido de lo ético: un abordaje desde la sensibilidad y el lenguaje*. Segundo, me dispuse a acercarme a los significados y sentidos en torno a la voluntad, bajo la mediación del análisis dialéctico y para dar cuenta de estos hallazgos presento el apartado *La voluntad ética como capacidad que promueve la trascendencia*. Finalmente, procuré valorar el alcance del sentido ético de la voluntad en la educación y, para justificar mi interpretación, expongo el apartado *Reinstitucionalización de la educación desde la ciudadanía*. Lo anterior, me permitió dar cuenta de que el verdadero, auténtico, profundo e inequívoco sentido ético de la voluntad florece en circunstancias educativas, entendiendo que la educación constituye un acto transformador que humaniza y que hace consciente a la persona de sus potencialidades, de su propósito y de su lugar en el mundo. Desde aquí, articulé un constructo teórico que se nutre del movimiento hermenéutico.

Aproximaciones al sentido de lo ético: un abordaje desde el lenguaje y la sensibilidad

A lo largo de estas reflexiones, he subrayado de forma especial mi interés por el lenguaje, centro mediador que permite desplegar y comprender la intencionalidad de la acción humana, que se encarna a través de la sensibilidad, es decir, de lo corpóreo. Por medio del lenguaje, enuncio, analizo, asemejo, diferencio, comprendo, interpreto y comunico. Todas las reflexiones que he depositado aquí son proceso y producto del lenguaje; de ahí, que ignorarlo no es alternativa posible. Mi preocupación por develar el *sentido* de lo ético en el asunto de la voluntad se originó cuando, alrededor del año 2017, me preguntaba qué era aquello que sostenía la acción educativa de muchos profesionales de la docencia, especialmente, en las circunstancias tan adversas y lamentables del momento. Había una tendencia, una orientación, una inclinación a un bien que supera individualidades, que sobrepasa los límites de la persona, que trasciende al otro. Por fortuna, encontré en el lenguaje el medio primigenio para acercarme al asunto de la voluntad en la educación.

El lenguaje y sus posibilidades

«los hombres han nacido en el seno del lenguaje, en medio de la luz del Logos
"que ilumina a todo hombre que viene a este mundo"»
(Paul Ricœur, 1990).

Es innegable que la experiencia humana ha de pasar por el lenguaje para ser comunicable, entendida, interpretada y conscientemente vivida. De hecho, la mediación del lenguaje es clave para entender la vida como movimiento existencial (Gadamer, 1998) en el que no solo las cosas se me revelan, sino que además, yo me revelo con ellas y, así, voy siendo. Pensar solo es posible dentro del lenguaje, que no se reduce a un medio, un instrumento o una herramienta más. Por el contrario, para Gadamer la persona habita en la palabra; estoy tan dentro del lenguaje como en el mundo, pues en cada actividad racional me sostiene el lenguaje, huella de mi finitud que siempre me sobrepasa pero que, paradójicamente, yo también supero:

El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que solo él llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. El hombre es realmente, como dijo Aristóteles, el ser dotado de lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje (Gadamer, 1998, p. 152).

Como mencioné, la primacía del lenguaje en los asuntos humanos es esencial. Tanto así, que "Todos los fenómenos de entendimiento, de comprensión e incomprensión que forman el objeto de la denominada hermenéutica constituyen un fenómeno de lenguaje" (Gadamer, 1998, p. 181), que integra el conocimiento del mundo al saber de la persona que se hace materia en el lenguaje, eterna morada del ser (Heidegger, 2000). Por consiguiente, el lenguaje constituye la forma en que la persona se sitúa en el mundo de sus significados, es la revelación de la existencia, desde donde se dispone a establecer relaciones vivas consigo y con los otros; esta apertura recrea la plenitud del ser y representa un acto de trascendencia.

En acuerdo con Gadamer, Merleau-Ponty (1993) expresa que el lenguaje siempre nos sobrepasa –y aun así, hablamos-, no solo por el hecho de que su uso supone grandes números de pensamientos; además, nos sobrepasa por la grandeza del misterio que se esconde tras la expresión de los significados de estos pensamientos que, merece decirlo, me permiten comprenderme, pero no los poseo absolutamente. La conciencia del lenguaje interpela al yo reflexivo universal que es porque piensa y, también, *piensa*

porque es capaz de dar forma a sus pensamientos a través de las palabras: “La maravilla del lenguaje está en que se hace olvidar: sigo con los ojos las líneas sobre el papel, a partir del momento en que estoy preso en lo que significan, ya no las veo” (Merleau-Ponty, 1993, p. 409). Por lo tanto, como expresé en apartados previos, la comprensión va más allá de una perspectiva metodológico-academicista y supone un movimiento naturalmente humano que me configura como persona, que me vincula al mundo a través de la dialogicidad y que me invita a trascender.

El lenguaje siempre *quiere* comunicar más de lo que realmente comunica. Pero, este deseo insatisfecho es prueba de mi imposibilidad de sobrepasar los límites del lenguaje, de mi finitud. El lenguaje permite enunciarme, identificarme y diferenciarme, pero no me confiere la licencia de poseerme totalmente. Sin embargo, Heidegger (2000) señala que la cosa aparece en la cercanía. De ahí, que la posesión del bien máspreciado, que es el ser poseyendo su propio ser, es posible cuando se toma consciencia de sí y se obra conforme el espíritu ha convenido. Por lo pronto, basta decir que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Gadamer, 1998, p. 323). Mas, esta declaración me confronta con el hecho de que el ser, que «se muestra» a través del lenguaje, nunca será comprendido completamente, en tanto aquello a lo que se refiere el lenguaje, siempre supera cualquier cosa que puede decirse de ella. Sobre esta cuestión, Martínez propone que

El contenido verbal de la vivencia es el concepto, el cual, sin embargo, no agota los significados potenciales que están presentes en la gran riqueza de la vivencia. Los conceptos verbales, en cierto modo, cristalizan o condensan el contenido de la vivencia; por esto, siempre lo reducen, lo abrevian, lo limitan. No debemos confundir nunca un mapa con el territorio que representa (Martínez, 2004, p. 53).

Hay que distinguir con claridad entre la experiencia vivida y la narración de la historia vivida, cuyas manifestaciones bien pueden complementarse para enriquecer la comprensión de la existencia, mas no sustituirse entre sí, pues es evidente que la narración de la vida nunca agotará la real encarnación de la experiencia humana y ésta mucho menos supondrá su realización plena en el lenguaje; pero vaya que ambas, experiencia y narración, hacen posible acercarme a la comprensión de la existencia, tarea que apela a la voluntad de la persona. Por consiguiente, es imperioso *disponerme* a comprender, propiciar las *posibilidades para* ello; salir al encuentro del mundo; dejarme sorprender y permitir que las cosas superen mis propios esquemas, perspectivas y

[pre]juicios. Así, desde el desconcierto y desde lo que desafía mi comprensión, florecerá la reflexión. Al final, el razonamiento se actualiza constantemente en el lenguaje, principio y fundamento de la dimensión hermenéutica (Gadamer, 1998).

Este movimiento que supone “*salir al encuentro de...*” permite inferir que más allá de mí siempre hay algo que buscar, algo nuevo que entender, que emerge desde una historia narrada o desde la propia acción humana y que anhela ser correspondido; estos espacios son una invitación abierta a rellenarlos con la interpretación de la persona, quien acude a la realización de sentido, donde se ejecuta el movimiento hermenéutico (Gadamer, 1991). Este ejercicio cotidiano de *ir haciendo* [y siendo] *historia* [viva], de entenderse y de tomar consciencia de ello, implica un necesario encuentro con uno mismo, en el que sujeto y objeto de conocimiento tropiezan bajo la figura de un mismo ser.

El signo lingüístico como apertura al mundo. La naturaleza simbólica humana radica en su capacidad para representar, construir, comprender e interpretar una visión de la realidad a partir del lenguaje, que se muestra indiferente ante la real división del mundo exterior e interior pues, de hecho, el contenido anímico y la expresión sensible se unen, de tal modo, que se co-implican y llegan a ser lo que son en su interpretación. El ser humano es un animal simbólico, dado que construye sus modos de ser y de conocer a partir de representaciones simbólicas; de hecho, el mismo lenguaje es simbólico y proporciona orden y estructura a las experiencias que la persona registra sobre el mundo. El lenguaje inicia donde culmina la relación inmediata con la impresión y el afecto sensibles; esto significa que el sonido no es lenguaje hasta tanto se revista del momento significativo junto a la voluntad de “significación” (Cassirer, 2016). Lo anterior, supone que cualquier movimiento humano, incluso el lenguaje, precisa el auxilio de la voluntad de la persona para constituirse en acción.

Teniendo en cuenta la naturaleza simbólica de la persona, conviene reconocer el valor social y cultural del signo, que “no es una mera envoltura eventual del pensamiento, sino su órgano esencial y necesario” (Cassirer, 2016, p. 36); además de comunicar, el signo constituye y define un contenido de pensamiento y de esta constitución emergen las fórmulas de conocimiento universales, que se expresan a través de combinaciones de signos, cuya función comunicativa se aclara a partir del signo lingüístico. Para que el

signo exista, es necesario que sea recibido, es decir, que signifique en su relación extrínseca por otros signos que lo delimitan dentro de la lengua, que es básicamente intencional, dado que se refiere a otra cosa distinta de sí (Ricoeur, 2001).

¿En qué consiste propiamente el sentido? Fundamentalmente, alude a la conexión sistémica entre lexemas, de donde emergen diversas asociaciones conceptuales y significantes que configuran el significado (Lyons, 1997), considerando el contexto como factor determinante. Corresponde a una representación específica mediante la que se designa un objeto particular; se trata de una construcción universal que cada lengua articula para expresar la realidad. De este modo, el sentido opera como un principio lingüístico estructural que establece relaciones entre unidades léxicas dentro del sistema, lo que involucra necesariamente la función del signo lingüístico (Hjelmslev, 1971), pues transporta significados contextuales que preservan cierta estabilidad referencial para garantizar la comunicación. De ello se deriva que el significado se defina en función del sentido y la referencia. Al respecto, “el lenguaje solo adquiere referencia en su uso” (Ricoeur, 2006, p. 34), lo que revela la conexión entre el lenguaje y el estatuto ontológico del ser en el mundo. No obstante, el lenguaje no constituye un mundo en sí mismo —mucho menos autónomo—, pero dado nuestro estar-en-el-mundo y nuestra capacidad de interpretar situaciones, podemos articular lingüísticamente esa experiencia vivida.

Los significados se configuran en el texto, fruto de la interacción social, donde los participantes asumen activamente la construcción del sentido. Por lo tanto, los procesos de identificación e interacción humanas giran precisamente en torno a representaciones simbólicas de prácticas dialógicas socialmente establecidas, que resultan fundamentales para la formación cultural. Por ello, la vida en sociedad implica necesariamente el despliegue del lenguaje como vehículo que da cuenta de actitudes, valores e ideologías compartidas por la comunidad de hablantes.

Está claro que el signo lingüístico representa y comunica, esto es, comparte conocimientos, lo que significa que da cuenta de los modelos mentales que cada quien ha construido a través de la experiencia previa, de los propósitos personales, de la interacción con otros o de aspectos propios del contexto, cuya actividad es posible a través del evento comunicativo. De esta manera, el conocimiento personal se transforma

en conocimiento interpersonal, por el hecho de que los hablantes comparten sus propios modelos mentales por medio del intercambio dialógico (Van Dijk, 2013), una de las tantas riquezas de la lengua. En tal sentido, un modelo “es una representación mental en la memoria, es la cognición de un evento, de una situación” (Van Dijk, 1994, p. 65), pues al ser partícipes de un evento comunicativo, no solo se construyen representaciones textuales; además, se construyen imágenes mentales sobre lo que sucede, cuyo contenido global se enriquece con las informaciones que el participante lleva registradas en su propio modelo mental. Lo anterior, justifica la necesaria relación entre cognición y discurso, esto es, cómo el pensamiento precisa del auxilio de la lengua para materializarse y cómo, en el mismo sentido, la lengua se constituye gracias al pensamiento.

En todo caso, la función referencial y comunicativa del signo lingüístico no solo garantiza la vital interacción humana sino que, además, hace posible la generación de conocimiento, a través de la construcción del texto como producto cultural. Este escenario da lugar a dos dimensiones capitales para la existencia humana: la intención y la acción, ambas íntimamente relacionadas con la voluntad. Van Dijk lo ilustra del siguiente modo:

mi intención puede ser leer el periódico y mi objetivo es obtener información u opiniones sobre acontecimientos recientes. En principio, tengo control sobre mis propias acciones —según su representación en el modelo mental de una intención— pero no siempre puedo controlar sus consecuencias, que pueden depender de otros factores. La realización de mis objetivos depende del estado del mundo y de las actividades de otras personas, mientras que la realización de mis acciones sólo depende de mis capacidades y de la ausencia de límites [...] (Van Dijk, 1994, pp. 94-95).

Bajo la perspectiva teórica de este estudio, rescato que la intención constituye el estímulo que moviliza la acción, cuya orientación es direccionada por la primera, componente esencial de la voluntad. Por lo tanto, cualquier asunto humano opera a partir de la intención, cuyo sentido se revela en la experiencia vivida y en el entramado de su narratividad.

La narración de la experiencia vivida. Previamente, expliqué de manera muy breve la función referencial del signo lingüístico, cuyo alcance permite conocer y comprender el mundo. Ahora, voy a referirme al lenguaje en cuanto a su inserción en la comprensión de la experiencia vivida. Paul Ricoeur destinó parte de su prolífica obra a explicar cómo a través de la identidad narrativa, propia de los estudios literarios, la

persona puede discernir sobre quién es, respuesta que orienta las ideas sobre el sí a partir de las acciones que se reúnen en el *continuum* del relato de una historia de vida. Esta conclusión, aparentemente sencilla, resulta de un arduo trabajo intelectual en el que Ricoeur (2006) asevera que la identidad narrativa proporciona mayor legibilidad a la interpretación de la propia historia de vida de las personas. Para ello, propuso servirse de modelos narrativos (tramas) que dan lugar a la comprensión, de donde surge la interpretación, que encuentra en la narración una mediación privilegiada. Enseguida, advierte que los relatos revelan una postura ética, dado que la narrativa es preludio a ella y una vida puede ser cualificada en estos términos solo si es reunida en forma de relato.

En este aspecto, advierto un lugar común entre el sentido de persona propuesto por Wojtyla (2011), ampliamente influenciado por Ricoeur, quien pondera en su modelo narrativo el acontecimiento, es decir, la acción, como piedra de toque del análisis del sí. Además, el pensador polaco y el francés coinciden en su preocupación por la configuración de la identidad personal que, en el caso de Ricoeur, se expresa a través del carácter, esto es, el qué del quién, que se revela en la acción. La correlación entre personaje y acción es herencia aristotélica, dado que en la historia narrada el personaje conserva su identidad. También, se debe a Aristóteles el abordaje de la tragedia como la representación de la vida, que se articula en la narración.

Las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, hacen referencia a la red conceptual de la acción que, simultáneamente, dan cuenta de la sucesión narrativa. En efecto, “Narrar es decir quien ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista” (Ricoeur, 2006¹, p. 146). Esta relación entre trama y personaje evidencia un doble proceso de identificación: el del personaje de ficción, quien es hechura de sus experiencias y navega en tensión permanente entre la mismidad de su carácter y la ipseidad del mantenimiento del sí, al igual que los humanos. De ahí, “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 2006¹, p. 147).

El modelo narrativo propuesto por Ricoeur (2006¹) resulta un insumo de gran valor para la comprensión de la vida real. Para ello, es indispensable recopilar la vida como una totalidad única, a través de la narración. Ciertamente, esto representa un desafío,

dado que la vida real está desprovista de unidad narrativa, pues no tiene un comienzo narrativo claro, en virtud de los vacíos de la memoria de la infancia, y el final, la propia muerte, será tan solo el relato de terceros; aunado a ello, el recorrido de la vida real se encuentra entretejido con historias inconclusas, ajenas a la mía. Con todo, reconoce la fuerza capital de la identidad narrativa para la comprensión de la propia existencia, cuya aplicación justifica porque: primero, la identificación con el carácter del héroe, a través de la narración, pues aunque no sea el autor de esta vida narrada, me hago coautor de su sentido; segundo, motivado al referido carácter evasivo e inestable de la realidad, necesito del auxilio de la ficción para articularla, estabilizarla en sus comienzos y delimitar sus fines provisionales, con el compromiso de revisarla; tercero, la ficción me enseña cuestiones vitales antes de que me ocurran, por ejemplo, la muerte; cuarto, las historias narradas dan respaldo al juicio moral que ponen a prueba diversas rutas de acción y posibilidades adversas, por medio de la imaginación ética, que se enriquece de la imaginación narrativa.

El pensamiento filosófico del autor francés se encuentra profundamente marcado por la fenomenología husserliana, pues enfoca sus principales inquietudes en el estudio del sujeto y en la imperiosa necesidad de “retornar sobre sí mismo”, con la consecuente exigencia de la claridad intelectual y compromiso moral que ello supone. Es por esto que la fenomenología se presenta como una filosofía reflexiva que otorga primacía a la intencionalidad, entendida como “la conciencia dirigida hacia algo más allá de la conciencia de sí” (Ricoeur, 2002, p. 29). En la perspectiva de Ricoeur, la labor filosófica consiste esencialmente en la predisposición del individuo para interpretarse a sí mismo a través del acto narrativo. Este ejercicio de reflexión, fundamentado en el autoconocimiento, posee profundas repercusiones éticas, ya que el acto reflexivo implica un compromiso personal. Sin embargo, la filosofía reflexiva que propone Ricoeur se distancia deliberadamente de toda pretensión de ser una filosofía de la conciencia pura. Por el contrario, asume que la conciencia representa un quehacer ininterrumpido que se le presenta al ser humano como desafío permanente.

Para Ricoeur, la responsabilidad trasciende la capacidad reflexiva de “reconocerse como autor de los propios actos” (Ricoeur, 1993, p. 75), definición que ha prevalecido históricamente. Además, exige responder al llamado del otro que, al

depositar su confianza en mí, me convierte en corresponsable de mis acciones, tal como he señalado previamente. Esta concepción amplía sustancialmente el alcance filosófico de la responsabilidad -considerando tanto el poder como la vulnerabilidad que de él se deriva- y la desplaza desde la autoconciencia reflexiva hacia el reconocimiento del otro, mediante una acción comprometida con la construcción de un futuro mejor. Así, el otro se hace copartícipe del principio de responsabilidad, que también me convoca a preservar nuestra condición humana.

El pensamiento filosófico de Bauman (2002) aborda la paradoja *autonomía y vulnerabilidad* y refiere que no puede haber autonomía sin fragilidad, pues el ser humano autónomo es frágil. Con Ricoeur, se perfila una definición actualizada de la responsabilidad, que se justifica en la relación entre ella y la fragilidad. El hecho de que el ser humano pueda caer es un rasgo natural de su condición finita y, a la luz del concepto de labilidad, se muestra cómo resulta familiar el error: “me veo expuesto a una infinidad de fallos; así que no debo extrañarme de mis deslices” (Descartes, citado por Ricoeur, 2011). Más recientemente con Bárcena y Mèlich (2000), el sentido de la fragilidad se actualiza a través de la educación como acontecimiento ético, que convoca la responsabilidad de cuidar de sí y, especialmente, de los otros, desde la confianza y la hospitalidad; en definitiva, una invitación abierta a mover nuestra condición humana a partir de la acción reflexiva y comprometida con el otro, en resguardo de la dignidad (Monasterios, 2024).

Un acercamiento a la metáfora como sentido experiencial. Ya he comentado brevemente las generalidades sobre el sentido, el significado y ciertas aportaciones a la comprensión de la experiencia humana, bajo la acción mediadora del lenguaje. Ahora, me interesa exponer cómo la metáfora, que muchas veces ha sido reducida a un mero adorno literario, es una forma funcional del sistema conceptual que permite aproximarse al conocimiento de la realidad, a través de la asunción de ciertos procesos mentales, y da lugar a la construcción de estructuras complejas de significados; en este proceso, se emplean frecuentemente categorizaciones de realidades abstractas en términos de experiencias físicas. De esta manera, la metáfora facilita la comprensión de cuestiones abstractas que se concretan gracias al auxilio del lenguaje. Lakoff y Johnson (2009) declaran que las metáforas son, en esencia, culturales y contribuyen a expresar

realidades abstractas, lo que influye en la percepción de los hechos. Los referidos autores añaden que este recurso es parte esencial de nuestro funcionamiento, tan importante como cualquiera de nuestros sentidos. Ciertamente, para el común de las personas la metáfora es un recurso retórico extraordinario, cuestión rechazada por Ricoeur, dado que “una metáfora no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información [...] nos dice algo nuevo sobre la realidad (2001, p. 66), en efecto, resulta que es un rasgo del lenguaje que se filtra en la vida cotidiana –quizás no siempre de modo consciente-, en el pensamiento e, incluso, en las acciones:

Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica [...] Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas. Si estamos en lo cierto al sugerir que nuestro sistema conceptual es en gran medida metafórico, la manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos cada día también es en gran medida cosa de metáforas (Lakoff y Johnson, 2009, p. 39).

Para ilustrar la naturaleza metafórica de un concepto y cómo éste estructura la actividad humana diaria, los lingüistas estadounidenses se refieren al concepto discusión (argumento) y se sirven de la metáfora conceptual “una discusión es una guerra”. De esta manera, la metáfora se propone entender y experimentar una cosa desde otra. Por ejemplo, las discusiones y las guerras son fenómenos diferentes, con acciones distintas. Sin embargo, la estructura, idea, puesta en práctica y descripción de una discusión procede más o menos en términos bélicos (Lakoff y Johnson, 2009). Por consiguiente, los procesos cognitivos son en gran proporción metafóricos y lo son, precisamente, pues las expresiones metafóricas se insertan en el sistema conceptual de la persona. En todos los escenarios de la vida, cada quien estructura sus experiencias de vida metafóricamente y, a partir de allí, actúa.

Sobre la base de estas consideraciones, la metáfora es uno de los principales vehículos para construir y comprender la realidad, cuyo valor representa punto de apoyo para el curso de las acciones humanas cotidianas. En resumidas cuentas, Lakoff y Johnson (2009) reconocen en la metáfora, como una construcción cultural, la inclinación de la motivación humana por la comprensión de sus propios asuntos, que emerge de la relación con los otros y con el ambiente; estos elementos imponen una estructura sobre

la experiencia vivida, cuya verdad depende de la comprensión, capacidad que se despliega al entendimiento del sí y de los otros; este movimiento interior de búsqueda de experiencias comunes con otros siempre nos lleva fuera de sí. En la misma sintonía, la autocomprensión procura hallar puntos de encuentro que cohesionen la propia vida, a través de metáforas apropiadas que integran el pasado, el presente, las esperanzas y objetivos personales, y que le dan sentido a la vida.

