

## **El descubrimiento de la otredad del sí mismo: una propuesta de integración cognitivo-afectiva<sup>1</sup>.**

Dr. Rubén Dávila Santiago  
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

“Un ser humano es parte del todo que llamamos universo, una parte limitada en el tiempo y en el espacio. Está convencido de que él mismo, sus pensamientos y sus sentimientos, son algo independiente de los demás, una especie de ilusión óptica de su conciencia. Esa ilusión es una cárcel para nosotros, pues nos limita a nuestros deseos personales y a sentir afecto solamente por los pocos que tenemos más cerca. Nuestra tarea tiene que ser liberarnos de esa cárcel, ampliando nuestro círculo de compasión, para abarcar a todos los seres vivos y toda la naturaleza”.

Albert Einstein.

“Nadie es una isla completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente, una parte de la tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti”.

John Donne

"sólo seremos nosotros mismos si somos capaces de ser otro".

Octavio Paz

“Quien piensa lo más profundo, ama lo más vivo” escribe Hölderling, destacando ese vínculo indisoluble entre saber y afectividad que se sustenta en el carácter integral de nuestra condición humana. Virgilio, emblemático virtuoso de la razón, no puede conducir a Dante al paraíso, será Beatriz. Conocer es movimiento, desplazamiento desbordando las formas de la reclusión que la militancia reduccionista le ha querido imponer. En ese flujo, en que cada parte expresa la totalidad completa, está comprometido el sujeto, aun cuando la ilusión de una pura exterioridad reclame el puerto salvador de un objetivismo neutro. Una de las consecuencias de la militancia ascética racionalista, con su esfuerzo depurador hacia lo que consideraba un impedimento al progreso de la razón, fue el exilio del principio unitario de intellectus de stirpe

---

<sup>1</sup> . Esta presentación se inscribe en una reflexión mayor sobre consideraciones de coherencia conceptual y las estrategias pedagógicas relativa al curso de Ciencias Humanas desde la óptica de una práctica de diez años. Esta presentación recoge principalmente el primer semestre mientras que el segundo semestre corresponde a *Relatos de vida: sujeto y comunalidad de sentido en la construcción cognitivo-afectiva del objeto de conocimiento* presentada en el II Simposio Internacional de Estudios Generales, Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Esta ponencia recoge algunos extractos de un escrito que se publicará próximamente. Se permite su inclusión como material del Simposio, pero cualquier publicación posterior o reproducción debe contar previamente con el permiso del autor.

tomista, en beneficio de un “yo” asilado, separado, exterior. En su exilio, ese personaje reclama la legitimidad de un desdoblamiento: por un lado, su épica cognitiva como ente desapasionado, imparcial, ecuánime, independiente; por el otro, la heroicidad de su voluntarismo hermenéutico. Dos formas aparentemente contradictorias pero que se encuentran en los extremos de la “ilusión óptica de la conciencia” del “yo” como fuente de libertad. Vanos han sido los proyectos con carisma profético del positivismo triunfante, que con la fuerza de la modernidad anunciaban el éxito de un modelo que sojuzgara cualquier rasgo afectivo en beneficio de un saber sin ataduras. De igual manera lo ha sido el dionisiaco embeleso de la revelación postmoderna fundada en la dispersión de las mónadas puras. El desmembramiento disciplinario apolíneo creando formas aisladas se presentó como un avance respecto a la ética monástica del conocimiento único, revelado, pero ha vuelto a él de manos del mercado. La catarsis creativa queda trunca en un reflejo empobrecido de la atomización en la cual, aislados, separados, incomunicados, los esfuerzos intelectivos se remiten a un ser individual que se pierde en su propio vacío. El individualismo ontológico, en sus diversas versiones, ha mostrado su deficiencia, particularmente en un universo social que cada vez más requiere de la comprensión unitaria.