También, Ricoeur (2001¹) rescata el sentido vitalmente metafórico del lenguaje, sin desatender que es una habilidad del pensamiento. Además, la metáfora constituye un modo de comprender el mundo, de donde emerge la concepción hermenéutica de la metáfora, cuyo dominio es el del mundo que construyo para vivir en él. En efecto, la metáfora no es solo un juego de palabras; más allá, influye sobre los pensamientos, sentimientos, acciones y formas de existir de la persona. Para Ricoeur (2003), la transferencia del sentido, propio de la metáfora, reconoce que la palabra es una entidad capaz de generar nuevas capas de sentido, esto es, polisemia. Es innegable que las palabras tienen más de un sentido, pero no tienen un sentido infinito y su univocidad o plurivocidad obedece a los contextos y a la tarea del propio discurso, bien sea de ocultar, reducir o ampliar la riqueza semántica, esto último, propio del lenguaje simbólico, que dice *una* cosa al decir *otra*, lo que despliega varios sentidos en un discurso y justifica la asunción de una interpretación ante la materialización paralela de las diversas capas del sentido.

El mito, estructura comprensiva de la condición humana.

«todo *mythos* conlleva un *logos* latente que pide ser exhibido.

Por eso no hay símbolo sin un principio de interpretación;
donde un hombre sueña, profetiza o poetiza, otro se alza para interpretar;
la interpretación pertenece orgánicamente al pensamiento
simbólico y a su doble sentido» (Ricoeur, 1990).

En el principio, el *mito* constituyó la única forma de explicación del mundo. Para Vico y Schelling (citado por Ferrater, 1964), el *mito*, del griego “*mythos*”, que significa «palabra», «discurso», «cuento» o «relato», es un modo de pensar, un modo de ser, la forma de una conciencia que representa y que condiciona, en cierto modo, la vida humana. Así, el mito se presenta como una necesidad socio-cultural de la conciencia. La revisión de la literatura fundacional de muchas culturas da cuenta de que el origen

de lo creado obedece a situaciones sobrenaturales que, a través de la tradición oral, fueron constituyéndose como imaginarios colectivos que dieron lugar a la aceptación y la comprensión de la realidad. Todas las comunidades primitivas se apoyaron en su propio sistema de creencias, de mitos, de valores para representar los fenómenos que escapaban al alcance de cualquier forma de explicación.

Significa, pues, que el *mito* no está desprovisto de verdad o, al menos, de verosimilitud; por lo contrario, Vico afirma que: “Puede demostrarse que las fábulas míticas han sido historias verdaderas y sobrias de las costumbres de las poblaciones antiquísimas de Grecia” (citado por Dorfles, 1970, pp. 15-16). En ciertos casos se trata de historias verdaderas cargadas de imágenes metafóricas y no simples ficciones, que emergieron de una de las más excelsas formas de comunicación estética en la antigüedad. El pensador italiano declara que las primeras poblaciones fueron poetas y, por ello, el lenguaje fundacional fue metafórico; posteriormente, se sentaron las bases del pensamiento racional, a partir de principios con razón suficiente (Leibniz, 1982) sobre los cuales la actitud racional comenzó a explicar con mayor suficiencia por qué las cosas son de cierto modo.

Sin embargo, para Schelling (citado por Dorfles, 1970) la mitología constituye una fuente auténtica de conocimiento, pues el contenido de la materia poética tiene su asidero en un sustrato sensible, en ideas que devienen de imágenes de una realidad verdadera, que atribuyen una meritoria importancia cognoscitiva al hacer poético, idea que cuestiona el límite infranqueable entre *poesía y filosofía*, conquistado en el relato mítico antiguo, que dio cuenta del valor filosófico de la poesía y el valor epistemológico del mito, cuya universalidad y necesidad es tanta como las nociones filosóficas. La idea de mito y razón que, en un principio, parece irreconciliable, finalmente parece tornarse más consistente y fecunda, dado que el mito emerge como lo otro de la razón (Schelling, citado por Wirtz y Scarfia, 2023).

El símbolo es una “estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que sólo puede ser aprehendido a través del primero” (Ricoeur, 2003, p. 17), cuyas expresiones de doble sentido que muestran ocultando, a través del lenguaje, corresponden al campo de la interpretación, trabajo cognitivo que se ocupa de desentrañar el sentido velado en

el sentido aparente. Por lo tanto, símbolo e interpretación son conceptos correlativos, pues la interpretación florece donde hay pluralidad de sentidos. Sobre la base de estas consideraciones, la hermenéutica se propone abordar el doble sentido y las funciones interpretativas de las distintas disciplinas humanistas.

En este orden de ideas, Ricoeur (2003) declara que el universo simbólico permite a la persona dar cuenta de sí, situarse, proyectarse y comprenderse, ya no por la vía corta de la conciencia, sino por la vía larga de la interpretación de los signos. De inmediato, el filósofo francés añade que el símbolo es un signo en la medida en que va más allá de algo y tiene valor por ello; sin embargo, advierte que no todo signo es un símbolo, pues el símbolo guarda en su orientación una doble intencionalidad; a saber: la intencionalidad literal que pondera la victoria del signo convencional sobre el natural, por ejemplo, la carga que no se parece a lo significado. Sobre esta intencionalidad primera se ubica la intencionalidad segunda que apunta a una situación humana respecto a lo sagrado: la culpabilidad. De esta manera, como expresa Ricoeur (2003), los signos simbólicos son opacos, pues que el sentido literal apunta de forma análoga a un sentido segundo que solo se produce en él, a diferencia de los signos técnicos que son transparentes, en virtud de que solo expresan aquello que quieren decir al dar cuenta del significado. Esta opacidad justifica la profundidad e inagotabilidad del símbolo:

el símbolo es el movimiento mismo del sentido primario que nos hace participar del sentido latente y, de ese modo, nos asimila a lo simbolizado, sin que podamos dominar intelectualmente la similitud. En ese sentido decimos que el símbolo es dador, en tanto es una intencionalidad primaria que da el sentido segundo (Ricoeur, 2003, pp. 263-264).

“El símbolo da qué pensar” (Ricoeur, 2003, p. 262). Con esta hermosa declaración quedan claras dos cosas. Primero, que el símbolo da, ofrece, plantea el sentido, siempre dice más de lo que expresa. Segundo, que el símbolo me propicia “qué pensar”, a través de la apertura racional, y apela a una interpretación. En palabras de Ricoeur, todo ya está dicho en el secreto de sus misterios; no obstante, soy convocado a recomenzar todo en la dimensión del pensamiento. Por ejemplo, los grandes relatos ejercen una triple función, de la que me hago partícipe, me conmuevo e identifico; a saber: en primer lugar, sitúan el drama de la humanidad bajo el signo de un hombre ejemplar que representa la universalidad encarnada de la experiencia humana. En segundo lugar, ofrecen a la narración de la experiencia humana una tensión histórica entre el comienzo y el final. En

tercer lugar, exploran la fragilidad humana a través del salto de la inocencia a la culpabilidad.

La tradición filosófica se ha servido del símbolo para ocultar y desocultar. De hecho, hay una fascinante relación hermenéutica entre la filosofía y la simbólica que se halla en amenaza, pues puede quedar reducida a un vínculo alegórico en el que el sentido filosófico emerge glorioso de la envoltura imaginativa, del disfraz con que, intencionalmente, se esconde la verdad para distraer. De ahí, que:

es necesario pensar, no *detrás* de los símbolos, sino a partir de los símbolos, *según* los símbolos, que su sustancia es indestructible, que constituyen el fondo *revelador* de la palabra que habita entre los hombres; en suma, el símbolo *da* qué pensar (Ricoeur, 2003, p. 272).

Lo anterior, es ilustrado a través del mito de la caída de Adán, que representa cómo el hombre se descubre como autor del mal y cae en cuenta de una naturaleza malvada, que precede cualquier decisión personal. El origen del mal se enmarca en un momento simbólico que quebranta la inocencia y abre camino a la muerte. La historia del primer hombre compila y revela el sentido de la historia de la humanidad. En el marco de estas consideraciones, queda clara que una de las tareas encomendadas al pensamiento filosófico es explicar el mito. Antes de la filosofía, todo había sido enunciado por el signo, es decir, ya había sido significado. En consecuencia, el discurso filosófico es la prolongación hermenéutica de los misterios que lo anteceden y lo enriquecen. De ahí, la necesidad de pensar a partir de los símbolos, según su insumo, que contiene el fondo revelador de la palabra viva.

Entender la naturaleza del mito desde esta perspectiva le otorga un valor no solo simbólico o representativo; además, reviste un valor existencial y epistemológico, dado que los seres humanos viven gracias al arte y a los razonamientos (Aristóteles, trad. en 1994). Desde tiempos inmemoriales, el ser humano vive el mito como posibilidad de sentido de los actos cotidianos y expresión de la humanidad. Por ello:

comprender el mito no es creer en el mito, y si todos los mitos son verdaderos, es en cuanto que pueden re-situarse en una fenomenología del espíritu que indique su función en la toma de consciencia y funde, finalmente, su sentido propio en su sentido para el filósofo (Merleau Ponty, 1993, p. 307).

En el relato mítico confluye el consciente y el inconsciente. Para Freud (citado por Jung, 1970), este último es lugar que aloja contenidos olvidados y reprimidos que tienen una significación práctica. Por su parte, para el psiquiatra suizo lo inconsciente colectivo,

que es de naturaleza universal, tiene contenidos y modos de comportamientos similares en todas partes y en todas las personas, que no son sometidos a una elaboración consciente, de donde se desprenden los arquetipos, entre los que se encuentran los mitos, definidos como manifestaciones psíquicas que dan cuenta de la naturaleza del alma. La profunda subjetividad del hombre primitivo es lugar común para relacionar el mito con lo psíquico:

Poco le importa al primitivo una explicación objetiva de las cosas que percibe; tiene, en cambio, una imperiosa necesidad, o mejor dicho, su psique inconsciente tiene un impulso invencible que lo lleva a asimilar al acontecer psíquico todas las experiencias sensoriales externas. No le basta al primitivo con ver la salida y la puesta del sol, sino que esta observación exterior debe ser al mismo tiempo un acontecer psíquico, esto es, que el curso del sol debe representar el destino de un dios o de un héroe, el cual en realidad no vive sino en el alma del hombre. Todos los procesos naturales convertidos en mitos, como el verano y el invierno, las fases lunares, la época de las lluvias, etc., no son sino alegorías de esas experiencias objetivas, o más bien expresiones simbólicas del íntimo inconsciente drama del alma, cuya aprehensión se hace posible al proyectarlo, es decir, cuando aparece reflejado en los sucesos naturales (Jung, 1970, p. 12).

En estos términos, la idea del mito como estructura comprensiva de la condición humana se aclara. Para ilustrarlo, me serviré de la noción del héroe, que ha sido ampliamente explorada por diversas disciplinas de las ciencias sociales. Ciertamente, las costumbres, como signos del carácter, son rasgos distintivos que configuran la identidad personal e, incluso, social, que puede identificarse y reconocerse con valores, normas o ideales determinados. Tal es el caso de la identificación con la figura del héroe, alteridad asumida (Ricoeur, 2006) que sitúa una causa por encima de sí, pondera la lealtad como rasgo del carácter y destaca la fidelidad a la conservación de sí. En el héroe, el sí y el otro se integran.

En el hecho educativo, la figura del héroe es recurrente. Popularmente, el héroe es reconocido por encarnar ideales y valores, entre ellos, la virtud, la valentía y el servicio. Savater (1981) plantea cuatro aspectos sobre el héroe: primero, que representa practicar la virtud en la acción concreta; de ahí, su función didáctica y ejemplarizante en la sociedad; segundo, este ejercicio reclama libertad de sí con miras al futuro; tercero, la realidad del héroe representa una utopía, la ejecución imaginaria de un anhelo colectivo o individual; cuarto, la búsqueda que emprende el héroe de sus orígenes constituye su inmanencia ontológica. Según los valores e ideales dominantes y a partir de las

necesidades espirituales de cada época, la sociedad engendra sus propios héroes. Esta declaración me hace retornar, de momento, al maestro como héroe.

El lenguaje y su sentido ético.

El mundo solamente puede ser llamado “humano” en la medida en que significa algo (Greimas, 1987).

Paul Ricoeur profundiza en la característica ontológica del ser intermediario y declara que el ser humano media en sí mismo, entre su yo y su yo y, desde esta condición mixta, está facultado a “realizar mediaciones entre todas las modalidades y todos los niveles de la realidad dentro y fuera de sí [...] En una palabra, tratándose del hombre, ser intermediario, es mediar hacer mediación” (Ricoeur, 2011, p. 13). El mundo se me revela a través del cuerpo y, en este sentido, soy finito, pues no creo los objetos que represento, sino que solo los recibo. Así, la finitud del recibir

Consiste en la limitación perspectivista de la percepción, que hace que toda visión de... sea sólo un punto de vista sobre... Sólo que yo no advierto directamente ese carácter de punto de vista inherente a toda percepción; sólo me doy cuenta reflexivamente [...] Este aspecto del aparecer que remite a mi punto de vista constituye esa propiedad insuperable, invencible, que posee el objeto percibido de comunicarse por uno de sus lados, unilateralmente; jamás le veo simultáneamente más que una cara, luego otra; así, el objeto no pasa de ser la supuesta unidad del flujo de esas siluetas [...] El análisis intencional de esta inadecuación es el que me hace replegarme desde el objeto sobre mí mismo, como centro finito de perspectiva [...] Esta diversidad o, propiamente, otreidad de siluetas que descubro reflexivamente por transparencia en la identidad del objeto es la que me señala aspectos inadvertidos de la mediación corporal: el cuerpo que percibe no es solamente mi abertura hacia el mundo, sino el “aquí desde donde” se ve la cosa (Ricoeur, 2011, p. 26).

Esta finitud originaria me remite a la perspectiva generada en virtud de mi relación primaria con el mundo cuando me limito a recibir sus objetos que, lejos de explicarse desde la idea de abertura al mundo, se refiere más bien al principio de estrechez, de cierre en la abertura. Ricoeur reconoce la natural condición finita del ser humano y muestra también el misterio de su infinitud, que reposa en el mundo del lenguaje:

El mismo hecho de proclamar al hombre finito revela un rasgo fundamental de esa finitud: es el mismo hombre finito el que habla de su propia finitud. Un enunciado sobre la finitud atesta que esa finitud se conoce y se declara a sí misma; pertenece, pues, a la finitud humana el no poderse experimentar a sí misma más que bajo la condición de una “visión sobre” la finitud, de una mirada dominante que ha empezado ya a rebasarla, a transgredirla. Para ver y expresar la finitud humana es preciso que el movimiento que la desborda sea inherente a la situación, a la condición o al estado de ser finito. Esto equivale a decir que toda descripción de la finitud es abstracta, es decir, desgajada, incompleta, si deja de explicar la transgresión que hace posible el mismo razonamiento sobre la finitud. Ese razonamiento completo sobre la finitud es un razonamiento que abarca al mismo tiempo la finitud y la infinitud del hombre (Ricoeur, 2011, p. 29).

El lenguaje nos precede y nos reúne. A través de él, se expresa el sentido de lo percibido aquí y ahora. La dialéctica del percibir y del significar es una empresa necesaria que da a conocer el sentido que desborda en intención la perspectiva sobre aquello que se ha percibido y, desde ahí, despliega su alcance. Bajo la acción mediadora de la palabra y el punto de vista, se muestra la cosa, que también es expresada. La riqueza de la palabra se halla en el acto de conferir sentido, de hacerse “signo”; ahí habita la trascendencia del logos:

una apariencia desvinculada es como nada; e, inversamente, no se puede vincular más que lo que se manifiesta; la palabra es la determinación de la apariencia [...] es la cosa la que remite al hombre como punto de vista y al hombre como palabra (Ricoeur, 2011, p. 40).

La inserción del lenguaje en la configuración de una gramática moral es insumo de provecho para comprender la mediación de los signos en la construcción de la vida social. De acuerdo con las consideraciones de Mèlich “La moral crea, justifica, explica, significa y, sobre todo, legitima” (Mèlich, 2014, p. 15), es decir, justifica desde la universalidad, desde la totalidad, desde lo sagrado y, en efecto, goza de mayor alcance, incluso que lo legal. En estos términos, “Mientras que la moral nos dice *qué* debemos hacer, pensar, decir o responder, la ética nos dice *que* tenemos que responder a una situación sin saber a ciencia cierta *qué* debemos responder” (Mèlich, 2014, p. 16). Por consiguiente, la moral como principio y horizonte normativo heredado proporciona seguridad absoluta a asuntos fundamentales, como nuestro origen, destino y posibilidad de acción, les otorga significados y, a la luz de ellos, orienta y configura una identidad. En cambio, la ética se muestra como una posibilidad de sentido de la vida, esto es, como un proyecto en curso, cuya autoría es decisión y responsabilidad de la persona y, por ello, no constituye una herencia. A raíz de ello, Mèlich (2014) sostiene que, como el sentido desestabiliza, amenaza y desafía el significado del mundo con el sentido de sus márgenes en una máxima apertura interpretativa, la moral se separa de él.

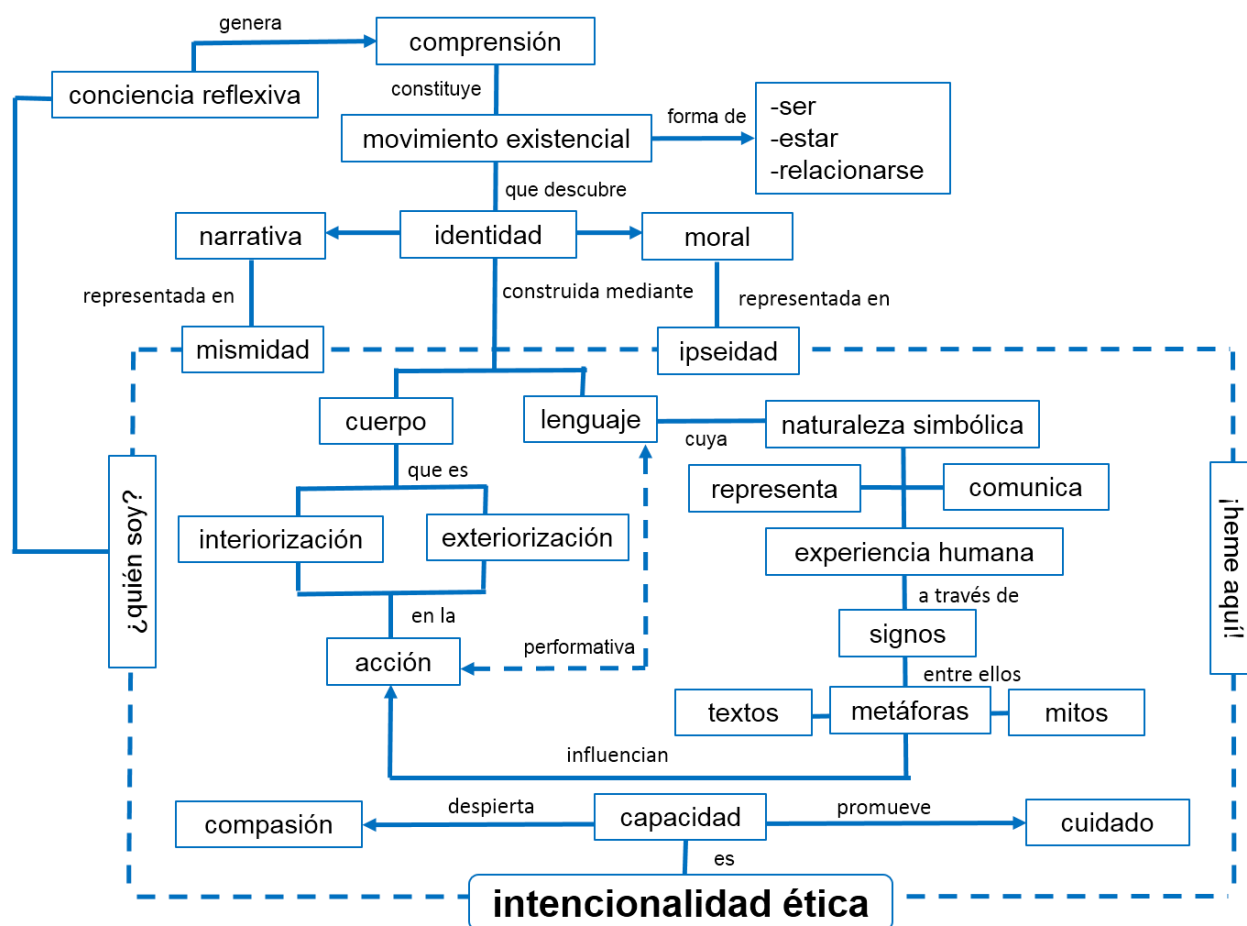
Sobre las implicaciones éticas de la función narrativa, Ricoeur (2006¹) refiere el fenómeno del carácter, es decir, las disposiciones que identifican a una persona; también, menciona el mantenimiento de sí como la forma de comportarse de una persona de modo que otras puedan contar con ella, lo que la hace responsable de sus actos ante los otros y, de igual forma, expresa una respuesta de apertura al otro que me solicita.

Advierto enseguida la oposición entre ambos polos: el carácter del mismo ¿quién soy? – mismidad- y el mantenimiento del sí ¡heme aquí! –ipseidad-, modalidades de permanencia en el tiempo que se mantienen juntas gracias a la narración de la verdadera vida. Finalmente, pese a las espinosas dificultades que representa conciliar estos polos, Ricoeur declara que la identidad narrativa y la identidad moral constituyen una tensión fructuosa propia de nuestra humanidad, dado que permite a la persona enfrentarse a los dilemas éticos como una cuestión inherente a su proceso de autoconstrucción. En estos términos, la identidad narrativa ofrece sentido a la existencia y la identidad moral lo confronta con los desafíos que supone vivir con autenticidad y responsabilidad; la fusión de ambas permite buscar la tan anhelada vida buena.

Lo antes propuesto revela el compromiso ético del lenguaje. La expresión ¡Heme aquí!, clave para la comprensión del mantenimiento del sí que propone Ricoeur (2006) representa el compromiso de la persona con sí mismo y más allá, con el otro. Incluso, esta declaración se da en el seno de la confrontación de sí mismo con múltiples modelos de acción y de vida que exigen una respuesta consciente, en libertad.

Gráfico 11. Sentido de lo ético desde el cuerpo y el lenguaje.

Fuente: Monasterios, 2025.



Lo corpóreo como despliegue de la acción ética

La llamada de lo extraño «exige algo de mí», es una llamada / exigencia situacional y corporalmente encarnada que surge antes de toda ley moral o jurídica (Waldenfels, citado por Mèlich, 2010).

A la luz del insumo teórico que se cruza con mis intencionalidades gracias a la acción comunicativa del lenguaje y del mismísimo movimiento hermenéutico, descubro que aquello que sostuvo, que hoy día sostiene y que, muy probablemente, mañana siga sosteniendo la educación es la ética; este es el único, el verdadero, el más maravilloso y honorable sentido que inspira y orienta toda acción educativa. A partir de Kant, la ética constituye la respuesta a la pregunta ¿qué debo hacer? en situaciones en las que, difícilmente se encuentran formas de actuar. Ya lo afirma sabiamente Mèlich:

[...] no hay ética porque sepamos lo que debemos hacer, sino precisamente porque no lo sabemos, porque no somos capaces de responder con seguridad (de forma clara y

distinta, dicho en términos cartesianos) a la pregunta kantiana ¿Qué debo hacer? No es posible responder por adelantado a una situación ética. Por eso, si hay ética, si la ética tiene sentido, es porque frente a una situación nos quedamos perplejos y nos damos cuenta de que las normas, el marco normativo en el que hemos sido educados, y/o en el que habitamos –nuestra gramática–, fracasa radicalmente (Mélích, 2010, pp. 89-90).

El hecho de que los referentes morales nos superen, en estos términos, de que haya una tensión entre lo que somos y lo que deseamos, da origen a la ética, pues vivimos en apertura, en situacionalidad, en un proyecto de vida que no está del todo planificado y, justo ahí, se halla el sentido vital de la existencia. La ética emerge cuando, frente a una situación excepcional, no sé cómo actuar y, sin embargo, sé que debo hacerlo, sé que debo hacerme cargo, que debo responder de un modo adecuado, sin saber cuál, ante el llamado del otro, cuya complejidad se acrecienta, precisamente, por el cruce de mi concepción del mundo y la del otro.

¿Y qué supone el cuerpo cuando me aproximo al sentido de lo ético? Es innegable que toda ética ha de reposar sobre una antropología (Mélích, 2010). Y, desde el reconocimiento de la persona, desde su integralidad, con sus límites y posibilidades, se comprende que la dimensión ética se halla fijada en lo corpóreo y en su propio contexto existencial. Además, es evidente que todo proceso racional, emocional o práctico pasa por lo corpóreo, que no debe reducirse a la instrumentalización de la vida, pero que sí supone entender que todo curso de acción humana pasa por el cuerpo:

...no existe una trascendencia que «no pase» por la inmanencia, o que lo radicalmente trascendente solo puede expresarse a través de lo radicalmente inmanente [...] lo que una ética de la compasión sostiene es que en ningún caso se puede alcanzar «lo trascendente» independientemente de «lo inmanente». Es precisamente en esta tensión, una tensión siempre ambivalente, siempre difícil de resolver, es insisto, en esta tensión, donde se ubica la finitud ineludible de la condición humana (Mélích, 2010, p. 101).

Lo anterior, justifica que la ética es un asunto naturalmente humano que se encarna y despliega desde el cuerpo y, como mencioné previamente, desde el lenguaje. Pero, antes de continuar, debo dejar claro que la perspectiva que, en lo sucesivo, integraré a mis reflexiones es la *ética de la compasión*, propuesta por el pensador catalán Joan-Carles Mélích, cuyas bases se sujetan sobre una antropología que reconoce en el cuerpo, como entidad física y simbólica, un centro de reflexión. Retomando la cuestión sobre el cuerpo a partir de la noción dada por Schopenhauer (citado por Mélích, 2010), hay dos formas de ser cuerpo; a saber: primero, *el cuerpo como representación*, dado que todo aquello que conocemos, decimos, pensamos o

hacemos en el mundo pasa por la representación, es decir, por el cuerpo. Segundo, *el cuerpo como objetivación de la voluntad*, como deseo, fuerza, impulso, energía, aspiración ilimitada, sufrimiento.

La humanidad compartida: el rostro del otro. El encuentro con el otro, quien también es un uno para sí, como diría Levinas (2002), constituye que el otro se reduzca al mismo, desde la libertad, lo que implica asumir al otro, no desde la figura de espejo en el que se proyecta y objetiva la propia imagen, sino en diferentes dimensiones que se oponen a la posición en donde se ubica el yo. Y, ¿desde dónde se funda la relación del yo y el otro? “La relación del yo y el otro no violenta más explícitamente desarrollada, es la del lenguaje. El lenguaje, a pesar de presentarse también como obra y poder (como retórica y propaganda) es esencialmente no-violento” (Levinas, 2002, p. 38) y constituye la puesta en común del mundo enunciado, a través de la respuesta del yo al otro.

Al respecto, Ricoeur (1996) propone que la alteridad es un elemento de capital importancia para la identidad del mismo, y enfatiza que lo otro no se enfrenta a la identidad, sino que es una de las formas esenciales desde la que uno mismo puede comprenderse. En efecto, el mismo abre un espacio de encuentro hacia el otro, también humano, que a través de sus relaciones con los otros, distintos de sí, puede contribuir al conocimiento no solo de sí mismo, sino del ser humano en general, más aún si este hombre ha trascendido la soledad “sin padecer, por ello, en la fuerza indagadora que aquélla le prestó” (Buber, 1967, p. 141).

La noción de identidad que propone Ricoeur (2006¹) intenta establecer una dialéctica entre el yo -revelado en el sí mismo- y el *otro* que permita llegar a comprender la propia naturaleza del *ser*. De esta forma, el *otro* constituye, en la medida que se establezcan relaciones con él, una posibilidad de *ser*, lo cual se deja ver en la acción ética. Evidentemente, lo anterior no ha de significar que la definición del *ser* quedará reducida a la experiencia interior de éste ni consigo ni con el *otro*, pues el mismo Ricoeur señala que “la persona de la que se habla [...] tiene una historia, su propia historia” (2006¹, p. 107), cuya realidad hace referencia a elementos externos que influyen el *ser*, que deja de ser enunciado desde el yo para manifestarse en el *sí mismo* y conferirse unidad narrativa. Con relación a lo antes propuesto, el *otro* adquiere el valor de *sí mismo*

bajo una innegable relación de igualdad que le identifica, pero que no le confunde con el yo. De esta forma, el *sí mismo* existe, en tanto hay un *otro* y viceversa.

Según lo expresado por Ricoeur, la alteridad va más allá de la presencia del *otro* y supone la conciencia del propio cuerpo –pues todo pasa por él- con relación al *otro*, cuya materia es ajena y extraña al propio *ser* que sirve como elemento mediador entre sí y el mundo: “en virtud de la función mediadora del cuerpo propio en la estructura del ser en el mundo, el rasgo de ipseidad de la corporeidad se extiende a la del mundo en cuanto habitado corporalmente” (Ricoeur, 2006¹, p. 150). De hecho, se considera que el cuerpo es la base ontológica sobre la que se constituye la identidad, sin que esto suponga que la alteridad deba reducirse a la figura del otro. La alteridad se nutre de su carácter polisémico y, precisamente, este rasgo permite plantear un *sí mismo como otro*, no como signo de oposición ante la identidad, sino como una posibilidad de comprensión de uno mismo.

Por lo antes expuesto, el ser humano se define desde lo corpóreo; y desde el natural –y necesario- despliegue de su existencia hacia el otro. En estos términos, el hombre es cuerpo, existencia y relación. Esto último, inserta nuevamente la idea de lenguaje, cuya función se orienta a la expresión de identidad del sujeto individual o colectivo; de ahí, es posible establecer una dimensión paralela entre lo ontológico y lo lingüístico dado que, parafraseando a Heidegger, el lenguaje es la casa donde habita el ser. Sobre esto, Cassirer (1964) expone –en sintonía con el pensamiento de Kant y Ricoeur- que el lenguaje se ha convertido en un instrumento que hace posible a lo humano el paso del mundo sensible al de la intuición y representación, lo que significa que la lengua no solo despliega el mundo, sino que lo organiza desde la experiencia enunciativa del yo, que incluye al *otro* (Sartre, 2008) como sujeto que añade valor al acto de enunciación, en tanto esta relación intersubjetiva constituye una condición propia del ser. De esta manera, la persona es definida también desde su valor simbólico.

Una mirada «realmente humana» desde la compasión. La ética de la compasión (Mélich, 2010) rechaza la existencia de la razón pura práctica planteada por Kant, dado que toda razón humana, con naturales posibilidades inhumanas, es impura, es decir, corpórea, pues la razón ética está asistida por el cuerpo, por la situacionalidad, por la experiencia, por la finitud. Desde esta mirada, se pondera la oportunidad, la

incertidumbre, el contexto real de los acontecimientos que me pasan, que me afectan y que me invitan a repensar la vida, a diferencia de los hechos, que solo ocurren y, por tanto, no me afectan. A partir de la situacionalidad del rostro del otro, materialmente humano, emerge la ética como respuesta, cuyas pretensiones van más allá del cumplimiento de obligaciones, normas o leyes y se orienta hacia la atención y cuidado del otro que sufre:

Para un ser finito vivir éticamente no es cumplir con unas obligaciones, ni aplicar un marco normativo, ni ser fiel a la ley (moral, jurídica, política), sino estar pendiente del sufrimiento del otro, tener algo «infinitamente» pendiente con él/ella y, por tanto, no acabar de estar instalado en un mundo, y no saber cómo estarlo. Vivir éticamente es no saber nunca del todo cómo vivir, es no ser competente. Vivir éticamente es estar perplejo y asumir esta perplejidad como algo constitutivo del modo de ser finito, de un ser (des)instalado en su tiempo y en su espacio [...] es estar expuesto, y atreverse a responder al otro y del otro en esta situación que no es pública ni privada, sino íntima, una situación «de dos», «dual», ni singular ni plural, y darse cuenta de que no se tienen respuestas pedradas, y, a pesar de esto, responder, responder sin dar una respuesta única ni definitiva (Mélich, 2010, pp. 93-94).

De lo antes referido, comprendo que una ética de la compasión supone que vivir humanamente es unirnos a alguien, a través de la amistad, para dar y recibir refugio ante las desgracias, las penas, los tormentos tan humanos que atravesamos y compartimos como humanidad. La idea aristotélica de amistad resulta de gran significatividad para la ética, dado que la amistad promete compasión, consuelo y compañía:

Es verdad que el verdadero amigo no elimina nuestro sufrimiento, pero nos ayuda a soportarlo. Desde esta perspectiva, la ética posee una dimensión de consuelo, de acompañamiento. Los seres humanos somos seres necesitados de consuelo, y la ética es esta relación de acogida y de hospitalidad (Mélich, 2010, p. 124).

Y, en ningún caso, existe la posibilidad de eliminar el sufrimiento, pero sí es posible acompañarlo, aliviarlo, sobrevivirlo. Por ello, en este mundo, ahora más que nunca, la experiencia de la amistad resulta indispensable. De ahí, que la experiencia y la memoria resulten aspectos clave para configurar una ética. La experiencia constituye en escenario concreto de acción real y la memoria es voz reflexiva que evita la repetición de experiencias dolorosas. Para Ricoeur (2004) aunque la memoria sea sometida al silencio o el olvido por parte de las ideologías dominantes, debe redimirse, desde la enunciación de la historia a través de la representación inequívoca y organizada de la cosa ausente, cuya presencia permite la reconciliación con un pasado que, de forma indefectible, condiciona la construcción del ser en el presente. Y, precisamente,

materializar el sistema comunicativo implica la existencia de una memoria colectiva que permita la existencia de un lenguaje común (Lotman, 1998) de conservación, transmisión y elaboración de comunicados (Lotman, 1996).

La noción del Otro, propuesta por Levinas, y la de memoria, por Ricoeur, serán claves para la constitución de la formación anamnética, cuyas bases se sostienen en la idea de que somos lo que recordamos y que la justicia es posible a través de la restitución de la historia, que es parte real de lo que hemos sido, define lo que somos y orienta aquello que aspiramos ser. Por ello, una verdadera transformación de la acción educativa ha de transitar por la restitución de la memoria, a través de la narración de la historia vivida, para transmitir una *ética de la atención* que oriente a las generaciones jóvenes a la conservación de una memoria ejemplar, desvinculada de toda venganza, dispuesta a no repetir la historia:

Porque mientras que la historia es amoral –sucedieron hechos- la memoria es ética. La memoria la forman los nombres de aquellos por los que se debe guardar luto. En este ejercicio de la memoria, tendemos desde el presente un puente de responsabilidad hacia el pasado. Porque después de lo ocurrido, el tiempo se fractura en dos y ninguna ética antigua, como ningún código jurídico anterior, se vuelven hábiles para evaluar moralmente o juzgar lo inconcebible (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 144).

El rostro del otro exige una respuesta de mí que se configura en la situacionalidad y la corporalidad encarnada. La fragilidad del otro es un llamado que exige reciprocidad, pero que se encuentra desprovisto de marcos éticos normativos que establecen cuál es la respuesta éticamente correcta. Lo único seguro es que, frente a la experiencia real de sufrimiento del otro, soy convocado a relacionarme desde la respuesta ética, es decir, desde el deseo, el afecto, la sensibilidad, la indignación que me genera el dolor del otro. Esta dialéctica relacional tiene sus raíces en el cuidado de sí propuesto por Foucault, que no debe interpretarse como olvido de las necesidades del otro, sino más bien debe ser asumido como la libertad de preocuparme y ocuparme por los demás, pues la idea del cuidado de sí apunta también al bienestar de los otros.

El cuidado de sí y del otro. En toda expresión ética, hay dos aspectos que conviene tener presente. Primero, el cuidado de sí mismo. Segundo, el reconocimiento del otro, quien es esencial en la práctica de uno mismo, a través del yo. Para ilustrarlo, Foucault (1987) propone la noción *épiméleia*, que refiere a un modo de comportarse y de relacionarse con uno mismo, con los otros y con el mundo. Además, alude a la

preocupación por uno mismo y a la revisión de los pensamientos y las acciones, procesos por medio de los que uno se hace cargo de sí mismo y se transforma. El pensador francés también se apropió del círculo hermenéutico existencial, en el que ocuparse de uno mismo supone también hacerse cargo de los otros, cuyo origen tiene lugar en la idea neoplatónica del sujeto político, capaz de gobernarse y gobernar, recompensa y garantía de esta circularidad: “Uno se salva en la medida en que la Ciudad se salva y en la medida en la que se ha permitido a la Ciudad salvarse al ocuparse de uno mismo” (Foucault, 1987, p. 67).

La tradición griega concibe el *ethos* como la forma de ser y de conducirse, que es perceptible a los otros. En ello consiste la libertad, de acuerdo a los griegos y, en consecuencia, la libertad se problematiza como *ethos*. Mas, para que ella tome la forma de un *ethos* bueno, bello, agradable y ejemplar, es preciso un trabajo sobre sí mismo (Foucault, 1987). Para el pensador francés, la ética constituye la práctica reflexiva de la libertad, condición ontológica de ésta, que se enriquece con el imperativo socrático “ocúpate de ti mismo, es decir, fundamentate en libertad mediante el dominio de ti mismo” (Buber, 1967, p. 142).

Preocuparme por mi propio ser no solo constituye un requisito indispensable para la existencia filosófica; además, representa el principio mismo de la racionalidad moral. Ocuparme de mí implica un proceso de autoconocimiento que, conforme avanza, me conduce gradualmente a la sabiduría. Cuidar presupone conocer, dado que no puede preservarse lo que se ignora, y este conocimiento se manifiesta como acto de amor. La tarea de conocerse va más allá del juicio sobre las propias virtudes y defectos; además, requiere la disposición voluntaria de enmendarse para “llegar a ser lo que se debió ser y nunca se ha sido” (Foucault, 1987, p. 54), esencia de la práctica del cuidado de sí que abarca el autoconocimiento y el entendimiento de las normas que orientan el buen vivir. Este cuidado personal se erige como un permanente ejercicio de salvación existencial, donde el individuo busca garantizar su felicidad y paz interior, como objeto y fin de en mismo.

Sin embargo, no todos han reconocido la necesidad primordial de enfocar sus esfuerzos en el autocuidado y, por extensión, en el cuidado del otro. Muchos transitan la existencia sin rumbo definido, carentes de propósito, voluntad o coherencia, en un estado

de desinterés por su propio ser. Foucault denomina esta condición como estulticia, que se caracteriza por “una voluntad no libre, que no quiere consistentemente [...] una voluntad limitada, relativa, fragmentaria y voluble” (Foucault, 1987, pp. 59-60).

Aunque Kant (2012) alberga la esperanza de que la mayor parte de los actos humanos se ajusten al imperativo moral, su análisis revela con frecuencia un yo ensimismado en sus designios particulares, alejado del rigor del deber que frecuentemente exige renuncia de sí. Superar esta tendencia natural implica reconocer nuestra dignidad como fines en sí mismos, retornando así a la práctica del autocuidado, que exige contemplar la noción del sí mismo desde la libertad. No obstante, el stultus es incapaz de amarse a sí mismo debido a una fractura esencial entre su ser y su querer, un estado de conciencia entorpecida, cuya superación solo será posible cuando el individuo logre constituirse como objeto y meta fundamental de su propio proyecto vital. En este proceso de reconstrucción, el apoyo del otro resulta imprescindible, pues el estulto, hallándose interiormente quebrado, requiere necesariamente de la mediación externa para reencontrarse consigo mismo.

Salir de la *stultitia*, esto es, la desconexión con uno mismo, no puede llevarse a cabo individualmente. La configuración de uno mismo no se logra sino por la mediación del otro, pero no cualquier otro, sino otro que haya alcanzado cierto dominio de sí mismo. En definitiva, el objeto propio de la voluntad justa es uno mismo. Entonces, la orientación ética de la existencia responde a la capacidad de tomar decisiones y de elegir. En esta trama vital, la arquitectura de la acción voluntaria representa un medio privilegiado para la propia reflexión, comprensión e interpretación de sí, de su lugar en el mundo y de sus fines esenciales, estructura que sostiene el fundamento ético de la vida buena (Monasterios, 2024).

En este orden de ideas, hablar de ética supone entenderla como un estilo de vida que ha logrado desembarazarse de normas o imperativos y se ha dispuesto a buscar las formas de entrar en relación con las normas con estilo, es decir, con conocimiento sensible de las circunstancias propias de cada situación, lo que evidentemente dificulta el establecimiento de respuestas únicas e invariables ante cada eventualidad, pues la vida es inestable y compleja, semejante a nuestra propia condición humana. En efecto:

La ética es una aporía. Siempre es aporética. Y para una ética de la compasión no hay respuesta ética porque cumplamos correctamente las normas, los deberes, porque

estemos bien situados dentro del correspondiente marco normativo, sino todo lo contrario; la respuesta ética es posible porque nunca nos hallamos completamente poseídos por el orden del discurso, porque somos capaces de trasgredir las normas y de construir nuestra vida y establecer relaciones singulares e irrepetibles con el otro (Mélich, 2010, p. 175).

En definitiva, el despertar de la conciencia reflexiva para hallar el verdadero sentido ético de la vida resulta uno de los fines de la educación que, más adelante, desarrollaré, dado que ella solo podría tener sentido como educación en la medida que contribuya a la autorreflexión crítica que me permita valorar la necesidad de accionar a la luz de una ética de la compasión que comprenda: primero, la experiencia del mal; segundo, la necesidad de una respuesta humana, aunque no sea suficientemente adecuada ante esta experiencia del mal; tercero, la sensibilidad ante el mal que deshumaniza. En este escenario tan humano, la mediación del lenguaje y del cuerpo son capitales.

La voluntad ética como capacidad que promueve la trascendencia

“La voluntad supone un campo de posibles entre los que yo escojo”

(Merleau-Ponty, 1993).

Teorizar sobre la voluntad ha sido una tarea clave para el curso de estas reflexiones. Un asunto tan natural y, en ocasiones, hasta inadvertido, ha resultado ser rasgo esencial del ser y del hacer humanos. El alcance de la acción de la voluntad es inmenso y complejo; esto último, en virtud de que lo humano está provisto de muchas colisiones internas que, en medio de sus contradicciones, hacen posible la existencia del individuo (Jung, 1970). La voluntad representa una forma de energía que supera otras fuerzas o, al menos, las influye. En este movimiento, la voluntad no solo se enfrenta a la actitud racional; además, es desafiada por los instintos. De esta manera, las motivaciones de la voluntad deben ser asumidas, en primer lugar, como biológicas, aunque luego, en el término más elevado de lo psíquico

los instintos pierden su influencia como motivadores de la voluntad [...] En este punto he de señalar el hecho notable de que la voluntad no puede superar los límites de la esfera psíquica: no puede forzar al instinto ni tiene poder sobre el espíritu, si por espíritu se entiende no solo el intelecto. Espíritu e instinto son a su modo autónomos, y ambos limitan de igual modo el campo de aplicación de la voluntad (Jung, 1970, p. 128).

Por fortuna, la voluntad posee en sí misma libertad de elección, cuyas decisiones se hallan dispuestas por la conciencia. Tal como propone Driesch, citado por el psiquiatra suizo, “No hay voluntad sin conocimiento”, pues el libre albedrío precisa un sujeto que

elige ante distintas posibilidades, cuestión que revela los conflictos permanentes entre el instinto y la voluntad, es decir, la libertad de elección (Jung, 1970). Este movimiento interno parece apuntar a la dialéctica entre lo voluntario y lo involuntario propuesto por Ricoeur (2006¹) y también refiere, de algún modo, que el hecho de obrar constituye también un no-obrar, cuyas dinámicas tienen sus propios agentes y pacientes.

Ahora bien, el origen de estas reflexiones se remonta a un hecho que, desde hace rato, ha secuestrado mi atención: ¿cuál es el motivo esencial que dirige la educación? Esta inquietud se acrecienta, especialmente, cuando la educación florece en escenarios adversos. Tal parece que hay un motivo, un don, una respuesta, una capacidad humana que dirige la acción y que, muchas veces, sobrepasa los límites del sí y va al encuentro del otro. Esta capacidad que moviliza la acción, como unidad mínima de la conducta humana, se denomina voluntad y, a partir de ahora, se reviste de un adjetivo que la engrandece y la sitúa en un nivel más amplio: voluntad ética. En breve, me refiero a esta nueva definición de voluntad con relación a la educación, lugar desde donde comprendo con mayor precisión su sentido ético.

Voluntad y educación no son términos contrarios; más bien, se constituyen desde la reciprocidad, dado que la voluntad expresa un querer intencionado que motiva, que moviliza la acción y que determina su valor; en este caso, la voluntad orienta la educación, a partir de las acciones personales, cotidianas, muchas veces anónimas, que configuran el hecho educativo en sí mismo. Mientras que la educación, como refiero, despliega su acción transformadora, en atención a la respuesta ética del sí, quien acuerda conscientemente hacer uso de su libertad, a través de la acción bien intencionada denominada educación; este querer expresa la inclinación de la voluntad.

De este modo, voluntad y educación son términos que se implican y que, en esta dirección de reciprocidad, transforman desde una auténtica declaración de libertad y de responsabilidad. La voluntad, como querer intencionado, transforma mediante la acción; por su parte, la educación como acción bien intencionada motivada por la voluntad ética, que moviliza toda acción, también transforma. Por lo tanto, es imperioso volver la mirada a la educación y reflexionar sobre ella, especialmente, en estos tiempos que, como he propuesto, amenazan férreamente la voluntad.

La voluntad ética orienta la acción bien intencionada denominada educación, que es en sí misma una acción bien intencionada que emerge de la buena voluntad de quienes han dirigido su racionalidad, intencionalidad y acción libre a este noble ejercicio. Es lógico deducir que la voluntad comparte con la educación sus elementos constitutivos. De hecho, uno de los rasgos distintivos es el discernimiento, actividad racional suprema que pone en movimiento la conciencia para elegir y decidir conforme a determinados intereses; en este caso, el interés corresponde a lo bueno en sí mismo, a la virtud, entendida como un valor que orienta la acción a obrar bien, pues ¿acaso la educación no procura obrar conforme a la virtud? Esta inclinación bien intencionada a lo verdaderamente bueno se moviliza desde la buena voluntad.