Más que un recurso docente, o una tonalidad pedagógica motivadora, la integración cognitivo-afectiva es uno de los ejes que mueve el engranaje estratégico de esta orientación en la medida en que no solamente es un proyecto –ya sea en forma de una apuesta pascaliana o de certidumbre vocacional- sino la expresión de la dinámica concreta que se muestra a diario en nuestra práctica docente a nivel de la interacción.

En esta presentación, la consideración del principio medular de la integración respecto al sí mismo (distinto al “yo”), es elaborada mediante los trazos de una reconstrucción, de corte semiótico, de la lógica que eslabona los escenarios en la dinámica de intercambios simbólicos

primarios en la trayectoria del curso de Ciencias Humanas tal y como lo abordo el primer semestre. Ese campo específico de prácticas académicas coordinadas, constituido por el entrecruce de enfoques interdisciplinarios, elaborados a partir de áreas definidas (en nuestro caso, Ciencias Humanas) que es la educación general, debe examinar los fundamentos y procesos relacionales en la constitución del conocimiento mismo como objeto central en el contexto de la formación integral del estudiante. Lo general aquí, como base formativa, supera remediar las deficiencias formativas anteriores, proveer destrezas para ajustarse al mundo profesional, o ser introducción a las disciplinas posteriores. El término “general” denota la totalidad, lo cósmico, lo ecuménico en la perspectiva del abordaje de los problemas de la existencia. En este sentido, lo universal –no lo occidental- se refiere al tratamiento de la condición humana de forma integral. Es precisamente el universalismo de Borges que lo lleva a decir: “al fin me encuentro con mi destino sudamericano” en “El Otro, El Mismo”. Constituye pues una ruptura con la pura inmediatez de la concepción de un ser humano privado de su carácter cósmico, humano plenamente, por tanto no aislado, disgregado, reducido a la pobreza de una caricatura de ser aparte, vano, hueco. Como dice Octavio Paz: “el hombre nunca es él mismo enteramente; siempre inacabado, sólo se completa cuando sale de sí y se inventa”. En un registro tonal heraclitano podríamos decir que la compacta unicidad del ser humano reside en su carácter plural, diverso, múltiple, diferente. De igual manera, el conocimiento de la singularidad requiere necesariamente el contraste con lo otro pues sólo se accede a lo inherente, lo propio mediante la diferencia lo que a su vez supone el todo.

La categoría del sí mismo como forma de conciencia existencial cognitivo-afectiva, es un punto de tensión en que convergen lo particular y lo global. El desplazamiento es constante entre formas contradictorias, paradójicas. La categoría del sí mismo como forma de conciencia

existencial cognitivo-afectiva, es un punto de tensión en que convergen lo particular y lo global. El desplazamiento es constante entre formas contradictorias, paradójicas. La advertencia de Tales de Mileto, “Nosce te ipsum”, de que lo más difícil es conocerse a sí mismo, sabiduría que Lao Tse eleva al rango de la erudición, es un terreno abierto. Esa máxima, basada en consignada en la famosa inscripción en el frontispicio del templo de Apolo en Delfos, nos convoca precisamente a superar la visión del individuo, separado, asilado, entelequia existencial y abordar la persona en su constitución humana. Ese hacerse objeto es, necesariamente, una inclusión, exclusión de elementos, abstracción y distancia cognitiva que requiere, para identificar los elementos “inherentes”, el conocimiento de la conducta humana, moral, social, etc., de los “demás”.