Otro rasgo distintivo entre voluntad y educación es la intencionalidad, es decir, el propósito que inspira y direcciona el querer de ambas; ya he comentado que la voluntad es la capacidad de movilizar una acción que ha sido concebida con un fin claro y orientada en esa dirección; ahora, subrayo que la educación también se reviste de una intencionalidad clara: desarrollar el máximo potencial humano de la persona, formarla y transformarla en una mejor versión de sí misma, pues ¿acaso la educación no es escenario de trascendencia que convoca al perfeccionamiento de la condición humana, en medio de sus circunstancias finitas?

El tercer rasgo distintivo entre voluntad y educación es la libertad, moneda de dos rostros que expresa posibilidad y límite. La voluntad y la educación se abren como posibilidad de acción transformadora, a través de la acción, cuyo alcance se halla limitado no solo por el agente, sino por el sujeto que recibe su efecto e, incluso, por las normas sociales. Lo anterior, implica reconocer en la libertad el sentido de la responsabilidad propio de la acción consciente e intencionada; a todo esto, ¿acaso la educación, desde su labor transformadora, no se ocupa de orientar la libertad a la luz de la responsabilidad sobre los propios actos, entendiendo sus repercusiones?

Como he registrado hasta ahora, la voluntad justifica el sentido ético de la educación porque: primero, es una capacidad humana que moviliza la acción intencionada, es decir, aquella que ha sido elegida de forma consciente, libre y responsable; de ahí, que una verdadera educación está convocada a orientar los elementos de la voluntad, a saber: el discernimiento, la intención y la acción libre.

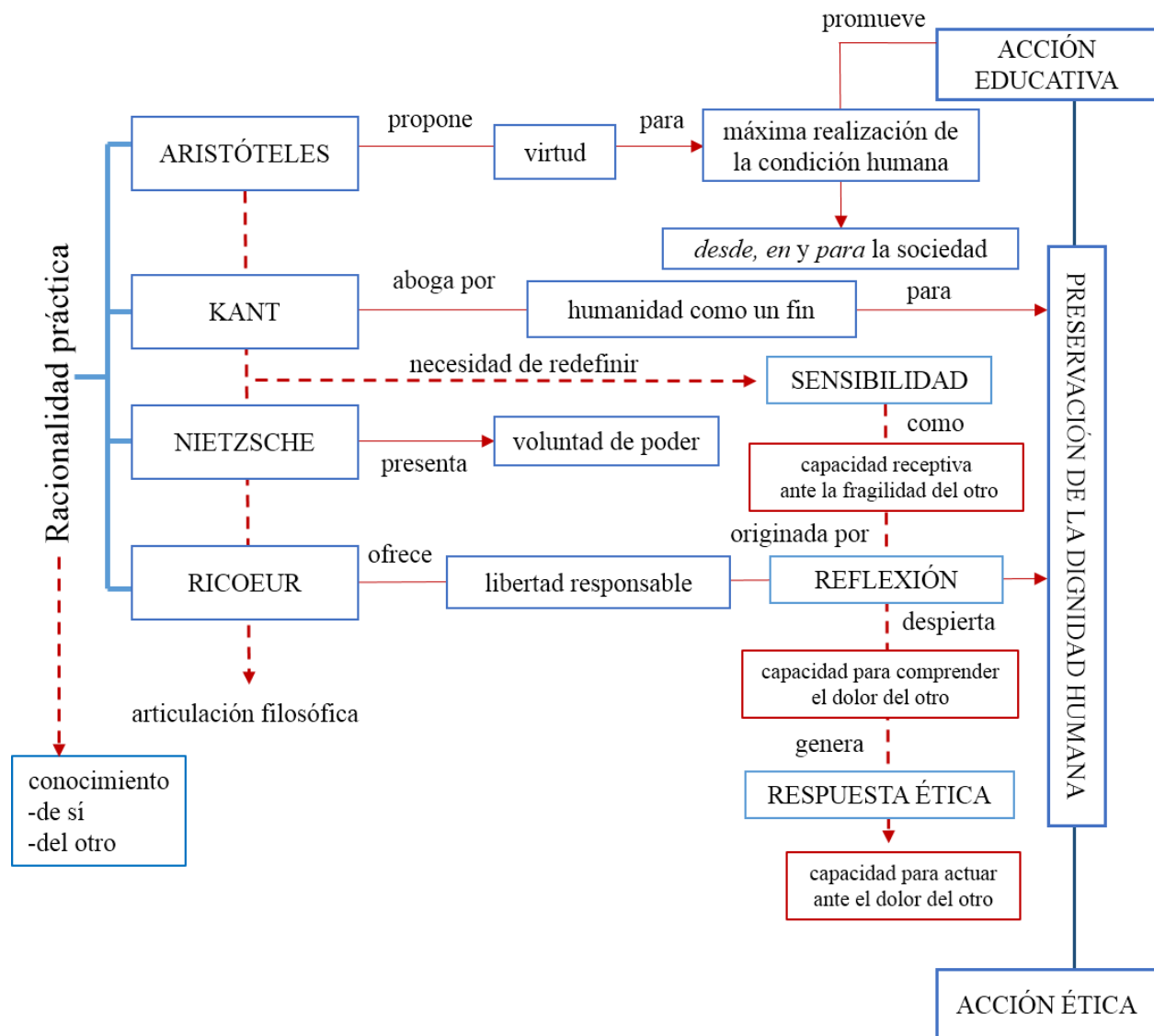
Segundo, la inclinación de la voluntad determina el valor de la acción; por lo tanto, una buena voluntad es motivo originario de la educación, que es una acción de valor por sus bien intencionados motivos, así como lo es toda buena acción humana.

Tercero, la voluntad es inmanente a la condición humana, en tanto solo el ser humano es capaz de obrar con auténtica libertad, con conciencia racional e intencionalidad definida; además, la voluntad es un elemento de la conducta humana, en virtud de que a través de su inclinación se comienza a configurar el valor de la acción en circunstancias determinadas. Por esto último, referirse a la categoría voluntad no distingue en principio entre “lo bueno” o “lo malo”, pues este valor se halla inscrito en su propia inclinación, que ha de enmarcarse en la libre decisión del sujeto, y se despliega en la acción; en cambio, referirse a la educación como acción transformadora sí se relaciona con la “buena voluntad” pues, como se ha señalado previamente, solo una acción bien intencionada ha de apelar a lo virtuoso; y la virtud ha de ponerse en marcha en acciones buenas, es decir, ha de vivirse para darle verdadero sentido.

Mas, ¿qué significa trascendencia de la persona a partir de la voluntad ética? Etimológicamente, trascender se refiere a atravesar alguna frontera; para estas reflexiones, me interesa atender la trascendencia en sentido vertical, tal como la propone Wojtyla (2011), para quien la trascendencia de la persona en la acción es posible gracias a la autodeterminación, a la posibilidad de ser libre en el acto, a la preeminencia del “yo”; me encuentro frente a una trascendencia en, por y para la cual me confirmo como persona en cuanto me supero a mí mismo, a mis propias tensiones volitivas, deliberativas, corpóreas, emotivas e impulsivas, a mi propia situacionalidad.

Gráfico 12. La voluntad como capacidad de trascendencia

Fuente: Monasterios, 2025.



En este sentido, la vida del ser humano –sus experiencias personales como forma de «razón vital»- está condicionada por las circunstancias que resultan de la libre responsabilidad de elección que el sujeto debe asumir en la dirección de su propia vida. Justo ahí, se aprecia la *autenticidad* del individuo, quien al obrar justificadamente –sobre la base de una firme convicción crítica de su propia situación y al margen de condicionamientos externos- es capaz de actuar conforme a su propio proyecto personal porque, en definitiva, todo lo que hacemos lo hacemos *en vista de las circunstancias*.

Si bien es cierto, la idea del ser me remite a la esfera de la individualidad, no debo ignorar la necesidad del encuentro con los otros, cuya relación amplía el conocimiento

del ser humano (Buber, 1967), quien es un proyecto en continua construcción. La subjetividad y trascendencia de la persona va en dirección al otro, desde mí mismo, en cuyo lugar me encuentro situado con libertad; este poder me hace dueño de mis experiencias y me abre al mundo en múltiples posibilidades de realización: opción y acción, signos clave de trascendencia de la persona (Merleau-Ponty, 1993).

Reinstitucionalización de la educación desde la idea de la ciudadanía

No podemos aspirar a un mundo
en el que el mal sea completamente erradicado,
pero sí podemos aspirar a un mundo
donde la compasión acabe de alguna manera dominando a la crueldad
(Joan-Carles Mèlich, 2023).

Los tiempos que corren dan cuenta de cambios acelerados y complejos. La educación no debe estar de espaldas a esta realidad. Por el contrario, es imperioso reflexionar sobre ella, sobre la práctica pedagógica, sobre la acción educativa a la que todos los actores sociales estamos llamados y, desde ahí, desplegar una línea de acción contextualizada que oriente las respuestas éticas de la humanidad. Esto es una empresa urgente que nos convoca a todos, especialmente a los educadores, aunque todos desde nuestra condición ciudadana deberíamos ser educadores, preservadores de la humanidad. Pero, ¿qué es un educador y cuáles son sus implicaciones en la vida social? Un educador es un profesional que promueve la adquisición y desarrollo potencial de aprendizajes en los estudiantes y, además, orienta, inspira, motiva y acompaña su proceso de formación integral y continua; de ahí, que su rol se orienta hacia el desarrollo humano.

Ser educador supone asumir el compromiso de formación y actualización continua, no solo en el área del saber en el que el docente se haya especializado; también, es indispensable adaptarse a las pedagogías emergentes y a los cambios tecnológicos, con la finalidad de facilitar las experiencias de aprendizaje significativo, de generación de conocimientos, desarrollo de habilidades, formación crítica y gestión emocional. De igual forma, ser educador implica asumir el compromiso ético con la ciudadanía, es decir, actuar conforme a la integridad, respeto, justicia, solidaridad, honestidad y respeto a la diversidad, entendiendo que este es un fenómeno que precisa respuestas éticas coherentes que promuevan la inclusión auténtica. De este modo, ser

educador significa promover valores éticos que contribuyan con el bien común, la sana convivencia y, en definitiva, al desarrollo social.

Ahora bien, ¿qué significa reinstitucionalizar la educación y cuáles son sus implicaciones para el contexto venezolano actual? Antes de aproximarme a estas cuestiones, es conveniente puntualizar, en primer término, qué es una *institución* y, a partir de esta noción, establecer una distinción entre ésta y la idea de *institucionalidad*. De acuerdo con el Diccionario de la lengua española (2024), hay dos definiciones que resultan pertinentes a estas reflexiones: la primera, define la *institución* como el “Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente”; la segunda, define “Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad”.

En estos términos, considero que la institución es una entidad concreta que forma parte de un sistema, cuyas acciones se orientan a la organización funcional de la vida social; bajo la perspectiva de Weber (1922), la institución es sinónimo de estructura social con orden normativo que son reconocidas y legitimadas por los actores sociales. Por su parte, la *institucionalidad*, como cualidad de institucional, se refiere al tejido que estructura, integra y da sentido coherente al sistema de instituciones; este marco general reúne las normas, prácticas, valores y relaciones que garantizan el funcionamiento transparente, efectivo, justo, coherente y legítimo de las instituciones y, además, dan forma a las relaciones de poder dentro de la sociedad (Santos, 1998).

A partir de esta distinción y de acuerdo con la brevísima realidad contextual educativa venezolana descrita en secciones previas, considero esencial reinstitucionalizar la educación, esto es, reorientar la institucionalidad de la educación hacia su sentido ético fundacional. Para ello, es preciso reconocer, en primer lugar, que la educación es una institución social y, simultáneamente, es institucionalidad; de esta manera, cumple una doble función; a saber: por un lado, es estructura concreta que organiza y regula los procesos de formación humana y, por el otro lado, constituye un marco normativo y simbólico que da sentido y legitimidad a las prácticas de formación y que establece los valores que las orientan. En segundo lugar, hay que tener presente que el verdadero sentido de la educación ha sido desvirtuado a razón de los movimientos sociales de estos tiempos tan inciertos, cambiantes y deshumanizados.

Por lo tanto, es imperioso repensar la educación como institución social que, además de formar en función a las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para la inserción en la dinámica laboral con igualdad de oportunidades que garantice la movilidad social (Bourdieu, 1979), sea espacio para cultivar prácticas éticas que promuevan el florecimiento humano de la sociedad (MacIntyre, 1981; Nussbaum, 2010). Ello exige que la institución educativa sea ejemplo de integridad y coherencia moral, elementos clave que proporcionan sentido y dirección a la educación como institución y como institucionalidad, y que también son factores indispensables para recuperar la confianza y la legitimidad que la ciudadanía ha perdido en ciertas instituciones sociales, entre ellas, la educación, cuya potencial acción transformadora parece disminuir progresivamente, sobre todo en escenarios adversos que precisan no solo respuestas intelectuales correctas, también respuestas éticas adecuadas.

En consecuencia, la confianza y la legitimidad de la educación depende de su capacidad real para promover espacios de diálogo, de participación equitativa y entendimiento mutuo (Habermas, 1981) en que las diferencias sean oportunidades y no amenazas. Significa que la educación debe superar las teorías y, a partir de ellas, generar prácticas cotidianas significativas donde se enseñe y se aprenda a convivir mejor, intencionalidad que nos convoca a todos, o que más bien nos debería convocar a todos, y en cuya expectativa reposa la esperanza del bien común al que la legitimidad de la institución educativa ha de responder de forma consistente (Luhmann, 1979). Por lo tanto, la educación debe ser lugar de acogida, de encuentros, de justicia, de equidad, promotor de bienestar ciudadano y de desarrollo humano (Sen, 2009) para que, de este modo, recupere la confianza y legitimidad.

Reinstitucionalizar la educación hacia su sentido ético precisa asumir una perspectiva integral que aborde no solo aspectos estructurales; también, resulta esencial considerar lo normativo y lo ético. En primer lugar, es fundamental recuperar la legitimidad y confianza en las instituciones educativas, que implica gestiones transparentes, participativas, justas y comprometidas con el bien común. Además, la calidad educativa debe ser una prioridad orientada a la actualización curricular innovadora, coherente y consistente, y la formación de docentes competentes e íntegros que sean agentes promotores del cambio social a través de la formación ciudadanos

críticos y éticos, comprometidos con el desarrollo social. De este modo, el docente debe estar consciente y comprometido con la doble acción de su ser y hacer docente, pues no solo debe ocuparse de formar a otros; adicionalmente, él debe hacerse cargo de su propio proceso formativo dado que, como sentencia la expresión popular “nadie da lo que no tiene”.

Otro elemento clave es la equidad y acceso, que garantiza que todos, independientemente de sus realidades socioeconómicas, tengan oportunidades educativas de calidad. Esto implica políticas inclusivas, infraestructura adecuada y programas de apoyo para los grupos más vulnerables. Asimismo, la autonomía y participación son esenciales para fortalecer las instituciones educativas, pues las instituciones deben ser espacios donde los actores educativos sean partícipes en la toma de decisiones y acciones para, de este modo, cultivar el necesario sentido de pertenencia y corresponsabilidad ciudadana. De igual manera, la ética y los valores son elementos esenciales en la reinstitucionalización de la educación, en virtud de que la promoción de los valores, que no solo enriquece la formación integral de la ciudadanía, sino que también fortalece la credibilidad de la institución educativa, clave para asegurar la confianza de la sociedad.

En torno a la idea de ciudadanía

Teniendo en cuenta que la *ciudadanía* constituye la condición de ser reconocido como miembro de una comunidad política y, por tanto, con derechos, deberes y con la capacidad de participar a favor del bien común (Cortina, 1997), acuerdo que una de las primeras instancias morales que deben ser atendidas es la conciencia cívica, en otros términos, la ética civil (Cortina y Martínez, 2001), que hace referencia a los valores ciudadanos para una vida en común, desde los proyectos personales y familiares que cada uno persigue. En todo caso, se enfatiza en la urgencia de tomar en serio los valores relacionados con la promoción de los derechos humanos y la dignidad. En virtud de la dinámica actual, es necesario orientar los esfuerzos ciudadanos en la construcción de una sociedad más humana. Y esta pretensión o, más bien, esta labor ineludible, va más allá de la formación técnica, científica e intelectual que, si bien es cierto, ha contribuido sustancialmente al desarrollo potencial de las naciones, también ha significado una desorientación de los fines esenciales de la humanidad: la preservación de la dignidad.

Hasta ahora, parece que los procesos educativos que se producen dentro y fuera de la escuela están encaminados a formar un modelo de persona que se preocupa únicamente por su bienestar, de donde se justifica la racionalidad instrumental y la preocupación por el desarrollo de habilidades técnicas por encima de otras habilidades, como por ejemplo las sociales. En el marco de estas exigencias capitales, es precisa la educación ética ciudadana:

En el contexto de una democracia moderna, la «*autonomía*» ha de entenderse a la vez como «libertad negativa» y como «libertad positiva» en el sentido que Isaiah Berlin confiere a estos términos; es decir, el derecho a gozar de un espacio de libre movimiento, sin interferencias ajenas, en el que cada quien puede ser feliz a su manera, y también el derecho a participar activamente en las decisiones que me afectan, de suerte que en la sociedad en que vivo pueda contemplarme como «legislador», como interlocutor válido en la elaboración de las leyes. En cuanto a la «solidaridad», tal como creemos que debe entenderse en una verdadera democracia, consiste en una doble actitud: la actitud personal de potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr un entendimiento con los restantes miembros de la sociedad, y también como actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualación, si queremos *realmente* que todos puedan ejercer su libertad. En un mundo de desiguales, en el que la desigualdad lleva a la dominación de unos por otros, solo las políticas que favorezcan la igualación de oportunidades pueden tener legitimidad (Cortina y Martínez, 2001, p. 178).

Entonces, ¿cuál es la tarea de la educación en este particular? Lo primero que debemos considerar es que hoy día parece que la escuela contribuye a la disparidad en cuanto a oportunidades sociales, aunque parte de sus fines sea homogeneizar el cuerpo social (Baudrillard, 2009). La educación tradicional autoritaria, recta, integral se ha diluido. Ahora, la escuela es un centro permisivo, suave, raramente tolerante, que mantiene la atención en los deseos de las nuevas generaciones y alimenta el ocio, desculpabilizado por el hedonismo. Se abre lugar a la indiferencia –escasez de motivación, anemia emocional- cuya fuerza arrasa la figura del maestro, quien es desacralizado, banalizado. Nos encontramos en entornos escolares donde reina la apatía, el aburrimiento, la dispersión y el escepticismo ante el conocimiento: “El hombre indiferente no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende, y sus opiniones son susceptibles de modificaciones rápidas” (Lipovetsky, 1986, p. 44). La tarea es ardua, muy ardua:

el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a

escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío (Lipovetsky, 1986, pp. 38-39).

En la exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*, el Papa Francisco reflexiona sobre la necesidad de que emprendamos una verdadera transformación antropológica, pues la acelerada difusión de la cultura centrada en la primacía de yo ha imposibilitado que la persona, distraída en su propia imagen, vuelva su mirada a los otros, al mundo. Lo anterior, genera profundas grietas que influyen significativamente en la acción educativa actual. Por lo tanto, la educación de hoy debe enfrentarse y desmontar la hegemonía del yo a través de un fundamento antropológico claro, con el fin de restituir la verdadera vocación humana, es decir, aquella que se pone en relación y al servicio del otro, de la humanidad como fin en sí misma. De ahí, que la base antropológica de la educación está orientado a la comprensión del ser humano como una entidad integral en constante desarrollo, con capacidades únicas para aprender, transformarse y trascender, razón por la cual la educación es esencial para la realización plena del ser humano en todas sus dimensiones.

De esta forma, situaremos a la persona en el centro de toda actividad social, de todo proyecto educativo, de toda decisión humana; pero este nuevo antropocentrismo no queda sujeta a la perspectiva narcisista, promotora de la cultura del descarte, sino bajo la mirada de la humanidad como fin en sí misma, cuyo devenir ha de estar orientado a su máxima realización, siempre, en relación fraterna con los otros. Para esta vital empresa, la acción comprometida de la familia, como principal sujeto educador, es clave, sumada a la coparticipación de los demás sujetos sociales que inspiran y orientan, de algún modo, el desarrollo humano. Esta acción compartida, consciente y solidaria nos permite reconocer en la educación un claro signo esperanzador, cuya invitación siempre nos convoca a la transformación plena, en provecho de nuestra condición humana.

Ciertamente, atravesamos una época adiafórica que, en palabras de Bauman (2015) refiere a la indiferencia, a aquellos actos que desconocen cualquier valoración ética y, por consiguiente, exoneran al sujeto de algún malestar de conciencia –que se encuentra desarmada para dirigir el obrar- y de condena moral. Mas, lo anterior no debe constituir nuestra condición natural; por el contrario, echamos ancla en la esperanza de pensar que la indiferencia de estos tiempos enmascara, al fin y al cabo, nuestros más profundos temores a ser heridos, enmascara nuestra humanidad lastimada. No obstante,

aunque los tiempos que corren sean incisivos, debemos sentirnos convocados –con nuestros miedos, naturalmente humanos- a atravesar las barreras de la indiferencia; a tender puentes de encuentro con el otro; a sostener un diálogo abierto, cercano y sincero; a emprender acciones empáticas que restituyan el balance entre la seguridad y el decoro ético. Lo anterior son condiciones esenciales en pro de la sana convivencia y del bien común que reclaman buena voluntad, disposición y compromiso con la dignidad humana.

El telos: desarrollo humano a través de las capacidades

La importancia de la educación ha sido un elemento central del enfoque de las capacidades desde sus comienzos.

La educación [...] forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas desarrolladas de muchas clases (Nussbaum, 2012, p. 181).

Es un hecho inobjetable que la educación constituye una acción potencialmente transformadora. De ahí, que los enfoques emergentes del desarrollo humano hayan dispuesto sus esperanzas en ella. De hecho, el enfoque de las capacidades, que evalúa la calidad de una vida digna y la justicia social básica en cuanto lo que es capaz de ser y hacer cada persona en la sociedad, la reconoce de forma prioritaria. La pensadora estadounidense Martha Nussbaum (2012) sostiene que este enfoque concibe *cada persona como un fin en sí misma* y, además de preguntarse por su bienestar, evalúa las oportunidades que tiene a su disposición para desarrollarse potencialmente como ser humano. En estos términos, hay dos aspectos esenciales: primero, la idea de libertad, pues subraya que, si bien es cierto, las sociedades deberían promover a la ciudadanía un conjunto de oportunidades, son ellas quienes deciden llevarlas o no a la práctica; segundo, la idea de justicia e igualdad, sobre todo, en aquellos escenarios sociales donde la discriminación y la exclusión dificultan el acceso a oportunidades para el mejoramiento de la vida.