Precisamente por su abordaje integrador los estudios generales constituyen una forma concreta de reflexividad a partir de la otredad. La misión de los estudios generales, frente al interés inmediato de la especialización –por tanto tendencia a la focalización a base de una disciplina- es brindar el contraste con lo otro, lo diverso, lo total. Con ello debe brindar un terreno propicio para que el sí mismo emprenda el camino de descubrir: a) la riqueza contenida en sí como parte de un universo, es decir, la naturaleza (universal) cósmica de su ser la cual ha sido obliterada, confinada en el yo carente de lazos, por el reduccionismo individualista; b) las formas latentes en su ser en tanto posibilidades y limitaciones ya que al ser diversos, múltiples, los seres humanos encerramos, en cada ser humano, la historia toda completa con sus grandes logros y aberraciones; la unidad interna de un mundo cognitivo-afectivo el cual ha sido desgarrada por la militarización y la ética productivista que privilegia la razón como el único elemento válido a ser estimulado. Se buscan los resultados –inmediatos- que ajusten a las demandas del desarrollo de destrezas que puedan suplir ejecutantes en un tipo de régimen de

apropiación de riquezas; d) la ruta de su constitución como proceso continuo, flujo en contraste con el sometimiento en formas de identidad fija, controlada, estática.

El sí mismo es la forma existencial del arraigo, del morar, del habitar, en la medida en que es la autoconciencia del ser mundo no del ser en el mundo. Su constitución primitiva emerge del compartir, del relacionarse, del entenderse en un coexistir. El intercambio que nos constituye (como existencia en sí) se produce únicamente en la diferencia, en el contraste, en lo múltiple y diferente. El sujeto no se plantea aquí ni como yo absoluto libre de ataduras cuya autenticidad residiría en su ser aislado (plenitud del espejo narcisista) ni como residuo discursivo en forma de imagen semántica sino como contingencia creadora.

La cuestión del sí mismo se aborda en el curso desde una doble perspectiva. Por un lado, se enfoca como objeto de conocimiento poniendo en relieve precisamente que expresa una acción cognitiva que requiere una delimitación (exclusión e inclusión de elementos) desde un sujeto conocedor. El objeto así se formula dentro de determinados paradigmas. Por el otro lado, no se aborda en el curso como un puro elemento exterior reflexivo, puramente nocional, sino en lo que se denomina el “asentimiento intelectual” como forma de conciencia. Aquí se busca más estar implicado reflexivamente que las formas derivadas únicamente del acercamiento teórico.

En lugar de partir de una reflexión trascendente sobre los principios y categorías básicas educativas, procedemos a un acercamiento inmanente de elementos singulares de la cotidianidad en el salón de clases como escenario de intercambios para de ahí, progresivamente, ir construyendo la dinámica de la atribución de sentido que articula nuestra práctica con estos principios. Buscamos dar cuenta de elementos consustanciales, inherentes a lo ordinario, lo diario, que tienden muchas veces a ser vistos como marginales al proyecto educativo global en términos formales y normativos. La cotidianidad tiene ese componente de clandestinaje respecto

a los estatutos y normativas formales institucionales. Aquí prefiero la reflexión de esta dinámica, muchas veces esquiva, dislocada, a la lógica cartesiana tradicional. La exposición no tendrá una forma lineal de avance, ni una que derive de categorías consideradas como centrales las formas particulares, sino irá de formas sencillas, a totalidades parciales, provisionales construidas, para volver a expresiones singulares en un recorrido del todo a las partes y de las partes al todo.

La trayectoria que seguimos en esta presentación, es un acercamiento de tonalidad fenomenológica a partir de “momentos” en el itinerario de conformación de la alteridad como forma de distancia que da lugar al descubrimiento del “sí mismo” como phantásmata en el deshilado de los entretejidos de la aparente “transparencia” del mundo social. Intentamos mostrar cómo al asumir (se) el ( en lo) otro, se toma distancia respecto a ese “sí” “mismo” anteriormente concebido como una entidad natural, dada, estática, y se descubre ahora como un relato, una narrativa con fuerza unificadora. Precisamente, el “mismo” sólo se constituye en la diferencia con el otro pues es una forma del contraste. La alteridad no es un opuesto sino una condición en la constitución de la mismidad. Más allá de ser una forma directa de la intimidad única, aislada, el sí mismo es una construcción cognitivo-afectiva mediada por entramados discursivos y es esa mediación semiótica la que constituye el campo de posibilidad de la captación del sí. Sin embargo, el sí mismo se aborda no como puro “imago” sino como una representación paradójica en cuanto devenir de un sujeto en sujeción creando nuevas condiciones de su propio hacer.