Bajo este enfoque, las capacidades son una especie de “libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alterativas de funcionamientos [...] incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). Por consiguiente, todas las sociedades tienen la responsabilidad indeclinable de promover con coherencia las capacidades humanas internas, a través de la educación, la salud

integral y la familia, por mencionar los que, por el momento, estimo esencial. Cuando me refiero a la promoción coherente, considero que, si bien es cierto en nuestro contexto venezolano hay muy buenos programas sociales que, al menos en teoría, se disponen a generar espacios para el desarrollo humano, en la práctica terminan por fracasar:

Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanas y ciudadanos, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades. Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos (es decir, a nivel interno), pero luego les niegan esa libertad en la práctica reprimiéndola (Nussbaum, 2012, p. 41).

Entonces, es incuestionable que todo orden socio-político aceptable deba obligarse a procurar a toda la ciudadanía un nivel umbral, un mínimo social amplio, de las siguientes diez capacidades centrales; a saber: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego; control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2012). De estas denominaciones se desprende la valoración de la calidad de vida de las personas en función a su desarrollo potencial e integral. Para el curso de estas reflexiones, considero oportuno referirme a tres capacidades: *sentidos, imaginación y pensamiento*, cultivados por la educación; *afiliación*, que tiene que ver con la protección de las instituciones; *control sobre el propio entorno*, a través de la participación ciudadana en asuntos sociales.

En primer lugar, la *capacidad de sentido, imaginación y pensamiento* se refiere a la posibilidad de emplear plenamente las facultades cognitivas y creativas para percibir el mundo, imaginarlo y, sobre todo, reflexionar críticamente sobre sus complejidades. En consecuencia, la educación es esencial, pues a través de ella se cultivan estas habilidades. Sin embargo, no es suficiente que existan las oportunidades; es imperioso que sean accesibles a todos. En segundo lugar, la *capacidad de afiliación* se centra en la importancia de los vínculos humanos y el papel de las instituciones en protegerlas y promoverlas; por ello, además de formar vínculos personales, es necesario crear las condiciones para vivir en una comunidad donde el respeto a la dignidad sea principio y fundamento. En virtud de ello, las instituciones son garantes de procurar relaciones justas y solidarias entre las personas y entre éstas y los sistemas de salud, educación y justicia. En tercer lugar, la *capacidad de control sobre el propio entorno* consiste en la

posibilidad de que las personas participen en las decisiones que afectan sus vidas y su entorno; esto incluye la participación política; y el acceso a recursos económicos y sociales que permitan una vida estable, autónoma y plena, a través del acceso a oportunidades laborales justas, a la propiedad y a derechos que vayan en esta sintonía.

Estas capacidades, en conjunto, constituyen un marco integral que evalúa el progreso social, a partir del desarrollo humano de la persona. En este sentido, la educación, las instituciones y la participación ciudadana son los pilares que contribuyen al desarrollo humano y, en consecuencia, a una vida digna. Significa, pues, que debemos poner en el centro de nuestros intereses sociales, políticos y económicos la capacidad humana, como punto de partida para el bienestar social. El carácter ético del enfoque es clave, pues “se pregunta qué cosas, de entre las muchas para las que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son aquellas que una sociedad con un mínimo de aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar” (Nussbaum, 2012, p. 48).

Una de las limitaciones de este enfoque es la dependencia de las oportunidades externas, como políticas públicas y recursos, para el desarrollo de las capacidades humanas individuales. En el caso de contextos donde se haya debilitado la institucionalidad y, por tanto, se haya perdido la confianza en ella, resulta espinosa su aplicabilidad. Sin embargo, celebro el hecho de que concentra su interés en la libertad personal, cuyas decisiones tienen repercusión en la participación ciudadana y, en efecto, en la promoción de la justicia social.

Ética e institucionalidad

“la ética tiene una ambición más vasta: la de reconstruir todos los intermediarios entre la libertad que es el punto de partida; y la ley, que es el punto de llegada.”
(Ricoeur, 2009, p. 80).

La idea de reinstitucionalizar la educación supone reconocer la figura del ciudadano, entendiendo su sentido de libertad y sus facultades políticas y morales; el ciudadano es libre, en cuanto es consciente de la idea de vida buena que ha de alcanzar; pero, esta libertad, como hemos visto previamente, está revestida por un innegable sentido de responsabilidad sobre sí y sobre la comunidad. Además, supone reconocer

la figura de la institución. Pero, para comprender mejor la polaridad ética propuesta por Ricoeur (2009), conviene declarar los elementos que la constituyen.

En primer lugar, refiere el polo “yo” de la ética, que despliega la libertad de la primera persona que se sitúa a sí misma –conciencia de sí- pero que precisa nociones intermediarias que le permitan reflexionarse y tomar posesión de sí misma; hasta ahora, ella solo puede dar testimonio de sí, a través de obras, de acciones en el mundo: “soy exactamente lo que “puedo” y “puedo” exactamente lo que soy” (Ricoeur, 2009, p. 70). En este polo de subjetividad individual, hay ética pues la libertad se separa de lo que le rodea y se pone como lo otro de la naturaleza; es un “yo puedo”, punto de partida de toda reflexión, decisión y acción, cuya causalidad de libertad se descubre a través de sus obras, se atestigua en la acción que atraviesa la creencia del “yo puedo” a la realidad del “yo hago”. En este punto, hay distanciamiento.

En segundo lugar, refiere el polo “tú” de la ética, posición dialógica de la libertad en segunda persona, a partir de la que realmente se puede abrir el plano ético, dado que la libertad del sí mismo se encuentra con la libertad del otro. En este punto, hay intención de romper los nudos que atan al otro, hay reciprocidad. El hecho de que el otro me requiera me hace responsable, me hace rehén del otro, en palabras de Levinas. Es, precisamente a partir del reconocimiento del otro el origen de la vía ética, que nace de la tarea de que “la libertad del otro advenga como semejante a la mía. ¡El otro es mi semejante! Semejante en la alteridad, otro en la similitud” (Ricoeur, 2009, p. 72). En este estadio, se fundamentan las relaciones interpersonales y sociales.

En tercer lugar, refiere el polo neutro, “el” de la ética, que resulta la mediación de la regla, dado que toda mediación dialógica exige un referente común que, en el caso de la intención ética, toma cuerpo en la no persona, en los valores, el término neutro en medio de la relación intersubjetiva entre enfoques de libertad: “La regla es esa mediación entre dos libertades que ocupa, en el orden ético, la misma posición que el objeto entre dos sujetos (Ricoeur, 2009, p. 73). Cada proyecto ético personal surge a partir de una situacionalidad claramente definida que ha sido influenciado por elecciones, preferencias y valores propios de la experiencia personal. Este punto representa el tejido institucional que organiza y da sentido a las relaciones entre el “yo” y el “tú”, es decir, a

las relaciones de la vida social, que precisan un marco objetivo que garantice el bien común.

En este polo de la institucionalidad, el poder no es signo de dominación; más bien, para Ricoeur (2006) es signo del poder-en-común, relacionado ampliamente con la noción de Arendt (Montoya, 2010), que se entiende como la posibilidad de vivir y actuar a favor del bien común, que supone tres características de la idea de autoridad: primero, que su ejercicio debe dar lugar a una “acción con sentido”, con contenido y referencia contextual. Segundo, que la motivación y la convicción que produce la acción es una forma de orden legitimada por un grupo. Tercero, la autoridad debe dar origen a la igualdad como relación que somete la autoridad al control del poder-en-común. De esta manera, la idea de autoridad representa la justicia institucionalizada, concebida como una práctica social debe establecer las pretensiones legítimas de los individuos y, en consecuencia, regular sus conflictos.

La relación entre los tres polos es evidente, pues el “yo” subjetivo precisa la alteridad del “tú” para reconocerse a sí mismo y, a partir de ahí, desplegar una ética de la responsabilidad que contribuya al establecimiento de interacciones justas y equitativas, bajo la mediación del “neutro” instituciones, que debe estar al servicio del “yo” y del “tú”, para proteger sus derechos y promover su realización plena. Para Ricoeur (2009), la educación y la política son fundamentales en el proceso de la construcción de sociedades justas y democráticas. En tal sentido, la educación debe contribuir al desarrollo equilibrado de estos tres polos, a través de la formación de personas autónomas, capaces de establecer relaciones éticas con los otros y de participar en las instituciones sociales. Por su parte, la política mantiene el equilibrio de los polos cuando garantiza que las instituciones promuevan la justicia y el bien común, la autonomía de las personas y el reconocimiento mutuo. Ciertamente, toda acción nueva se basa en prácticas y estructuras ya existentes, creadas por quienes nos precedieron; por tanto, nadie comienza desde cero, pues participamos en un proceso colectivo que continúa más allá de nosotros (Ricoeur, 2009). Sin embargo, hay una certeza: no estoy al comienzo, pero soy responsable de tomar conciencia ahora del curso de aquello que, al menos desde mi obrar, pueda repercutir en el porvenir de la humanidad compartida.

De acuerdo con lo expresado, el tercer polo hace referencia a los valores que son patrones de medida que superan los juicios individuales, “no son esencias eternas. Están ligados a preferencias, a las evaluaciones de las personas individuales y, finalmente, a una historia de las costumbres” (Ricoeur, 2009, p. 76). Enseguida, se pregunta cómo no ceder al nihilismo ético permisivo. El pensador francés sostiene que los valores surgen de la libertad individual y la evaluación personal, pero se enmarcan en una historia social compartida. Por lo tanto, no eternos, pero tampoco son creaciones individuales; más bien, resultan ser un equilibrio entre la preferencia personal y el reconocimiento de un orden ético social. De ahí, que resulta clave integrar la educación en el proceso de orientación de la libertad frente a los valores colectivos, con el propósito de evitar caer en los extremos: por un lado, el nihilismo y, por el otro, la imposición autoritaria. Conviene educar en valores desde la libertad responsable, desde la conciencia, movimiento que supone la dialéctica entre la voluntad libre de la persona y las normas socialmente establecidas que protegen los valores sociales de las redes de la arbitrariedad.

Según Lipovetsky (citado por Cortina y Martínez, 2001), la época de las buenas intenciones ha dado lugar a éticas aplicadas que ponderan la razón sobre la buena voluntad. De ahí, surge la necesidad de transitar de una lógica de acción individual y una comprometida con la acción colectiva, con el fin de moralizar las instituciones sociales a favor de la dignidad humana. Para ello, los citados autores han esbozado una ruta metodológica posible a la ética aplicada hoy día; a saber: Primero, es preciso determinar los fines esenciales que dan sentido y legitiman socialmente la aplicación ética. Segundo, conviene establecer los medios para producir y garantizar el bien que se persigue, en el escenario actual. Tercero, tener claras las virtudes y valores que se requieren insertar para alcanzar el bien propuesto. Cuarto, dar a conocer los valores y derechos de la moral ciudadana en la que se inserta la aplicación ética. Quinto, indagar qué valores de justicia conviene poner en práctica, a la luz de una moral crítica universal que facilite insertar normas vigentes. Sexto, permitir a las personas –bajo la asesoría correspondiente- tomar decisiones en las que puedan ponderar las consecuencias, de conformidad con los criterios de las diferentes tradiciones éticas.

En este sentido, la formación ética es clave, pues es bien sabido que lo que no se conoce no se valora en su eventual utilidad práctica. Por tal razón, el manejo didáctico de las diversas fundamentaciones teóricas, por ejemplo, el reconocimiento de una teleología con fines utilitaristas o de una deontología intuicionista, permitirá a la persona deliberar, elegir y obrar conforme el bien o el deber, según la circunstancia y teniendo en cuenta los motivos que dirigen la acción y sus respectivas consecuencias. Por ejemplo, una ética teleológica centra el sentido de la acción moral en la naturaleza humana, pero pone en conflicto los distintos bienes a los que aspiran las personas que, muchas veces, no son conciliados.

Por su parte, una ética deontológica se libera de contradicciones individuales, en virtud de sus imperativos universales; sin embargo, desvincula lo moral de la vida buena. Por un lado, habrá quienes privilegien los fines, otros los medios. También, algunos se inclinarán por un mal no querido como consecuencias de una acción bien intencionada; en cambio, otros apostarán por un mal aceptado como medio al servicio de un buen fin. Por ello, la racionalidad es un elemento esencial. Tal parece que la ética de la responsabilidad ha conquistado grandes espacios en la esfera de la vida social. Y no es de extrañarnos, pues a partir de ella la persona se compromete con las consecuencias de sus acciones, sin perder de vista la incondicionalidad de los imperativos morales como bases orientadoras.

Hoy, por ejemplo, a poco más de un siglo de la Primera Guerra Mundial, mientras somos testigos, espectadores o, en otros casos, víctimas de nuevas formas de crueldad y deshumanización, el pensamiento filosófico y más precisamente la educación deben mostrarse afectados por ello y, a partir de ahí, teorizar sobre la base de nuestras condiciones más reales, por más vergonzosas u oscuras que resulten, pues la historia de las civilizaciones, que no se reduce solo a lo “bueno” que significó el progreso científico y tecnológico, debe dar cuenta de sus luces y sombras, donde reposa la historia de lo inhumano (Bárcena y Mèlich, 2000).

Tal parece que después de Auschwitz la persona debe transitar del ¿quién soy?, del ¿quién piensa?, al ¿quién sufre?, cuya respuesta ética dirige a la acción comprometida con la fragilidad del otro, a la vulnerabilidad del otro que también es mía, pues la compartimos desde nuestra natural condición humana. Este lugar común

denominado *sufrimiento* destrona la autoridad de la razón pura y nos lleva al encuentro de nuestra finitud, de nuestra doble limitación: una que parcela el alcance de nuestros conocimientos y la otra que nos recuerda nuestra situacionalidad sufrida. La decisión de responder al llamado de la fragilidad del otro se fundamenta en la responsabilidad, es decir, no es autónoma; por el contrario, la respuesta al otro es heterónoma, en cuanto depende de la responsabilidad que tengo sobre el otro como prolongación de mi propia humanidad.

De ahí, Levinas (2002) enfatiza que somos responsabilidad antes que libertad; somos humanos en la medida en que nos abrimos al otro, en que nuestra respuesta se exterioriza y, de este modo, se hace infinita. Después de los acontecimientos acaecidos en Auschwitz nada puede ser como antes, menos la educación. Esta declaración significa un rechazo a la moral kantiana, cuya base racional se encuentra descorporeizada, separada de todo elemento empírico, pues “El «sujeto moral» kantiano no sabe nada de sensibilidad, de emoción, de miedo, de memoria, de azar, de sufrimiento ni de muerte” (Mèlich, 2014, p. 56). Es un sujeto alejado de la realidad de lo humano y, en efecto, sus respuestas marcharán en la misma dirección.

Las consecuencias de Auschwitz implican que las respuestas éticas se separen de la razón práctica pura que orienta el deber. Contrariamente, después de Auschwitz la razón práctica debe basarse en la experiencia de quienes han sido y son víctimas de la crueldad de los tiempos. De este modo, el relato de la propia identidad se configura sobre el recuerdo; la memoria es un recurso indispensable para la comprensión de lo humano y, en tal sentido, la educación debe tener como punto de referencia el recuerdo y el compromiso de instaurar “una cultura de la memoria” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 26), una memoria ejemplar que permita aprender para retener lo ocurrido y evitar que se repita; así, se cuida el presente y se asegura un mejor porvenir. La llamada del otro despierta la responsabilidad y la imposibilidad ética del olvido, cuyo acontecimiento es un deber. En este sentido, educar implica recordar, significa recordar, es cómplice del recuerdo, que nos humaniza. El lenguaje está al servicio de la memoria para actualizar la experiencia del otro en el relato narrado. Al respecto, Ricoeur declara que “hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyo sufrimiento pide menos venganza que

narración. Solo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más” (citado por Bárcena y Mèlich, 2000, p. 38).

Sobre los recuerdos de aquello que no se ha vivido en carne propia, Levi cuestiona *¿para qué recordar algo que no le concierne?* (citado por Bárcena y Mèlich, 2000), a lo que añado de inmediato que el curso de la humanidad nos concierne a todos, como prolongación de nuestra fragilidad. Lo más cruel de toda expresión del mal es el silencio de la humanidad y la amarga indiferencia que hay tras él. Por ello, el filósofo catalán expresa que estamos viviendo un tiempo peligroso en el que Auschwitz se puede convertir, por referir solo un ejemplo, en un simple hecho histórico; y no, este hecho debe constituir un recuerdo moral que nos enseñe a no repetir la historia. De esto, todos somos corresponsables.

La expresión “Yo soy tú, cuando yo soy yo” (Celan citado por Bárcena y Mèlich, 2000) me acerca a la educación como acontecimiento ético, como acción esperanzadora, como lugar de encuentro, como signo de responsabilidad con el otro, como la preservación de la dignidad humana, en medio de los escombros que ha dejado la cultura de lo inhumano en todas sus formas y proporciones. Por ello, urge percibir lo humano en el otro. No obstante, en un mundo globalizado, acelerado, fabricado, controlador y competitivo resulta complejo reconocer la humanidad. La educación ha caído en esta trampa y se enuncia como una fabricación, es decir, como una acción violenta que promueve relaciones medios-fines, cuya duración es limitada, en el que se produce un objeto –ser humano- fuera de su lugar natural, por manos de un educador autoritario y sistemático que pretende controlar los procesos educativos y sus participantes. El hecho de pensar la educación como un proceso de fabricación del otro para “prepararlo a...” y luego arrojarlo al mundo, nos separa de la idea de una educación acogedora que recibe y acompaña en su alteridad, en el milagro de su nacimiento, parafraseando a Arendt (Bárcena y Mèlich, 2000).

Reflexiones finales

En esta sección, presentaré las reflexiones finales derivadas de esta investigación, con la finalidad de dar cuenta de los hallazgos más significativos, discutir su relevancia y, a partir de ahí, proponer futuras líneas de estudio. Mi intención no es solo sintetizar los hallazgos que emergieron; además, aspiro ofrecer una mirada crítica

sobre el proceso investigativo, valorar sus logros, proyecciones y reconocer sus desafíos. Con ello, procuraré destacar cómo el estudio puede enriquecer el campo del conocimiento, no solo en lo teórico, sino desde su necesaria aplicabilidad práctica, especialmente en contextos como el venezolano, donde la reflexión ética y la acción social adquieren una urgencia particular. Además, exploraré los alcances de estos resultados para futuras investigaciones, con el ánimo de abrir nuevas rutas de exploración que permitan profundizar sobre el sentido ético de la voluntad en la educación y su incidencia en la construcción de sociedades más humanas.

Luego del recorrido teórico y metodológico emprendido, advierto puntos esenciales en estas reflexiones, de acuerdo con las perspectivas que las inspiraron y orientaron. En tal sentido, primero me dispuse comprender la hermenéutica, no solo como un método, sino también como un movimiento existencial, naturalmente humano, que pondera el lenguaje para aproximarse al sentido de la condición humana, consciente de sus complejidades. Después, emprendí un viaje hacia los significados y sentidos de la voluntad, a través del análisis dialéctico, propio de la hermenéutica, para entender cómo esta categoría es piedra angular para la constitución de la acción ética de la persona. Finalmente, procuré valorar el alcance del sentido ético de la voluntad en el contexto educativo, sin perder de vista los desafíos que enfrenta hoy día como institución y como institucionalidad.

Esta ruta teórico-metodológica me permitió sintetizar los hallazgos en tres ideas capitales; a saber: primero, la comprensión del sentido de la cuestión ética bajo la mediación de la sensibilidad y el lenguaje; segundo, la voluntad ética como capacidad de trascendencia; tercero, la necesidad de reinstitucionalizar la educación desde la idea de ciudadanía. A partir de estas tres líneas de acción que van desde la subjetividad del yo que se declara libre, que transita hacia la responsabilidad con el otro desde el sentido relacional del nosotros, hasta la consolidación de la ética en la esfera de la vida social mediada por la confianza y la legitimidad de las instituciones, concluí que el verdadero y más profundo sentido ético de la voluntad emerge en la educación, bien sea formal o informal, acto transformador que humaniza en todo la extensión del término.

Significa que la educación transforma de manera integral: en lo psicológico, pues contribuye a la toma de conciencia, a la reflexión y a la toma de decisiones racionales;

transforma en lo social e histórico, pues propicia condiciones para establecer relaciones saludables con los otros y promueve el desarrollo de capacidades para transformar el mundo y a sí mismo; transforma en lo cultural, dado que proporciona las herramientas para acumular conocimiento y comunicarlo; transforma en lo espiritual, pues favorece el establecimiento de conexiones que superan lo material, bien sea a través de la religión, el arte y el pensamiento filosófico, lugares desde donde el ser busca el sentido, la plenitud y la trascendencia; transforma en lo ético, en virtud de que la educación permite a la persona distinguir entre el bien y el mal y actuar en función de principios orientados al bienestar de todos.

Visión interpretativa de los hallazgos más significativos

Sobre el sentido de lo ético desde el lenguaje y el cuerpo. La riqueza del lenguaje es inconmensurable, pues todo pensamiento, todo sentir, toda acción humana transita por el lenguaje para ser comprendidos, interpretados, comunicados y profundamente vividos. Del lenguaje asumo y comprendo la vida como un movimiento existencial naturalmente humano donde el mundo se me muestra y, también, yo mismo me muestro, me relaciono con los otros y me constituyo como persona desde la identidad narrativa y moral. Como he mostrado, la naturaleza simbólica del ser humano se despliega desde su capacidad de representación e interpretación, propias del lenguaje, que le permiten construir, organizar y significar los modos de ser, de conocer y de relacionarse con el mundo y con los demás, sentidos que se revelan en la experiencia vivida y en el tejido de su narratividad. Esta construcción experiencial se nutre de la metáfora y el mito, estructuras cognitivas, representativas, existenciales y epistemológicas que organizan, enuncian, integran, dan sentido a la experiencia de la vida humana e, incluso, influyen en la forma de existir de la persona. De tal manera, el lenguaje reviste un innegable sentido ético que no debe ignorarse.

Por su parte, la base antropológica y existencial de la ética se configura a través de la mediación del cuerpo, como entidad física y simbólica, donde transita todo proceso racional, emocional o práctico. En estos términos, la ética se erige sobre una antropología que reconoce el cuerpo como un centro de reflexión, representación y acción no solo de mí, sino de otro que, semejante a mí, comparte la condición humana en el seno de la dialéctica identidad-alteridad, forma desde donde opera la comprensión

de uno mismo, gracias al encuentro con el otro. Esta situacionalidad finita entre el yo y el tú origina una forma de repensar los acontecimientos que nos pasan, que da lugar a la ética como respuesta, que trasciende la idea de la obediencia del deber y procura el cuidado de sí mismo y el reconocimiento del otro que sufre. Por ello, la experiencia de la amistad, es decir, ocuparse del otro, resulta indispensable, sobre todo considerando la necesidad de recuperar el sujeto político neoplatónico “capacitado” para insertarse en la circularidad social de gobernarse y gobernar a favor del bien común.