Este recorrido nómada que proponemos, guiado por estadías provisionales en escenas de intercambios en el curso, examina las dinámicas de la interacción pedagógica que va de los primeros encuentros a partir de rupturas epistémicas iniciales con el supuesto carácter evidente del orden discursivo convencional académico (fundado en las “certidumbres”) hasta las formas

de construcciones conceptuales más elaboradas. El itinerario expositivo trata de presentar escenarios montados por reflexiones conceptuales. Estos recursos conceptuales son tratados como eslabones de sentido en una confrontación a nivel del plano afectivo partiendo del supuesto de que el conocimiento no sólo es una cuestión de ciencia sino de conciencia. En esta exposición se acentúa la dinámica de los intercambios particulares situacionales en el proceso de atribución de sentido que denominamos semiosis educativa. El trayecto transitado en el curso intenta cuestionar, mediante la propia dinámica engendrada en la “scéance” académica, el paradigma racionalista convencional que exila los principios afectivos en el proceso formativo. Una y otra vez volvemos al terreno del intercambio reflexivo respecto a la propia acción –que va desde el espacio físico y nuestra disposición en él, pasando por las formas de resistencia y estrategias personales, hasta las construcciones discursivas elaboradas.

### *Confinis*

“Dentro y fuera constituyen una dialéctica de descuartizamiento y la geometría evidente de dicha dialéctica nos ciega en cuanto la aplicamos a terrenos metafóricos. Tiene la nitidez afilada de la dialéctica del sí y del no que lo decide todo. Se hace de ella, sin darnos cuenta, una base de imágenes que ordenan todos los pensamientos de lo positivo y de lo negativo”.

(...)

“El ser no se ve. Tal vez se escuche. El ser no se dibuja. No está bordeado por la nada. No estamos nunca seguros de encontrarlo o de volver a encontrarlo firme al acercarse a un centro de ser. Y si es el ser del hombre lo que se quiere determinar, ¿no se está nunca seguro de estar más cerca de sí "entrando" en sí mismo yendo hacia el centro de la espiral? Con frecuencia es en el corazón del ser donde el ser es errabundo. A veces es fuera de sí donde el ser experimenta consistencias. A veces también está, podríamos decir, encerrado en el exterior”.

Bachelard, *La poetique de l'espace*

Los seres humanos no existimos sin más en el espacio, lo configuramos como morada simbólica. Siempre está cargado; lo investimos como domicilio mediado por una construcción de nuestra intimidad. La actividad académica no se produce *dentro* de un espacio sino *mediante* esa

extensión física del intercambio dotada de códigos y registros culturales e históricos. Los signos del salón de clase, no son representaciones estáticas sino fuerzas de enlace que propician un tipo de relación.

La educación general debe enfrentar la ingenuidad que consiste en pensar que el montaje físico en términos de disposición de espacios, edificaciones y condiciones es un recurso técnico neutro y no una forma concreta del intercambio simbólico en tanto significativo. El salón es ante todo un ambiente semiótico lo que quiere decir es que, a diferencia de un medio, el ambiente nos ubica en la interacción de los actores con el entorno que los rodea. De esta manera involucra las acciones e intercambios, y no se refiere a una localización espacial fija. Los signos que se entrecruzan y configuran la representación son fuerzas de enlace que propician un tipo de relación. Esta disposición espacial es parte de la comunicación no verbal. En tanto forma icónica denota seriedad, formalidad, condición de organización de una relación particular de enseñanza-aprendizaje, repartición de lugares. A nivel figurativo, en tanto significativo, presenta la composición de una imagen a partir de la forma en que están las butacas y su localización y organización, distancia entre ellas, etc., los pasillos, el escritorio, atril y pizarra, su contacto con el exterior como recurso de distancia. En tanto forma denotativa indica, de forma primaria y básica, un tipo de disposición espacial y organizacional en función de la academia como organización. Se trata de una “facilidad” organizada de una manera particular con una cierta geografía de lugares y un montaje particular. De igual manera connota una concepción de poder, de autoridad y de situación estamental, social y cultural. El código de las distancias está reglamentado por las formas en que están dispuestos los pupitres, asientos, escritorio, las entradas y salidas, los pasillos. Entre la emisión del mensaje y la recepción del mismo se encuentra la transmisión, que en este caso, el salón, como significativo, constituye un medio