La voluntad ética como capacidad de trascendencia. Del curso de estas reflexiones, comprendo que voluntad y educación se constituyen desde la dialogicidad circular: la voluntad se inclina a un querer que moviliza la acción. En este particular, la educación despliega su acción transformadora a partir de su inmanente respuesta ética; de ahí, que la voluntad ética inspira, orienta y es producto de la educación y, por lo tanto, urge repensar la educación, teniendo en cuenta el alcance de sus fines esenciales. Esto es un acto absolutamente recursivo. La voluntad justifica el sentido ético de la educación porque: primero, es una capacidad humana que moviliza la acción intencionada; por ello, la educación debe orientar los elementos de la voluntad: el discernimiento, la intención y la acción libre. Segundo, la inclinación de la voluntad determina el valor de la acción; por lo tanto, una buena voluntad es motivo originario de la educación. Tercero, la voluntad es inmanente a la condición humana, pues solo el ser humano es capaz actuar en libertad, con conciencia racional e intencionalidad definida. En efecto, la voluntad no distingue entre “lo bueno” o “lo malo”, pues este valor se halla inscrito en su propia inclinación; la educación como acción transformadora sí se relaciona con la “buena voluntad” que se inclina a lo virtuoso, es decir, a la realización continua de acciones buenas desde mi propia autodeterminación a favor de sí y de los otros, lugar desde donde se despliega la trascendencia de la persona en la acción (Wojtyla, 2011).

Necesidad de reinstitucionalizar la educación. A partir de la idea de ciudadanía, considero esencial repensar la educación para reconducirla a sus fines esenciales, para orientarla hacia su sentido ético fundacional, teniendo en cuenta que la educación es una institución social y, simultáneamente, es institucionalidad; por lo tanto, cumple una doble función; es estructura que organiza y regula los procesos de formación humana y también constituye un marco normativo y simbólico que da sentido legítimo a

sus prácticas y valores. En este orden de ideas, repensar la educación como institución social significa asumir una perspectiva integral que tenga en cuenta aspectos estructurales, normativos y, especialmente, éticos que permita promover la educación como un espacio para cultivar prácticas éticas cotidianas significativas que contribuyan con el florecimiento humano de la sociedad desde el ejemplo de integridad y coherencia moral que debe constituir y direccionar la educación, y que son indispensables para recuperar la confianza y la legitimidad que la ciudadanía ha perdido en ciertas instituciones sociales.

Lo anterior supone gestiones transparentes, participativas, justas y comprometidas con el bien común; la formación de docentes competentes, íntegros y comprometidos con la noble labor de la educación; la equidad y acceso para que todas las personas tengan oportunidades educativas de calidad; la autonomía y participación de la ciudadanía para fortalecer las instituciones; la promoción de los valores enriquece la formación integral de la ciudadanía y fortalece la credibilidad de la institución educativa. Sobre la base de estas consideraciones, concentro mi interés en dos instancias capitales para el desarrollo de la vida social: ciudadanía e institución, términos que se co-implican porque: primero, la ciudadanía es base de la institucionalidad; segundo, la institucionalidad es garante de la ciudadanía; tercero, la participación ciudadana es esencial para restituir las instituciones, que deben promover estos espacios de participación y toma de decisiones; cuarto, la relación ente ciudadanía e institucionalidad depende de la confianza mutua: los ciudadanos deben confiar en que las instituciones obrarán a favor del bien común y las instituciones deben asegurar esta confianza a través de la transparencia y eficacia; quinto, las instituciones determinan el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, mientras que ellos influyen en el diseño y funcionamiento institucional.

Desafíos y alcances del estudio

A grandes rasgos, entre los desafíos que advierto en mi propuesta encuentro que el enfoque documental puede verse sometido a condicionamientos por ciertas subjetividades, aun cuando no se halle constituido enteramente por datos empíricos, propios de los estudios fenomenológicos. También, corro el riesgo de encontrar dificultades para generalizar mis hallazgos en contextos específicos, incluso dentro de la

educación, considerando que el hecho educativo se construye, precisamente, a partir de la subjetividad múltiple de los actores que coexisten dentro de él; además, debo reconocer que, aunque la educación es un derecho humano universal y constituye un deber indeclinable de todos los gobiernos, cada contexto y actor educativo presenta matices y perspectivas inéditas.

El hecho de referirme a voces propias de la tradición filosófica, entre ellas, Aristóteles, Kant, Nietzsche y algunos de data más reciente, como Ricoeur, por citar solo los más relevantes, esta selección puede interpretarse como restrictiva en cuanto se limita al contexto histórico y social de cada autor, cuyas realidades pudiesen contrastar con las complejidades de estos tiempos. Adicionalmente, me someto a la trampa de caer en los sesgos de mis propias creencias, valores y experiencias que, en efecto, dan dirección a mis posturas, mas no deben representar un hallazgo concluyente, sobre todo cuando me he dado a la tarea de someterlos a juicio con posiciones teóricas que me preceden y que constituyen referente de interpretación de diferentes períodos históricos, sin desatender la inmutabilidad de la condición humana. Para ello, debo acudir al auxilio de la autoconciencia, diversificar las fuentes de investigación, combinar técnicas metodológicas de análisis e interpretación y someter a crítica continua los hallazgos de investigación.

Ciertamente, el deber orienta una acción por cumplimiento a la ley, según la perspectiva kantiana, y la buena voluntad deviene en el ejercicio de la libertad para el bien, es decir, para la realización máxima de la humanidad, no del sujeto individual, como fin en sí misma. Ahora bien, un espinoso desafío que me ha costado sortear, considerando el abordaje del sentido ético de la voluntad es, precisamente, que cuando abordo el asunto de los valores, más allá de las acciones que se observan, adquieren mayor protagonismo los principios íntimos que las movilizaron, pero que escapan a mi sensibilidad. Otro desafío de estas reflexiones es que no todos los sujetos actúan de forma reflexiva y bajo el principio de la humanidad como fin en sí misma ante situaciones de conflicto o de fracaso, situación que pone en el centro del debate el asunto de la libertad y de la responsabilidad de la persona.

Por otro lado, considero ciertos alcances de este estudio, entre ellos, contribuir con el desarrollo de la filosofía de la educación en Venezuela, atendiendo las

complejidades del contexto, sus desafíos y oportunidades, a través de un marco teórico integrado y actualizado que permita comprender y direccionar el sentido ético de la educación hoy día, especialmente, en circunstancias adversas. Esto último es material clave para reflexionar sobre el papel de la educación como acción transformadora. De ahí, que el estudio aspira contribuir a la formación docente, dada la necesidad de instaurar una conciencia ética ciudadana, a través de la educación.

La asunción de un estudio que tenga en cuenta la interdisciplinariedad para el abordaje, comprensión y generación de una perspectiva teórica contextualizada sobre el sentido ético de la voluntad en la educación resulta propicia y de gran valor para el enriquecimiento de la línea de investigación en la que se inscribe. Si bien es cierto, el hecho de asumir la vía del análisis pudiese representar un riesgo de pérdida de elementos que solo puedan revelarse en un nivel más amplio que los vincule con la realidad objeto de estudio, sostengo la esperanza de que, a través de la síntesis derivada del análisis, pueda aproximarme al decir y, con ello, al mostrar de las voces que he traído al estudio. En efecto, Ricoeur (2003) sostiene que la vía del análisis y la vía de la síntesis no coinciden, pero, definitivamente, considero que se nutren.

Estudiar los fenómenos humanos, a través de la intervención, siempre oportuna, enriquecedora y complementaria, de las diferentes disciplinas que se disponen a abordar las cuestiones que inquietan el pensamiento siempre resulta un proyecto fecundo. Ningún fenómeno es material exclusivo de una disciplina, y ninguna disciplina puede aspirar agotar su comprensión sin el auxilio de otras áreas del saber. De este modo, es una gran fortuna intentar congrega en la mesa del saber la tradición filosófica, el alcance sociológico y la situacionalidad viva de la ética, bajo la acción mediadora del lenguaje, cuyas redes posibilitan el ejercicio natural de comprender e interpretar las múltiples relaciones de sentido que se construyen desde este diálogo interdisciplinario.

El curso de estas reflexiones me permite aseverar que la interdisciplinariedad se muestra como horizonte posible y, además, necesario, para enfrentar la comprensión e interpretación de diversos fenómenos. En tal sentido, la realidad actual exige que el investigador, el ciudadano común, el sujeto racional en general, eche mano de las diferentes perspectivas del conocimiento para determinar los principios que deben aplicarse en los diversos contextos. Por lo tanto, la valoración de la tradición ética, en su

complejidad histórica y teórica, es una tarea impostergable, pues de ahí se aspira determinar el modelo de aplicación ético que corresponda según la circunstancia de vida que lo precise:

las distintas tradiciones se han ido mostrando con el tiempo como unilaterales, de suerte que, incluso al nivel de la fundamentación, es necesaria una complementariedad entre ellas. Las dicotomías éticas clásicas -éticas teleológicas/deontológicas, de la convicción/de la responsabilidad, procedimentalistas/sustancialistas- han de ser superadas en un «tercero» que constituya la verdad de ambas [...] Sin embargo, lo que es hoy patente ya en cualquier intento de fundamentar lo moral, resulta diáfano en la ética aplicada: un solo modelo de ética es impotente para orientar las decisiones de los mundos político y económico, médico, ecológico o, simplemente, la convivencia ciudadana (Cortina y Martínez, 2001, p. 159).

Para ambos pensadores, el nacimiento de la ética aplicada se justifica, entre otras razones, en el hecho de que la ética particular resulta limitada, pues la buena voluntad individual puede representar una amenaza para el colectivo. Por lo tanto, acudir al diálogo interdisciplinario y colaborativo donde confluyan las distintas posiciones morales que hacen vida social, insisto, se me presenta como una tarea urgente. Este diálogo abierto, fraterno y sincero favorece la asunción de la idea de ciudadanía, que hace justicia al tratamiento de asuntos capitales para la vida social, como la ética. De esta manera, se trata de descubrir en las diferentes áreas del saber los principios comunes que permitan una articulación coherente.

En otro orden de ideas, resulta desafiante y a la vez fecundo asumir una doble perspectiva metodológica al considerar, por un lado, la teoría fundamentada y, por el otro, la circularidad del método hermenéutico a través del análisis dialéctico. Si bien es cierto, ambas perspectivas comparten el lugar común de la comprensión de los fenómenos sociales, el empleo de procesos iterativos y la importancia del contexto en los procesos interpretativos, hay diferencias clave que permiten un mejor abordaje metodológico. Mientras que la teoría fundamentada se centra en la generación de teorías explicativas a partir de la comparación de los datos colectados, el método hermenéutico pondera la comprensión e interpretación profunda de los significados subyacentes entre las partes y el todo del texto, sin la pretensión de generar teorías. La teoría fundamentada tiene una estructura más sistemática y definida en cuanto a codificación, muestreo y teorización; por su parte, el método hermenéutico mantiene su rigurosidad, pero el proceso interpretativo tiende a ser menos estructurado.

La teoría fundamentada tiene sus bases en el pragmatismo y el interaccionismo simbólico, de donde surge su orientación a la construcción de teorías con aplicabilidad práctica; en cambio, el método hermenéutico se sustenta en la tradición filosófica de Heidegger y Gadamer y, a partir de estos presupuestos teóricos, centra la interpretación como un modo natural de ser, a través de la mediación del lenguaje. Ciertamente, hay elementos disímiles entre ambas perspectivas metodológicas; no obstante, considero que los puntos que comparten en común son de gran provecho para el logro de las intencionalidades de investigación propuestas al inicio del estudio.

Implicaciones y proyecciones del estudio

En primer lugar, el hecho de intentar conciliar desde un primer momento posiciones teóricas aparentemente contrarias en un diálogo abierto, cercano y fraterno obedeció a la bien intencionada necesidad de analizar, comprender e interpretar el sentido ético de la voluntad desde una perspectiva que no quedara reducida a la parcela teleológica o deontológica, por ejemplo; más bien, teniendo en cuenta el desarrollo teórico que ha precedido el estudio de la categoría *voluntad* y, especialmente, el alcance de la *ética* en virtud de la compleja situacionalidad humana, procedí a sentar en la mesa del saber a nuestros eximios referentes teóricos quienes, desde sus propios sistemas de pensamiento e, incluso, desde sus propias experiencias vitales, ofrecieron posibilidades de comprensión e interpretación de nuestra condición humana.

En ningún caso procuré hacer un análisis exhaustivo de los sistemas filosóficos de los autores citados; tampoco pretendí forzar ideas contrarias o insertar de forma arbitraria diferentes ramas del saber para custodiar la coherencia interna del estudio y garantizar la idea de interdisciplinariedad; y mucho menos aspiré agotar la interpretación de las posiciones teóricas referidas que, por cierto, debo confesar que no pocas veces me sobrepasaron. Por el contrario, reconociendo mis naturales límites humanos, declaro que la mayor aspiración que me he propuesto descansa en abrir la posibilidad para que quien crea que soy digna de su atención se aventure a reflexionar conmigo sobre estas cuestiones que me desvelan y a la vez me ofrecen el horizonte de un sueño posible: la comprensión del verdadero sentido ético de la voluntad que moviliza la acción de todas las personas que diariamente se disponen a educar.

En segundo lugar, el sueño que acabo de mencionar, que constituye la idea medular de estas reflexiones, no solo es aplicable en el contexto educativo venezolano, cuyas heridas reclaman con urgencia respuestas éticas. Además, es una necesidad compartida que no tiene márgenes, ni fronteras y mucho menos nacionalidades. Una verdadera acción educativa inspirada en la buena voluntad humana que vaya tras el resguardo de la dignidad es una tarea que nos convoca a toda la humanidad –de ahí su universalidad- y que es o, mejor dicho, debe ser aplicable a toda acción humana, es decir, no debe reducirse a la acción pedagógica, pues como expresamos anteriormente, todos los ciudadanos estamos llamados a ejercer la acción educativa, indistintamente del campo desde donde obremos. Ahí reside la necesaria aplicabilidad práctica de esta propuesta teórica.

En tercer lugar, los registros históricos y los estudios sociológicos que he referido en el desarrollo de estas reflexiones dan cuenta de que prescindir de una verdadera acción educativa como respuesta ética ante la fragilidad del otro nos deshumaniza profundamente y, por tanto, nos separa de la necesaria preservación de nuestra dignidad. Por consiguiente, es imperioso promover una acción educativa que contribuya al resguardo de la humanidad. En cuarto lugar, el auxilio del lenguaje ha sido esencial para pensar estas cuestiones; para debatirlas con los sistemas filosóficos que me preceden; para fijar posiciones teóricas propias, más actuales, contextualizadas en el escenario real de mi experiencia e inspiradas en postulados que, al principio, parecían irreconciliables pero que ahora amplían mi horizonte interpretativo; y con el ánimo de haberlas comunicado con sencillez, claridad, precisión, estructura y con la profundidad propia de estas cuestiones, no por lo “complicadas” que quieran mostrarse, sino por la complejidad que supone cualquier asunto humano. Por último, la perspectiva crítica y la circularidad hermenéutica ha sido insumo clave para contrastar los elementos de la propuesta teórica presentada.

Conclusiones

El curso de estas reflexiones me ha permitido comprender y declarar que la ética de la voluntad es una categoría antropológica densa, compleja y multidimensional, como cualquier asunto humano capital, que inspira y dirige la acción humana; solo bajo el auxilio del lenguaje y de la sensibilidad es posible organizarla, comprenderla,

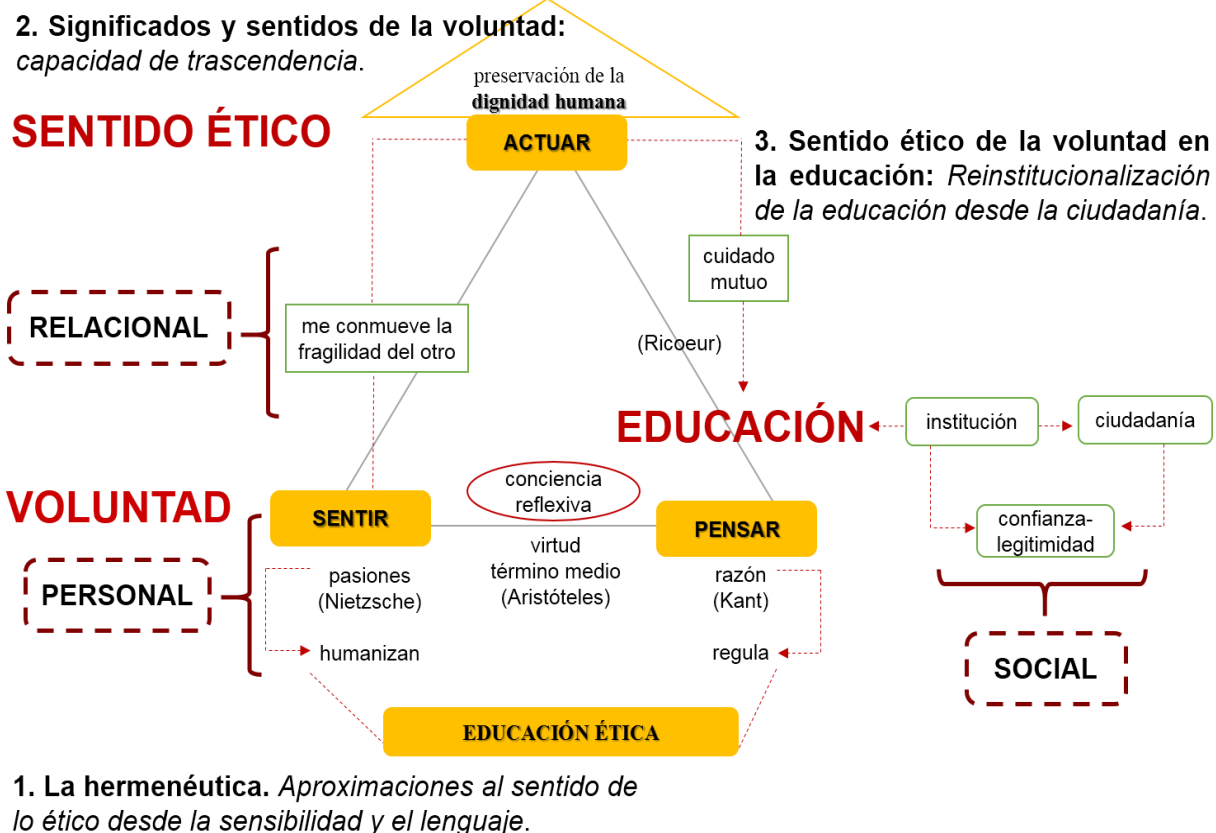
interpretarla y vivirla, cuyo sentido y alcance se concreta plenamente en la educación, como acontecimiento ético (Mélích, 2000) que transforma y humaniza a través de los valores que constituyen un marco social para el bien común.

Educar la voluntad hoy. Bajo la acción mediadora de la razón, reconozco la capacidad de tomar decisiones propias, incluso, cuando entren en tensión con mis instintos biológicos, presiones sociales u otro condicionamiento que comprometa mi voluntad y dignidad. Por tanto, es lógico considerar que el ejercicio de la soberanía racional del sujeto sobre sus acciones está asociado a las necesarias convicciones morales y a la necesidad de orientación que ellas precisan para la actuación. De ahí, que “La existencia de orientaciones morales nos conduce al conocimiento de la libertad, mientras que la existencia de la libertad es la razón de ser de las propias orientaciones morales” (Cortina y Martínez, 2001, p. 74).

Sobre la base de estas consideraciones, la buena voluntad se refiere al deseo de cumplir con el deber moral por respeto a su compromiso con la dignidad humana (Cortina y Martínez, 2001). No obstante, cumplir “el deber por el deber” ha sido ampliamente rechazado; no obstante, la expresión debe interpretarse en el sentido de que «lo moral es obrar de acuerdo con los dictados de mi propia conciencia, puesto que se trata de respetar mi decisión de proteger la dignidad humana» (Cortina y Martínez, 2001, p. 75). De este modo, no se trata solamente de hacer lo legalmente correcto sin considerar conscientemente los fines de la acción, sus límites e implicaciones. En este sentido, ¿qué decir sobre la necesaria y oportuna respuesta ética?, ¿sobre aquella acción que acude al llamado del otro que merece mi atención y responsabilidad de cuidado *insitu*? Mientras que el camino moral es preciso a priori, el sendero ético es sombrío. La ética me indica que debo hacer algo, sin saber qué debo hacer (Mélích, 2014). Naturalmente, esto hace más intrincada, pero no impensable y menos imposible, la acción ética, cuya puesta en práctica ha de articular los tres lenguajes: el del pensar, el del sentir y el del actuar, donde ha de manifestarse la inclinación virtuosa de la voluntad, desde la racionalidad, la intencionalidad y la acción bien intencionada.

Gráfico 13. Integración dialéctica de las tradiciones filosóficas propuestas.

Fuente: Monasterios, 2025.



Por lo tanto, descubrir el sentido ético de la voluntad en la educación permitirá comprender con mayor claridad la necesidad de educar la buena voluntad, cuya respuesta ética ha de dirigir pequeños actos de valor que, multiplicados en proporción al alcance del compromiso educativo que cada sujeto social tiene en sus manos, contribuirán a la preservación de la humanidad, valor universal sagrado (Reboul, 1999). En suma, la educación es un acto de valor que se nutre y que se encarna en cada acto de valor anónimo que realizan los actores educativos a favor de la máxima realización de la humanidad. Ahí, el sentido ético de la voluntad en la educación.

K. O. Apel (citado por Cortina y Martínez, 2001) señala que actualmente estamos frente a una situación paradójica, pues, por un lado, nunca había resultado de tanta urgencia proponer una moral universal de validez intersubjetiva o un principio moral de base común dirigido a escala mundial para el ejercicio de la responsabilidad solidaria y el mantenimiento de la humanidad, considerando que las acciones del ser humano tienen

una repercusión planetaria sin precedentes. Por otro lado, esta tarea resulta de gran dificultad, precisamente por las mencionadas actualizaciones científicas y tecnológicas que arrojan, equivocadamente, las decisiones morales al terreno de la subjetividad irracional.

No obstante, esta evidente dificultad no reduce la necesidad de pensar y vitalizar una moral universalista, basada en la conciencia, que retome en asunto de la justicia, por ejemplo. Al respecto, Cortina y Martínez sostienen que este universalismo debe volver su mirada a los valores humanos, fundamentados en el reconocimiento y la promoción de la dignidad, claves para alcanzar y mantener una vida plena. La obligación moral supone un llamado a la conciencia de quien vaya a tomar una determinada decisión, considerando las circunstancias en que se produce y valorando sus consecuencias. Por lo tanto, es indispensable un amplio sentido de la responsabilidad y, en especial, el firme deseo de entendimiento mutuo en el que sea posible conciliar, de algún modo, las exigencias propias con los valores morales universales.

Consciente de las caras de la ética, el lado A refiere a la fundamentación y el lado B a la responsabilidad, Apel (citado por Cortina y Martínez, 2001) expresa la importancia de descubrir los principios éticos ideales, sin desatender los contextos, las consecuencias y situaciones particulares de los hechos. Por lo tanto, considera que exigir moralmente actuar siempre según cierto principio, sin considerar las circunstancias y consecuencias, constituye una irresponsabilidad. Por ello, echa mano de la ética de la convicción responsable, inspirada en cierta forma por los postulados de Weber, con el fin de asumir con plena conciencia la responsabilidad de la acción.

La educación moral representa una gran empresa que viene al auxilio de la humanidad para formar el carácter de la persona, especialmente, de los más jóvenes, en quienes debe conservarse la más noble ilusión de la autorrealización, cuyo resultado será producto de la inteligencia, del esfuerzo, de la buena voluntad y de la ayuda de los demás que, al igual que yo, van tras su propio proyecto de bienestar, sin perder de vista el macroproyecto universal de la preservación de la dignidad humana. Esta intencionalidad primigenia será clave orientadora de microtarefas esenciales para el logro de la autorrealización; a saber:

La potenciación de la autoestima y del reconocimiento del otro; la búsqueda del don de la felicidad, según lo que conviene y los modos de cada quien, sin desatender el llamado del deber, exigible a todos, que asegura la sana convivencia en la sociedad, de la que somos parte activa –o destructiva- y en la que se configura el *ethos* comunitario; el ejercicio de la solidaridad universalista, en la que sea posible ponerse en el lugar de cualquier persona como fin en sí misma, indistintamente de su procedencia social, política, étnica o cultural; la disposición al diálogo racional, al entendimiento y al acuerdo mutuo, en el que los afectados puedan tomar partido en las decisiones relacionadas con las normas morales, cuyos valores no deben ser absolutos, definitivos, en tanto ha de considerarse siempre la realidad de cada quien, considerando que “en el terreno ético es cosa de cada sujeto determinar la obligatoriedad de una norma moral, siempre que esté dispuesto a escuchar, replicar y decidir según los intereses universalizables (en esto consiste el *ethos* dialógico)” (Cortina y Martínez, 2001, p. 182).

Ciertamente, hay principios generales que, al entrar en conflicto entre sí por circunstancias particulares de acción, obligan a la persona a ponderar ciertos elementos, en atención a sus rasgos y consecuencias. Lo anterior se asocia con la deliberación aristotélica, que consiste en reunir los distintos criterios que tengamos frente a una encrucijada moral para valorar los puntos fuertes y débiles de las consecuencias que se generan de una elección. Tiene que ver con la revisión de los medios que nos llevan a un fin. La determinación de la virtud demandará la revisión serena de los extremos del exceso y del defecto para hallar el justo punto de equilibrio.

Luego, elegir supone discernimiento que encamina a la virtud, criterio moral cuya senda es recorrida por el hombre virtuoso, quien es virtuoso no porque actúe en ese sentido; sus acciones son virtuosas porque las realiza un hombre virtuoso, capaz de elegir bien, es decir, a la luz de la razón, la reflexión y la voluntariedad (Posantí-Muriá, 2015), que no se confunde con la virtud, pero sí comporta este fin, pues una buena elección convertida en costumbre se transforma finalmente en virtud. Los actos reiterados generan hábitos y éstos, a su vez, forman el carácter, de donde se producen nuevos actos, conforme al hábito fijado. De esta manera, el ser humano aprende la virtud en el arduo ejercicio de actos virtuosos que, convertidos en costumbre, replican nuevos

actos virtuosos, asociados a la buena voluntad. Esta idea es esencial para la promoción de la educación moral en la vida en sociedad.

Implicaciones del sentido ético de la voluntad en la educación.

La ética no comienza con una pregunta, sino como una *respuesta a la demanda del otro hombre* [...] que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo. La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 139).

Hoy día, la realidad venezolana precisa despertar la voluntad de aquellos que dirigen la acción educativa, para inclinarla a la bien intencionada acción ética, que es consciente y responsable ante la fragilidad humana que todos compartimos. Debe mover el compromiso de desmontar la idea de una educación como fabricación de sujetos competentes para ciertas funciones. Al contrario, una educación transformadora debe repensar la humanidad a la luz de su propia vulnerabilidad; esto supone la educación como una acción ética, donde

el *rostro* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad [...] la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad [...] El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15).

Lo anterior remite, necesariamente, al sentido de la responsabilidad como una respuesta al otro que, en definitiva, humaniza. Se trata de una experiencia personal que moviliza la voluntad a la acción comprometida con la humanidad como un fin en sí misma, teniendo en cuenta su naturaleza relacional y social. A la categoría voluntad, se añade la expectativa de la acción, cuyo curso es inesperado, improbable y expresa la propia idea de la libertad. El valor de la acción es clave para configurar y manifestar la identidad, que se encarna en el discurso; de esta manera, acción y discurso se encuentran profundamente relacionados. Sin discurso, ni el sujeto ni la acción se revelan. La riqueza del lenguaje en la vida humana, como he propuesto en capítulos anteriores, es innegable:

La acción, pues, necesita de la narración, del relato. La subjetividad que se forma en el cruce entre la acción y el relato muestra el *quién* y no solamente el *qué* soy, aunque en la sociedad moderna, en la *máquina burocrática*, el *qué* soy haya desplazado cada vez más al *quién* soy (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 77).

Bajo esta perspectiva, la comprensión de sí es un acto que se nutre y manifiesta gracias a la mediación del lenguaje; de este modo, nos convertimos en lectores de nuestra propia historia, de nuestras propias acciones, cuyo sentido se logra comprender con el diálogo franco y cercano entre la conciencia y el lenguaje, a través del cual interpretamos signos exteriores a nosotros, por ejemplo, en la cultura y en la historia, en los símbolos y en los mitos. En todo caso, el vínculo entre la narración y la vida es extraordinario; por un lado, la narración remite a la existencia, acerca a lo real y a lo imaginario; por el otro, la vida retorna a la narración, pues su expresión, más que biología, es un continuum relato que vivifica la identidad de la existencia.

Hoy, el lugar de acogida que debería ser la escuela, el liceo, la universidad, representa un lugar de abandono, signo de renuncia de la responsabilidad del adulto, del educador, del Estado, ante su misión educativa. Entonces, parece que hay poca voluntad para acompañar al otro, con hospitalidad, en su desarrollo humano. Y, ¿quién se hace responsable de introducir y acompañar al otro, recién llegado, en el mundo? El educador “es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 87). Ciertamente, el educando y el mundo deben ser protegidos mutuamente, en tanto el primero garantizará el cuidado del segundo y, por tanto, la preservación de la humanidad, mientras que el cuidado del mundo ofrecerá las mejores condiciones para que el cuidado del educando sea posible. Esta doble protección refiere a la esencia de la actividad educativa propuesta por Arendt: el conservadurismo, dispuesto a proteger algo “el niño, ante el mundo; lo nuevo, ante lo viejo; lo viejo, ante lo nuevo” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 88).

Ante el sentido de la responsabilidad del educador como representante de los adultos, debe tenerse en cuenta que el ámbito de maduración del educando es el escenario íntimo del hogar, de la familia, donde comienza la formación humana que, posteriormente, se despliega a la esfera social, al escenario público. Este panorama clarifica el origen y culminación, por denominarlo de algún modo, de la semilla de la acción educativa, cuyo compromiso no es tarea exclusiva del docente pues, de hecho, la figura de la escuela, como centro de acogida, es zona intermedia de lo social. Y, ¿qué hacer cuando la escuela, lugar de encuentro y acogida, se halla en crisis, cuando la identidad del yo se aísla de la alteridad que justifica la necesidad de aprender a ser

humanos? El llamado es a mantener el yo en la alteridad del tú, a ejercer la paternidad, como diría Levinas, que nos relaciona con un extraño, que también es un yo, bajo la forma del ser, donde se excluye todo dominio de *poder* o de *tener*.

Esta propuesta considera la pedagogía como nacimiento, como comienzo y como esperanza. La pedagogía es nacimiento pues se vuelca a los recién nacidos que acaban de llegar a nuestro mundo; es comienzo porque significa una acción que espera, con sorpresa, un verdadero inicio; es esperanza porque se aspira a un buen porvenir. En estos términos, educar es crear para la vida en sociedad. De este modo, emerge la educación como un acontecimiento ético, como una ética de la acogida y de la donación en el seno de la relación de alteridad, cuyo imperativo solicita responsabilidad hospitalaria más allá de todo contrato. A partir de esta heteronomía que erige la autonomía del sujeto, emerge la educación como una relación ética, como una posibilidad en la que la persona, sin renunciar al cuidado del sí y a su libertad, acude al cuidado del otro.

Lo anterior, se sustenta en una filosofía de la escucha del otro (Levinas, citado por Bárcena y Mèlich, 2000) que supere la idea de estériles contemplaciones del mundo sin intervenciones éticas. Lo que Mélich propone es criticar la autoridad de la autonomía kantiana, como un bien objetivo irrenunciable, mostrar los límites y dificultades que supone colocarla como sustento de una filosofía de la educación. Como he comentado previamente, la visión kantiana reconoce en la autonomía de la voluntad la madurez, es decir, en la capacidad de darse leyes a sí misma, sin someterse a condicionamientos de la constitución de los objetos del querer, sin posibilidad alterna de elección salvo la ley universal. En cambio, Mélich entroniza la heteronomía para dar razón crítica a los tiempos oscuros que vivimos.

En tal sentido, la heteronomía –duramente cuestionada desde el pensamiento kantiano por transformar la exigencia moral en un imperativo condicionado, que revela su incapacidad de fundar una moralidad universal sin mediaciones empíricas- constituye principio de responsabilidad ética con el otro y el hecho de que Mèlich lo inserte en el escenario actual obedece a que la sociedad cambia y, por tanto, los conceptos deben actualizarse. Por ejemplo, respecto a la filosofía moral kantiana, señala que debe ser sometida a revisión en virtud de acontecimientos que Kant no vivió y que quizás ni

imaginó. En todo caso, aunque Ricoeur (citado por Montoya, 2010) considera la necesidad de superar la filosofía moral kantiana, estima su valor, dado que enarbola la noción de autonomía, asumida por Ricoeur como capacidad de la persona de ser el principio de la acción y además el pensamiento kantiano incorpora las ideas de respeto, dignidad y humanidad clave para la solicitud y la inclusión del otro; lo anterior, descubre que en la noción de la buena voluntad hay una continuidad entre lo teleológico y lo deontológico.

Bajo esta perspectiva, Ricoeur (2001²) sostiene que la labor de la intencionalidad ética sitúa la norma moral en su justo lugar, es decir, que no tiene la última palabra. Parafraseando al pensador francés, Montoya (2011) señala que incluir la moral en la intencionalidad ética supone articular lo teleológico y lo deontológico y entender que: primero, la estima de sí es más fundamental que el respeto de sí; segundo, el respeto de sí revela la estima de sí bajo la norma; tercero, las aporías del deber generan condiciones donde la estima de sí se manifiesta como fuente y como recurso de respeto. En breve, añade que el tránsito de la estima de sí al respeto de sí atraviesa la Solicitud, que hace del otro mi semejante, en especial, en circunstancias de relación desiguales, donde florece la igualdad moral a través de las vías del reconocimiento y la reciprocidad.

En este escenario, la ética es la intencionalidad de una vida buena plena, mientras que la moral es la inserción de esta intencionalidad ética dentro de las reglas, que se caracterizan por su pretensión de universalidad y su efecto de constreñimiento, es decir, cómo los factores externos e internos, entre ellos las normas sociales, las situaciones de la vida y las propias convicciones personales, influyen en la toma de decisiones y en las acciones; esto es un marco que permite tomar decisiones responsables, pensar en el bien común y actuar en este sentido. Aun cuando Ricoeur (Montoya, 2010) postula la necesidad de trascender el marco de la filosofía moral kantiana, reconoce su valía fundamental al rescatar la noción de autonomía, respeto, dignidad y humanidad, pilares fundamentales para la ética del cuidado y el reconocimiento del otro. Este análisis revela que en la idea de buena voluntad subyace una continuidad inesperada entre las perspectivas teleológica y deontológica.

Desde esta óptica, Ricoeur (2012) plantea que la intencionalidad ética procura precisamente situar la norma moral en su justa dimensión, negándole carácter absoluto.

Como señala Montoya (2011) interpretando al filósofo francés, integrar lo moral dentro del marco ético implica conciliar lo teleológico con lo deontológico mediante tres principios fundamentales: primero, la primacía ontológica de la estima de sí sobre el respeto normativo; segundo, la capacidad del respeto de sí para revelar la estima de sí bajo el filtro de la norma; y tercero, el modo en que las paradojas del deber generan condiciones donde la estima de sí emerge como fundamento y sustento del respeto.

Este proceso de transición desde la estima de sí hacia el respeto de sí se realiza a través de la Solicitud, que reconoce en el otro a un semejante, particularmente en contextos de asimetría relacional, donde la igualdad moral se cultiva mediante el reconocimiento mutuo y la reciprocidad. En este marco conceptual, la ética se configura como el proyecto de existencia plena, mientras la moral representa la encarnación de esta intencionalidad ética en normas que aspiran a universalidad y ejercen cierta coerción. Este enfoque integrador considera cómo factores tanto externos (normas sociales, circunstancias vitales) como internos (convicciones personales) interactúan en la toma de decisiones, conformando un marco que posibilita elecciones responsables orientadas al bien común.

En medio del debate filosófico entre Kant y Levinas, el filósofo español enarbola su propuesta a la luz de las ideas del pensador lituano quien, desde su defensa de una heteronomía como donación, como respuesta al [llamado del] otro y del otro en términos de responsabilidad, no desestima la autonomía, sino que la sitúa en segundo lugar. Se trata también de rechazar la idea de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, resultados de procesos violentos. En el marco de estas consideraciones, la libertad va antecedida por una obligación para con el otro o, más precisamente, “La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 137). Vista desde esta perspectiva, la heteronomía no vulnera la autonomía del sujeto, sino que la hace operativa en la infinitud del rostro del otro, la huella del otro, su presencia viva que hace perfecta y justa oposición a la totalidad. Luego de la totalidad, se encuentra la exterioridad y, más allá de lo Mismo, habita un otro, una alteridad que abre paso a la posibilidad de constitución ética del sujeto.

Estas reflexiones nos adentran en el sentido de la ética como un fundamento y como una acción que se dispone, compasivamente, ante el rostro adolorido del otro. A partir de estas consideraciones, no hay renuncia a la autonomía, sino que se heteronomiza, desde la necesidad de complementar la libertad y de reconocer que el ser humano debe salir de sí para entender que hay otros fuera de él, singulares, irrepetibles. Ahí descansa la idea de respeto a la dignidad humana que detona nuestra capacidad de acogida y de responsabilidad ante la historia del que ha sufrido y del que sufre; al hacernos cargo del otro, nos disponemos a escucharlo, a atenderlo, a comprender su sufrimiento, a acompañarlo y, en lo posible, a evitarlo. De este modo, nos disponemos a preparar –y a cohabitar- un lugar de acogida para todos.

Se trata de asumir un lenguaje hospitalario y esperanzador, de sensibilizar nuestra capacidad de respuesta al otro, cuyo lenguaje ético por excelencia lo recibe en la morada, en el *ethos*. Este abordaje, desde la acción discursiva, desborda al yo desde la infinitud relacional con el otro quien, desde su viaje exterior, es capaz de proporcionar más de lo que el yo contiene. La relación con el otro ocurre desde la calidez de la acogida, en la que aprendemos a ser invitados de los demás y también nos disponemos a cumplir nuestra misión: humanizar más nuestro mundo. Para ello, la educación como acción ética nos sensibiliza ante el sufrimiento: “Si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay *compasión*, no hay educación como acontecimiento ético” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 193).

Un acercamiento a la posibilidad de una filosofía de la educación venezolana. ¿Es posible hablar de una filosofía de la educación venezolana? O, ¿al menos, de una filosofía? Antes de responder esta cuestión, conviene definir, desde el pensamiento de Briceño Guerrero que la filosofía es “producto y actividad humana” (Briceño, 2015, p. 13) que, bien pudiese estar orientada a satisfacer la necesidad humana de aprender, de convivir y de compartir la cultura a través del conocimiento y de las instituciones que lo custodian, por ejemplo, la escuela. Referirnos a la filosofía como producto y como actividad humana, nos acerca a la idea de hombre como creador, portador y transmisor de cultura –constructo dinámico y heterogéneo que se perpetua por tradición-, que va más allá de las manifestaciones del imaginario social y también

tiene que ver con los condicionamientos sociales que regulan el comportamiento y que, por tanto, configuran la vida social. De hecho, la cultura determina el estilo de vida de la sociedad, configura su quehacer, su sensibilidad, su pensar y su actitud valorativa. Por ello, “la cultura es medio de supervivencia y realización para el hombre, que la crea, la vive, la utiliza, la transmite” (Briceño, 2015, p. 19).

Y, ¿qué hay de la comprensión del ser, del mundo y del sentido de la vida en general? Al respecto, “Esa comprensión orienta la conciencia –el darse cuenta– cuya esencia y manifestación es el lenguaje, espejo viviente del universo” (Briceño, 2015, p. 15). Desde este prolongado estado de conciencia, el hombre se convierte en hacedor de proyectos, siempre expuestos a la frustración, que adquieren sentido en los valores, bienes dignos de ser anhelados, conquistados, preservados y encarnados. En este sentido, es oportuno referirme a la idea de filosofía como *dynamis*, universalmente humana, pues de ella se desprende la cosmovisión de los pueblos y el rol que cada sujeto está convocado a ejercer, desde su condición humana. Por ello, Briceño insiste en la toma de conciencia, cuyo ejercicio orienta al sujeto a una reflexión crítica que le permita enfrentarse a los problemas propios de su condición y solventarlos a la luz de la razón, idea que remite al postulado kantiano de la reflexión crítica sobre el ser, el juicio y el valor, denominado “*enérgeia* o *filosofar*” (Briceño, 2015, p. 25). Por su parte, los sistemas de pensamiento apoyados en la tradición como artefactos, son denominados filosofía como *ergon* o filosofías y, en un orden más bajo, y se presentan en diálogo. El conocimiento de la tradición sin el filosofar está condenado a ser una árida erudición.

Ambas filosofías, como *enérgeia* y como *ergon* son posibilidades de lo humano en el ámbito de la cultura occidental, cuyos frutos hemos recogido de la tradición griega y representa un salto significativo de la barbarie a la sabiduría. En el caso de los pueblos denominados “subdesarrollados”, víctimas de la esclavitud, se evidencia que una de las formas de librarse de ella fue, precisamente, la adopción de las formas culturales de sus opresores. Al respecto, Briceño sentencia que

la derrota cultural no podría ser mayor: transformación completa de acuerdo con patrones extraños a su idiosincrasia, renuncia a sus rumbos creadores más auténticos, enajenación de sí mismos [...] Entre las cosas que les toca aprender, importándola como *ergon* (pero en la esperanza de ejercerla un día como *enérgeia*) a semejanza de sus amos y enemigos, está la filosofía, nervio central y destino de Occidente (Briceño, 2015, p. 29).

Y, ¿acaso esto no se refiere también a la adopción de retazos, de ideas filosóficas fragmentadas –y unas cuantas veces, descontextualizadas- que nos empeñamos en hacer nuestras y de encajar, a todo riesgo, en nuestras particulares experiencias vitales como venezolanos? Es un hecho que “descendemos de los griegos por línea bastarda” (Briceño, 2015, p. 31) y que las raíces de nuestro pensamiento filosófico son heredadas de la tradición eurocéntrica, cuya historia y presente difiere, naturalmente, del nuestro; enseguida, el pensador venezolano añade que:

Somos un pueblo mestizo de cultura sincrética, surgida del encuentro traumático de tres tradiciones: la occidental, la india y la negra. Triunfó la occidental. La india y la negra fueron dismanteladas, desarticuladas, humilladas. Todas nuestras instituciones son creación de la cultura occidental; hablamos una lengua europea. Pero ese triunfo es más superficial de lo que pudiera creerse: las formas culturales que tenemos no han calado profundamente en el material humano que intentan configurar (Briceño, 2015, p. 31).

Las formas de la cultura europea son el resultado de su propia experiencia, de sus propios conflictos. Por ello, “nos quedan flojas o apretadas; no son nuestras a pesar del bastardo parentesco que nos une a sus creadores” (Briceño, 2015, p. 31). Tal parece que nuestra idiosincrasia mestiza no ha hallado la manera de generar, positivamente, formas culturales propias y, por el contrario, ha revelado maneras negativas que obstruyen las instituciones que nos orientan, semejantes a las que referí con Torres (2011) en la primera parte del estudio; por ejemplo,

en el trabajo, el “manguareo”; en la educación sistemática, la “paja” o el “caletrazo” mal digerido de manuales por parte de los profesores, el “apuntismo” y el “vivalapepismo” por parte de los estudiantes; en la vida social, la “mamadera de gallo”; en la producción literaria y artística, el “facilismo” (los signos de un estilo literario y un lenguaje plástico propios se encuentran, pero hay que buscarlos mucho); en la política, el “bochinche”, el “caudillismo”, el “golpismo”; en las posiciones de responsabilidad el “paterrolismo” y el “guabineo”; en la lucha por el mejoramiento personal, el “pájarobravismo”, el “compadrazgo” y la “rebatña”; en la religión, el “ensalme”, la “pava”, la “mavita”, el “cierre”, los “muñecos” y las “lamparitas”; etc., etc. (Briceño, 2015, p. 32).

De esta manera, el pensamiento filosófico venezolano resulta una actividad importada como *ergon* que aspira practicarse como *enérgeia*. Mas, debe enseñarse la filosofía como *ergon* para orientar al sujeto a su completa liberación a partir de la necesaria toma de conciencia y debe enseñarse esta filosofía como salvación del alma, como preparación para la eternidad, desde el amor; la filosofía como cuestión profunda que, en efecto, complica la vida ¡y de qué manera! Pero, ¡cuánto merece el esfuerzo complicarse de este modo!

En el fondo de los conflictos intraculturales; de las complejidades de la tradición europea que tomamos como nuestra, forzosamente; de los despojos indígenas y negros que se sincretizan en nuevas formas de ser y de relacionarnos; de la cultura que no hemos alcanzado a concebir, emerge la idiosincrasia de un pueblo que se concreta en lo humano y en la experiencia de la libertad. El rechazo de estas manifestaciones negativas que recién referí, tan oscuras pero tan nuestras, nos enajena cada vez más. Por ello, para que surja un filosofar venezolano es necesario emprender un viaje interior, hacia nosotros mismos, que nos lleve al encuentro de nuestro propio ser, a través de un diálogo cercano y sincero mediado por la conciencia que descubra nuestras verdaderas luces y sombras. A partir de ahí, es posible pensar y orientar una acción ética que, en diálogo consciente, descubra su verdadero sentido y dirección. En este particular, la iniciativa constituye base antropológica de toda acción humana, pues reconoce la libertad y la responsabilidad del agente como generadores de cambios significativos en el mundo.