físico que transporta, vehicula, facilita, hace posible –con sus formas de interferencia- el mensaje. La decodificación se produce en este escenario de sentido que es el salón de clases. En tanto signos icónicos los salones representan la forma organizada del aprendizaje, la reglamentación, la distribución de posiciones (alumnos en un sitio, sentados, separados, equidistantes, con pasillos para pasar, y el profesor en un escritorio, atril, o al frente con un pizarrón a su disposición. El código paralingüístico en el salón de clases es el ritmo de la exposición del profesor, la escucha del estudiante, la entonación profesoral, la soltura del estudiante, inclusive el tipo de intervención de uno y otro. Se trata de los signos reforzadores de los mensajes verbales. (Duarte, 2003, Yepes, 1992).

Precisamente un curso de educación general, que integre los planos cognitivo y afectivo en nuestro ser-mundo, (distinto al “yo” y las “circunstancias”) debe considerar, entre otros problemas: el contexto ecológico cultural en tanto entrecruce de vectores espacio-temporales que configuran la cotidianidad como sistema, el entorno físico, no como exterioridad o marco en el cual se dan relaciones, sino como conjunto de relaciones de poder (en tanto diversidad y enfrentamientos, no como forma impositiva unilateral) así como la existencia social y personal desde una perspectiva integradora en la cual la temporalidad no asume la forma exterior de “marco histórico”. Nos referimos, con estos puntos que acabamos de señalar, a la necesidad de reflexionar sobre la configuración cultural concreta de los espacios vitales, por tanto, el sí mismo reconociéndose en una de las dimensiones de su medio ambiente interactivo, por tanto haciéndose objeto.

Como dijimos anteriormente, existe la ingenuidad de considerar el entorno físico como un marco neutro dentro del cual se actúa, y no parte de la acción misma. Frente a esto es fundamental propender hacia un enfoque que permita distinguir los contornos históricos de

fenómenos que aparentan ser "naturales" tales como la vivienda con su código semiológico complejo, la ciudad con su "fast-culture" y sus posibles lecturas políticas, la ecología cultural y técnica del automóvil como parte de un sistema tecnológico, los horarios y el mundo del trabajo, el transporte y la distribución de poder en la cultura motorizada con la nueva identidad de "usuario" (Ilich,1985:27), las zonas residenciales, la criminalización, las distintas formas de identidad personal y social, la narcotización social, las formas de encerramiento y de evasión. El detonante de esta reflexión lo constituye, la propia situación de reclusión disciplinaria del estudiante. Al aludir al ambiente físico inmediato de nuestra actividad académica intentamos con ello propiciar un primer acercamiento que sirva de pre-texto de un acercamiento mayor en una trayectoria reflexiva que tome en cuenta estos aspectos mencionados.