Comentario final. En el curso de estas líneas propuse un cuerpo teórico orientador de la educación, a la luz del sentido ético de la voluntad. Para ello, fue preciso acudir al auxilio de cuatro bases filosóficas que se encuentran en un lugar común: la racionalidad humana, la conciencia. En el pensamiento aristotélico, kantiano y, más recientemente, en Nietzsche y en Ricoeur, respectivamente, se observa en la actitud racional el insumo máspreciado que configura el sentir y el obrar humano. A partir del ejercicio de la razón, de la reflexión y de otras facultades del juicio, el ser humano se dispone a conocerse, a identificarse, a diferenciarse de los otros, bajo la acción mediadora del lenguaje; posteriormente, teniendo en cuenta quién es, quiénes son los demás y qué es el mundo, va al encuentro de “lo otro”, de “los otros”, por querer o por necesidad, pues su natural condición social le invita a relacionarse con el mundo y, en el seno de esta relación consigo y con los otros, construye la vida.

De la característica actitud racional humana, justifico el sentido ético aristotélico que va tras la máxima realización de nuestra condición finita: felicidad, virtud, bienestar, calidad de vida, plenitud, justicia. En lo personal, me inclino por la dignidad del ser humano, cuyo valor supremo reúne las anteriores y otras que pudieron escaparse en esta tímida lista. El recorrido teórico que me precede da cuenta de que la dignidad humana es nuestro mayor y máspreciado bien. También, he reflexionado en torno al

alcance de nuestra libertad y sus implicaciones, que nos configura desde el poder de elegir y desde la posibilidad creativa de actuar de esta u otra forma, a la luz de nuestra racionalidad. Este poder no solo significa posibilidades para obrar; además, reviste del sentido de la responsabilidad de comprender y acudir al llamado de la fragilidad humana propuesto por Ricoeur. Lo anterior, no debe representar una imposición y mucho menos debe ser una respuesta incondicionada en el sentido de que se hace lo “moralmente correcto” al pie de la letra, sin la mínima conciencia situada en el rostro sufrido del otro, sin el mínimo gesto de sensibilidad frente a la vulnerabilidad del otro, cuya herida abierta comparto, de algún modo y en algún punto, con mi historia humana.

Está claro entonces, que una educación ética basada en la orientación de la libertad humana es esencial e imperiosa, en virtud que desde ahí se configura el accionar de la persona. No obstante, caer en la trampa de reduccionismos que limiten el alcance de la práctica pedagógica a la educación moral sin tener en cuenta el poder avasallante de la voluntad de la persona sería un gravísimo error. Es bien sabido que, desde la antigüedad, las civilizaciones se han ocupado de diseñar sistemas de formación que regulan las prácticas humanas para contribuir al bienestar y la sana convivencia social.

El reconocimiento de los derechos humanos significó una ligera actualización de la propuesta kantiana, en tanto se legitima el hecho de que existe el ser humano y ha de ser respetado en virtud de constituir fin en sí mismo. En consecuencia, esta postura rechaza que el ser humano sea tratado como un instrumento, como un medio. Por lo tanto, esta perspectiva declara que la moral halla su razón de ser en cuanto se reconoce en la persona su valor, su dignidad, no por el valor de uso, goce, disfrute o intercambio, sino por el valor supremo que reside en sí misma. De este principio se desprende la obligación de respetar la dignidad humana. Cortina y Martínez (2001) exponen que, en caso de que todo lo que existe en el mundo resultara ser un medio para satisfacer deseos y necesidades, sería innecesaria la obligación moral que recién comenté.

Mas, nuestra condición humana nos convoca a un bien superior que ha de custodiarse con celo: la dignidad, cuyo valor nos despoja de etiquetas comerciales, de intercambios mercantilistas o precios promocionales. Por el contrario, la dignidad nos reviste del respeto y de la responsabilidad que dirige la respuesta ética. Y, ¿de dónde emerge la dignidad? Pues, precisamente, de la libertad, esto es, del hecho de que el ser

humano es un ser libre, facultado a elegir su obrar conscientemente. De este modo, la moralidad se nos muestra en dos perspectivas. Es una actividad social, pues las obligaciones morales se generan en la vida social y, a través de la socialización, son asimiladas. Además, es una actividad personal, conforme cada quien está llamado a responsabilizarse por su dignidad y por la de la humanidad en general.

En estos términos, la respuesta ética, que se sostiene sobre la base de la responsabilidad libre y consciente de acción, ha de ponerse al frente. Y nuevamente, el lenguaje es centro de atención, no como problema sino como medio privilegiado para interrogar, para tender puentes, para comprender y para dar sentido al máximo proyecto existencial, esto es, la realización plena de la condición humana. A través del diálogo, el lenguaje lleva los intereses universales, fundamento de la moral, a la vida personal:

[...] una educación moral que propicie el diálogo abierto entre las personas consideradas como interlocutores válidos puede dar lugar al desarrollo de ellas mismas como personas críticas y responsables. Solo a través de la práctica de la argumentación podrá ejercerse la doble dimensión de cada persona: la dimensión de *autonomía*, por la que es capaz de conectar con toda otra persona, y la de autorrealización que a cada uno conviene. Porque el diálogo y la decisión personal última son el lugar en que se concilian universalidad y diferencias, *comunidad humana e irrepetibilidad personal* (Cortina y Martínez, 2001, p. 183).

Somos seres relaciones y sociales por naturaleza y, por tanto, estas relaciones nos humanizan. Vivir en sociedad, hoy y siempre, precisa la necesidad de actuar conforme a las virtudes éticas inmutables de la magnanimidad, la mansedumbre, la amabilidad, la sinceridad y la agudeza (Posantí-Muriá, 2015). En tal sentido, la ética está destinada a los ciudadanos quienes, con distintos propósitos de vida, deberán enrumbarse en un mismo proyecto colectivo, cuya legislación será tarea de las instituciones, en las que la ciudadanía deposita la confianza de considerar las virtudes y capacidades materiales necesarias para alcanzar los fines esenciales de la comunidad. Así, el bien máximo y perfecto al que debe tender la vida humana, la vida feliz, que no queda exenta de dificultades, será posible.

Para ello, la acción educativa como acción ética comprometida con la situación humana, constituye una tarea esencial que contribuye al logro de estos fines que, en definitiva, se resumen en la preservación de la dignidad humana. La máxima realización de la condición humana responde a tres dimensiones; a saber: *desde la sociedad*, porque el despliegue de la condición humana se origina a partir de la voluntad que se inclina por aquello que es bueno, verdadero y útil para la humanidad; *en la sociedad*, pues la vida

humana no se halla aislada, sino que coexiste en el natural y necesario encuentro con los otros, en el seno de la interacción social; y *para la sociedad*, por el hecho de que la humanidad es un fin en sí misma y, por tanto, todo aquello que se disponga a realizar ha de responder siempre a su provecho y a su preservación.

REFERENCIAS

- Alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos (ACNUDH). (2023). *Situación de derechos humanos y recomendaciones al Estado venezolano*. Documento en línea. Disponible: <https://www.ohchr.org/es/statements/2024/07/high-commissioner-delivers-update-human-rights-situation-venezuela>
- Amo, A. (2020). *La libertad como Necesidad Comprendida en el Centro de la Antropología Hermenéutica de Paul Ricoeur*. Tesis doctoral. Escuela Internacional de Doctorado Universidad de Murcia. [Documento en línea]. Disponible: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/104741> [Consulta: 2021, junio 24]
- Arendt, H. (1968). *La filosofía de la existencia*. Tarea, 1, 48-68. En Memoria Académica. Documento en línea. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1124/pr.1124.Pdf [Consulta: 2016, marzo 22].
- Aristóteles (1994). *Metafísica* (Trad. T. Calvo). Editorial Gredos. <https://bit.ly/3W4wBIT>
- Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial: Madrid
- Arroyo, F., Jaén, M. (2015). *Kant. ¿Qué podemos saber y qué debemos hacer? En busca de los límites del conocimiento y de la moral*. Colección Aprender a pensar. RBA Coleccionares, S.A.: España.
- Asociación Civil Con La Escuela. (2024). Informe. Documento en línea. Disponible: <https://www.elnacional.com/venezuela/deficit-de-docentes-en-venezuela-24-del-personal-no-esta-capacitado-ni-formado-para-dar-clases/>
- Augé, M. (2000). *Los «no lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Gedisa: Barcelona.
- Bárcena, F., Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.: Barcelona.
- Barthes, R. (1971). *De la obra al texto*.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.: Madrid.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.: Barcelona.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós: Buenos Aires. Documento en línea. Disponible: <http://www.enseñarlapatagonia.com.ar/sites/default/files/recursos/Bauman,%20Zygmunt%20-%20Miedo%20al%20C3%ADquido,%20La%20sociedad%20contempor%C3%A1nea%20y%20sus%20temores.pdf> [Consulta: 2016, marzo 05].
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Bauman, Z., Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Espasa Libros, S.L.U.: Barcelona.
- Beauchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. Tercera edición, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM-Editorial Itaca: México.
- Bourdieu, P. (1979). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. México, D.F.
- Briceño, J. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Fundación Editorial El perro y la rana: Caracas.
- Briceño-Iragorry, M. (2005). *Mensaje sin destino*. Monte Ávila Editores Latinoamericana: Caracas.

- Buber, M. (1967). *Qué es el hombre*. Talleres de Offset Diana, S.A.: México D.F.
- Calatrava, C. (2023). *La educación venezolana no soporta más demagogia*. Entrevista por Daniel De Alba. Disponible: <https://elucabista.com/2023/01/09/carlos-calatrava-ante-el-2023-la-educacion-venezolana-no-soporta-mas-demagogia/>
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel: Barcelona.
- Carrera, G. (1969). *El culto a Bolívar. Esbozo para un estudio de la historia de las ideas en Venezuela*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela: Caracas. Documento en línea. Disponible: <https://rodrigomorenog.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/07/carrera-damas-el-culto-a-bolivar-esbozo-para-un-estudio-de-la-historia-de-las-ideas-en-venezuela-1969.pdf>
- Cardoza, R. (2022). *La crisis del sistema educativo en Venezuela*. Documento en línea. Disponible: <https://www.dw.com/es/la-crisis-del-sistema-educativo-en-venezuela/a-63989657> [Consulta: 2023, octubre 12]
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo I. Fondo de Cultura Económica: Ciudad de México.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.
- Coordinación de Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico de Barquisimeto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2020). *Catálogo Líneas de Investigación*. Disponible: <https://investigacion-upelipb.com/unidades-y-lineas-de-investigacion/> [Consulta: 2021, marzo 10].
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial.
- Cortina, A., Martínez, E. (2001). *Ética*. Ediciones Akal, S.A.: Madrid.
- Dedieu, J. (2016). *El héroe nacional en contexto. Los diccionarios biográficos chilenos (mediados del siglo XIX - principios del siglo XX)*. Dossier. Modelos heroicos decimonónicos. Documento en línea. Disponible: <https://journals.openedition.org/mcv/7040>
- Del Río, E. (2010). *Filosofía para principiantes. De Platón hasta hace rato*. Editorial Debolsillo: México.
- Dorfles, G. (1970). *La estética del mito*. Editorial Tiempo Nuevo, S.A.: Caracas.
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I A-K. Editorial Sudamericana. <https://bit.ly/3PNqV8A>
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II L-Z. Editorial Sudamericana. <https://bit.ly/4asVZwg>
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta: Madrid.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum.
- Freud, S. (1993). *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Altaya: Barcelona.
- Fromm, E. (1978). *Tener y ser*. Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Documento en línea. Disponible: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>. [Consulta: 2015, noviembre 11].
- Fundaredes. (2022). *Informe de educación 2022*. Documento en línea. Disponible:

- <https://www.fundaredes.org/2022/08/11/informe-de-educacion-2022-2/> [Consulta: 2023, octubre 12].
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.: Barcelona, España.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Sígueme: Salamanca.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme. Salamanca.
- Galvão, G. (2021). *La moral kantiana como paradigma moderno de la ética normativa: una revisión crítica de la lectura tradicional*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra. [Documento en línea]. Disponible: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/62075> [Consulta: 2022, agosto 17].
- González, H. (2022). *Apreciaciones sobre la figura del héroe. De cómo se fragua la historia de los seres providenciales*. Documento en línea. Disponible: <https://tropicoabsoluto.com/2022/01/21/apreciaciones-sobre-la-figura-del-heroe-de-como-se-fragua-la-historia-de-los-seres-providenciales/>
- Greimas, A. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Editorial Gredos, S.A.: Madrid.
- Grondin, J. (2006). *Introducción a la metafísica*. Herder, S.A.: Barcelona.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Alianza Editorial: Madrid.
- Hernández, J. (2015). *Nietzsche. La crítica más radical a los valores y a la moral de la cultura occidental*. RBA Coleccionables, S.A.: España.
- Hjelsmlev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Editorial Gredos, S.A.: Madrid.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Editorial Paidós Iberoamericana, S.A.
- Kant, I. (1938¹). *Crítica de la razón pura. Estética trascendental y analítica trascendental*. Editorial Losada, S.A.: Buenos Aires.
- Kant, I. (1938²). *Crítica de la razón pura. Dialéctica trascendental y metodología trascendental*. Editorial Losada, S.A.: Buenos Aires
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa. Universidad de Puerto Rico. Disponible: https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf [Consulta: 2021, marzo 25].
- Lakoff, G., Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra: Madrid.
- Leibniz, G. (1982). *Escritos filosóficos*. Editorial de Olaso: Buenos Aires.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme: Salamanca.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. Entrevista con Bertrand Richard Traducción de Antonio-Prometeo Moya. Editorial Anagrama: Barcelona.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Ediciones Cátedra, S.A.: Madrid.

- Lotman, I. (1998). *La semiósfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la cultura y del espacio*. Ediciones Cátedra, S.A.: Madrid.
- Luhmann, N. (1979). *Confianza y poder*. Editorial Universitaria.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.: Barcelona.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas. México, D.F.
- MacIntyre, A. (1981). *Tras la virtud*. Crítica.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial, S.L.: Barcelona.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder Editorial, S.L.: Barcelona.
- Mèlich, J. (2023). *Mèlich: el ser humano no podrá nunca erradicar el mal*. Entrevista por José Zepeda. Disponible: <https://www.opendemocracy.net/es/melich-ser-humano-no-podr%C3%A1-erradicar-el-mal/>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A.: Barcelona.
- Monasterios, M. (2024). *En torno al sentido de la voluntad en la acción humana*. Mayéutica Revista Científica De Humanidades y Artes, 12 (1), 53-72. Recuperado. Disponible: <https://revistas.uclave.org/indexx.php/mayéutica/article/view/4759>
- Mondragón, Y. (2022). *Aspiración a una ontología en la propuesta ética de Paul Ricoeur*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/137769/T.%20459%20Dra.%20Mondrag%C3%B3n%20Palma%20Yessica.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2024, febrero 12].
- Montoya, M. (2010). *Lo Justo: entre lo bueno y lo legal. Un diálogo entre la intencionalidad ética de Paul Ricoeur y el constructivismo político de John Rawls*. Programa de Doctorado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá. Documento en línea. Disponible: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1096/1/MontoyaLondo%C3%B1oMauricio2010.pdf>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Documento en línea. Disponible: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Nietzsche, F. (1986). *Humano, demasiado humano*. Editores Mexicanos Unidos.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: Editorial EDAF, S.A. Disponible: <https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/08/voluntad-de-poder.pdf> [Consulta: 2021, marzo 08].
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Espasa Libros, S.L.U.: Barcelona.
- Observatorio Venezolano de Conflictividad Social. (2023). *Informe anual*. Documento en línea. Disponible: <https://www.observatoriodeconflictos.org.ve/oc/wp-content/uploads/2024/02/INFORMEOVCS-ANUAL2023.pdf>

- Oficina de la ONU para la coordinación de asuntos humanitarios (OCHA). (2024). *Informe de situación*. Documento en línea. Disponible: <https://reports.unocha.org/es/country/venezuela-bolivarian-republic-of/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697> [Consulta: 2021, marzo 10].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros — un nuevo contrato social para la educación*. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa [Consulta: 2024, febrero 11].
- Papa Francisco (2013). *Evangelii Gaudium*. Exhortación apostólica del Santo Padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diáconos, a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual. [Documento en línea]. Disponible: https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html [Consulta: 2022, diciembre 29].
- Papa Francisco. (2019). *Pacto educativo global*. Vaticano: Editorial Vaticana.
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*. Tesis doctoral. Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. [Documento en línea]. Disponible: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/99561> [Consulta: 2021, junio 24].
- Platón (1988). *Diálogos IV República* (Trad. C. Eggers). Editorial Gredos, SA. <https://bit.ly/4aHRQ7b>
- Portas, P. (2020). La construcción del héroe mediante el mito político: Pedro Sánchez, de exiliado a La Moncloa. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Grado En Periodismo. [Documento en línea]. Disponible: <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/bb5a8a3a-5d44-47e5-aed4-58d1ab80e49d/content>
- Posantí-Muriá, O. (2015). *Aristóteles. El hombre feliz y la sociedad justa son los que buscan el equilibrio entre los extremos*. RBA Coleccionares, S.A.: España.
- Prensa Aula Abierta. (2023). *Informe del Alto Comisionado en la ONU reitera que persisten dificultades para acceder a una educación de calidad en Venezuela*. Documento en línea. Disponible: <https://aulaabiirtavenezuela.org/index.php/2023/07/06/informe-del-alto-comisionado-en-la-onu-reitera-que-persisten-dificultades-para-acceder-a-una-educacion-de-calidad-en-venezuela/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. Disponible: https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria--repercusiones-de-la-.html[Consulta: 2021, junio 04].
- PROVEA (2023). *Situación de los DDHH en Venezuela: Informe anual 2023. Capítulo derecho a la educación*. Documento en línea. Disponible: <https://provea.org/wp-content/uploads/2024/04/06-Educacion-Provea-2023.pdf>

- Ramoni, M. (2019). *Re-significación de la Educación en Valores en el contexto educativo de Venezuela*. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico de Maracay, Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela. Disponible: <https://www.calameo.com/read/007119164dbab743d20a3> [Consulta: 2024, febrero 12].
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta: 2025, febrero 02].
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Idea Books, S.A.: Barcelona.
- Ricœur, P. (1965). *Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica*. en “Anales de la Universidad de Chile”, Año 123, nº 136, Santiago
- Ricœur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. México, D.F.
- Ricoeur, P. (1993). *Poder, fragilidad y responsabilidad*. Documento en línea. Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/295/22226_Poder%20fragilidad%20y%20responsabilidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2023, julio 07].
- Ricoeur, P. (2001¹). *Metáfora viva*. Editorial Trotta, S.A.: Madrid.
- Ricoeur, P. (2001²). *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores, S.L.
- Ricœur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica: México. D.F.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.: Buenos Aires.
- Ricœur, P. (2006¹). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores, S.A. México, D.F.
- Ricœur, P. (2006²). *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2006³). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades*. Prometeo Libros: Buenos Aires.
- Ricœur, P. (2011). *Finitud y culpabilidad*. Editorial Trotta: Madrid.
- Rísquez, F. (2005). *Conceptos de psicodinamia*. Monte Ávila Editores Latinoamericana: Caracas.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus, Alfaguara, S.A.: Buenos Aires.
- Sartre, J. (2008). *El ser y la nada*. Documento en línea. Disponible: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Sartre_Jean_Paul-El_ser_y_la_nada.pdf [Consulta: 2013, mayo 06].
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U: Madrid.
- Santos, B. de S. (1998). *La globalización del derecho*. ILSA.
- Savater, F. (1981). *La tarea del héroe (Elementos para una estética trágica)*. Madrid: Taurus.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Taurus.

- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, A. (2011). *Cultura de héroes o cultura de ciudadanos*. En Aproximación a nuestra cultura. Fundación Venezuela Positiva: Caracas. Documento en línea. Disponible: <https://www.anateresatorres.com/2015/04/cultura-de-heroes-o-cultura-de-ciudadanos/>
- Torres, A. (2015). *El héroe en la mentalidad venezolana*. Documento en línea. Disponible: <https://www.anateresatorres.com/2015/04/el-heroe-en-la-mentalidad-venezolana/>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. FEDUPEL: Caracas.
- Van Dijk, T. (1994). *Conferencia 3 Estructura discursiva y cognición social en Discurso, poder y cognición social*. Cuadernos. Nº2, Año 2. Octubre de 1994. Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI Editores, S.A.: México, D.F.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Editorial Gedisa, S.A.: Barcelona.
- Van Dijk, T. (2004). *Discurso y Dominación*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, Nº 4, Febrero de 2004. Documento en línea. Disponible: http://conaldi.edu.co/wp_ES/wordpress/wp-content/uploads/sites/85/2016/12/Discurso-y-dominaci%C3%B3n-V.D..pdf
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Editorial Gedisa, S.A.: Barcelona.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Wirtz, F., Scarfia, L. (2023). *Mito, símbolo y filosofía F. W. J. Schelling / F. Creuzer*. Estudio preliminar, traducción y notas. RAGIF Ediciones: Buenos Aires. Documento en línea. Disponible: <https://ragifediciones.com.ar/index.php/re/catalog/download/32/40/36?inline=1>
- Wojtyla, K. (2011). *Persona y acción*. Ediciones Palabra, S.A.: Madrid.
- Zambrano, M. (1998). *Filosofía y Poesía*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Zubiria, M. (2016). *El poema doctrinal de Parménides; contribuciones de Juan José Moral*. - 1a edición especial - Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 2016. Libro digital. Disponible: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7654/elpoemadoctrinalparmenides.pdf

ANEXO A - 1

Síntesis curricular del autor

María Andreina Monasterios, orcid.org/0000-0002-2517-0669, es una profesora dedicada y comprometida con la educación como herramienta de transformación social, especializada en lingüística, literatura y pedagogía, con un marcado interés en los estudios filosóficos. Como miembro del personal académico del Departamento de Castellano y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB), desempeña funciones de docencia, investigación y extensión universitaria, destacándose por su enfoque didáctico que promueve el desarrollo cognitivo y las macrohabilidades lingüísticas. Autora de artículos en revistas científicas arbitradas y ponente en eventos académicos, cuenta con una sólida formación que incluye el título de Profesora en Lengua y Literatura, una Maestría en Literatura Latinoamericana y Caribeña, ambos otorgados por la UPEL-IPB; actualmente, presenta su tesis doctoral en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, fruto del convenio entre la UPEL, la UCLA y la UNEXPO.

ANEXO A - 2

Síntesis curricular del tutor

Elsy Yajaira Figueroa Pacheco, es una destacada profesional en el ámbito educativo, con una sólida formación académica que incluye el título de Profesora en Lengua, mención Literatura, obtenido con la máxima distinción *Summa Cum Laude* y como primera de su promoción en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB). Complementó su preparación con una Maestría en Educación, mención Educación Superior (UPEL-IPB) y un Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad “Fermín Toro”, ambos alcanzados también como primera de su promoción. Su tesis doctoral se tituló *La excelencia del docente formador de docentes en su praxis educativa. Una mirada fenomenológica*. Con amplia experiencia en la docencia e investigación, ha impartido cátedras en áreas como Literatura, Filosofía de la Educación, Sociología, Ética y Docencia, Epistemología de la Educación, Sociedad y Educación, Pedagogía, destacándose como especialista en producción académica, tutora y jurado de tesis de maestría y doctorado, y ponente en congresos educativos. Además, ha colaborado como asesora, facilitadora de talleres y revisora curricular en instituciones como la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador, consolidándose como una referente en el fortalecimiento de la lectoescritura y la educación superior.