En nuestro hábitat humano –que no es un entorno físico sino un ambiente socio-cultural parte integral del sí mismo- se entrelazan problemas universales como los agudos problemas ambientales que afectan diariamente nuestra calidad de vida, la destrucción de la capa de ozono, la lluvia ácida, el agua, la deforestación, la desertificación, la pérdida de la biodiversidad, la superpoblación, el calentamiento global, la degradación de los ecosistemas y los graves desequilibrios ecológicos. La construcción de este objeto de conocimiento del hábitat humano, conlleva el pensar a partir de categorías importantes como la acumulación a partir de la cual (masa crítica) se catapultan otras formas, la sinergia o efectos multiplicadores, la noción de irreversibilidad, la coseidad como forma de captación conceptual. La categoría de la totalidad, tan importante en los estudios generales se aplica aquí concretamente porque, por un lado redefine la noción de "ambiente" superando la dicotomía ser humano-naturaleza, y por el otro lado, apunta a que lo ecológico es, por su naturaleza misma, una cuestión ética, económica,

social, política y sobretodo cultural. Por ende, lo interdisciplinario se impone en la construcción del objeto de conocimiento.

La cuestión reside en que en el intercambio reflexivo respecto al proceso de atribución de sentido (semiosis), el espacio es más que una dimensión física o un entorno sino un escenario de la representación como señala Quaroni (2001) al citar a Garrono (1972). El espacio semiológico, entendiendo con esta expresión al espacio como significado, es concretamente, un espacio virtual y no un dato (“interior o exterior, vacío o lleno, practicable o no”) sino una configuración de la representación formado por esquemas y procedimientos. El libro constituye un espacio de clausura al que entramos mediante un tipo de orden de relaciones sociales.

### *Ex-libris*

*Por la manchega llanura  
se vuelve a ver la figura  
de Don Quijote pasar.  
Y ahora ociosa y abollada va en el rucio la armadura,  
y va ocioso el caballero, sin peto y sin espaldar  
va cargado de amargura,  
que allá encontró sepultura  
su amoroso batallar.  
Va cargado de amargura,  
que allá «quedó su ventura»  
en la playa de Barcino, frente al mar.  
Por la manchega llanura  
se vuelve a ver la figura  
de Don Quijote pasar.  
Va cargado de amargura,  
va, vencido, el caballero de retorno a su lugar.*

*¡Cuántas veces, Don Quijote, por esa misma llanura,  
en horas de desaliento así te miro pasar!  
¡Y cuántas veces te grito: Hazme un sitio en tu montura  
y llévame a tu lugar;  
hazme un sitio en tu montura,  
caballero derrotado, hazme un sitio en tu montura  
que yo también voy cargado de amargura  
y no puedo batallar!  
Ponme a la grupa contigo,  
caballero del honor  
ponme a la grupa contigo  
y llévame a ser contigo  
pastor.*

*León Felipe, Vencidos*

Si nos ubicamos metodológicamente como lo hace Rousseau en un “estado de naturaleza” para poder captar la esencia de ciertos elementos que damos como “evidentes”, en este caso, el libro, nos damos cuenta de que codificar un pensamiento mediante signos en un escrito que pudiese ser guardado y esgrimido como referente de la palabra constituyó una ruptura inmensa con las formas anteriores y representó históricamente una nueva forma de poder. La utilización

técnica del alfabeto, desde el papiro hasta el kindle y el ipad, ha sido una acción humana de suma importancia cultural como lo muestra su expresión simbólica variada a lo largo de la historia.

Ese artefacto histórico que es el libro, existe mediante un entramado de relaciones complejas. Illich señala, en su comentario al *Didascalicon de Hugo de San Victor*, que la cultura del libro requirió todo un tipo de acuerdo respecto al canon de los valores y modalidades textuales. (Illich, 2002) No fue un simple medio de “transmisión” sino comportó todo un universo de jerarquías y poderes asociados a su tenencia. El *Ex – libris* y tiene toda una larga tradición y aparece ya para el siglo XIV antes de Cristo y va desde las anotaciones manuscritas en los códices en la Edad Media, pasando por toda la simbología heráldica que lo distingue del siglo XV al XVII, los símbolos y emblemas del siglo XVIII en forma de “saber”, hasta el auge del coleccionismo y la bibliofilia de la época moderna. Poseer “el libro” era poseer la palabra, fuente de autoridad.

El libro ha ocupado en la educación un lugar central, y en algunos casos sustitutivo de la capacidad y reflexión por la de memorización y acatamiento. Muchas veces la dinámica se establece en una relación que pone en juego, por un lado, la autoridad y por el otro, la obediencia. El libro toma el lugar, en este libretto, del instrumento de sometimiento. Y aquí no me refiero a la lectura detenida, pensada, disfrutada, que da lugar a la identificación de los grandes problemas de la existencia que pueden hacer clamar: *¡Hazme un sitio en tu montura y llévame a tu lugar!* La lectura fue sometida, en la acometida política de la ética de la rentabilidad y el entrenamiento disciplinario, a un secuestro en tanto espacio del goce o de la espiritualidad. Se la recluye al ámbito de la productividad. En muchos casos resulta ser un instrumento dependiente del examen. Aquí se plantea el problema de la “comunidad

interpretativa” de Fish (1976) que redefine la lectura y como el carácter particular de los estudios generales propone otro escenario relacional.

Los estudios generales, históricamente, han asumido el libro como un elemento central en la medida en que se inscribe en una relación reflexiva que permite enfrentar la fragmentación y la atomización de una formación convencional que contempla la historia como una disciplina más de carácter auxiliar, y en algunos casos, marginal.

En nuestro curso el intercambio reflexivo se escenifica en un escenario de lectura particular. Este intercambio lo realizamos en un proceso que invierte las formas convencionales racionalistas predicadas por la captación de sentido en la obra escrita –la lectura como acto casi sacramental- y *luego* la reflexión en un tipo de diálogo que el profesor, de acuerdo con sus dotes histriónicos (si los tiene) estimula. La escena es aleccionadora: desde el escritorio, con los sagrados legajos, predica. El enfoque estratégico que proponemos del curso de educación general, toma una distancia prudente de la concepción tradicional en cuanto a dos aspectos importantes: por un lado lo relativo a lo que se ha denominado las “Grandes Obras” del pensamiento occidental como eje para articular el curso, y por el otro la forma concreta de implementar el material de lectura que denominamos “de apoyo”.

Desde la perspectiva constructivista que adoptamos en los estudios generales, el curso no comienza con una lectura. De hecho, la dinámica no es la tradicional del ciclo: lectura-discusión-examen. Es a partir del tratamiento de problemas que utilizamos textos y recursos educativos de diverso tipo articulados en una integración que el estudiante realiza en el proceso<sup>2</sup>. Es en este transcurso de distancia reflexiva respecto a sí, que aparecen entonces Saussure, Pierce, Eco,

---

<sup>2</sup> . La pregunta del examen final (lo que no excluye exámenes parciales que se realizan con una técnica que los contempla como instrumentos de aprendizaje y no en la dinámica recompensa-castigo) se le asigna el primer día de clase. Se trata de: “Reconstruya la trayectoria del curso a partir de los problemas planteados”. El trabajo que resulta es uno de síntesis y de organización el cual vamos elaborando durante el semestre de forma colaborativa.

Barthes... Nuestro recorrido académico no se efectúa a partir de lecturas encajadas en una trayectoria temática, ya sea en forma de una historia cronológica o dividida en disciplinas, sino una en la que se utilizan pre-textos para la reflexión de *problemas* en el conocimiento, entendidos éstos en el contexto de prácticas sociales e históricas. La forma tradicional educativa recurre a lecturas que guían en la discusión de los temas tratados de manera a preparar la dinámica participativa en el itinerario de una guía temática. De esa manera intenta que el estudiante pueda discutir las diversas perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales a partir de lecturas cuya riqueza les permita familiarizarse con estas formulaciones. Nuestra dinámica es distinta. Intentamos, producir un escenario configurado por el actor-sí mismo-otro como pieza esencial en el proceso de internarse en la reflexión que se entrecruza continuamente con las obras y lecturas, las cuales, cada vez más, van mostrando su calidad de apoyo en la travesía.

La escolaridad se inscribe, en muchos casos, en lo que puede designarse como una reclusión penal educativa que tiene que ver más con el tipo de formación económica y los problemas socio-políticos asociados, que con la imagen que brinda un tipo de narrativa racionalista idealista de un ser en superación hacia la modernidad.

Las vinculaciones primarias entre actuantes en este campo académico tradicional tienden a definirse de acuerdo con una lógica adversativa que puede ser representada –aún hoy más con la fuerza del mercado- por un tipo de sofismo. En el acercamiento sofista el Otro es uno de los polos de un montaje –lo será también en las exposiciones de Platón en forma de diálogos- que sirve no para la confrontación reflexiva mediante la cual se pueda acceder al *logos*, sino para una confrontación basada en el *agon*. La competencia aquí es una rivalidad narcisista cuyo fin semiótico no es suprimir al otro sino mostrarlo vencido. El otro pasa a ser la diferencia a cercenar para dar paso al éxtasis de la satisfacción retórica celebrada en la imagen de éxito del

pensamiento único vencedor. La academia tradicional es un ámbito institucional en el cual se escenifica, mediante una relación adversativa, el estímulo de una rivalidad, una disputa, en la que destacarse es suprimir simbólicamente los vínculos primarios de solidaridad en beneficio de aventajar y superar a los demás. Se trata de sobresalir, distinguirse, sobrevivir, aunque para ello, como advertía Tolstoi se represente el patético papel de los imitadores inútiles que son, por eso mismo, a la moda, aceptados<sup>3</sup>.

Pensar, desde el punto de vista de la lógica interna de conservación de energía del sistema, puede ser deficitario e inclusive –al menos inmediatamente- contraproducente con el ritmo de funcionamiento en arreglo a las exigencias del medio. En la dinámica formativa disciplinaria las destrezas de memorización, reproducción, el calco y la eficacia, son más rentables que el pensar. Uno de los problemas de la enseñanza de las matemáticas en los Estados Unidos, por ejemplo, según Stigler y Hiebert consiste en la insistencia en: “aprender términos y ejercitar procedimientos” (2002:84). Sin embargo, lo que se queda afuera muchas veces es el pensar matemático, es decir, no el pensamiento en forma de términos y definiciones sino el pensar en términos de investigar a fondo sus propiedades y relaciones. Una cosa es enunciar un concepto y otra cosa es su *desarrollo*. El pensamiento ejecutante tiende a quedarse en la

---

<sup>3</sup> . Veamos la escena de un estudiante “exitoso” que, según lo atestiguan los estudiantes se repite constantemente en la academia: se trata del que ha realizado fielmente la tarea asignada. La misma versa, por tomar un ejemplo, sobre la *Ilustración*. El consenso al cual llegan los estudiantes es que se recurre al “copy and paste” como estrategia. Nada nuevo: así lo fue anteriormente con otras técnicas. Sonrisas, remembranzas. El estudiante destacado lleva el “trabajo” a la clase. Lee una “composición” que ha tomado las primeras líneas de cada párrafo, y alguna que otra en el medio, dando lugar a un montaje que desluciría el personaje de Mary Shelley. Al leer surgen nombres extraños: Diderot, Rousseau, D’Alembert, Montesquieu... se habla de siglo de la razón, se mencionan eventos, tendencias, movimientos, revoluciones, todo inconexo. Quizás trate de leer el término que ha copiado: *Aufklärung*. Al final recibe la recompensa de la buena nota. No tiene idea de qué ha leído. Nada ha sido pensado. Pero poco importa. Los mejores lo memorizarán para el examen y luego lo olvidarán. Los años pasan afirmando que la caída de los cuerpos se debe a la ley de gravedad (¡quién no sabe eso!) pero si se le pregunta a alguien que explique qué es, pocos podrán decir. Si *se sabe* que a Newton le cayó una manzana en la cabeza y por eso la descubrió. Constatamos algo que al inicio parecería hasta simpático –el reconocimiento inicial se da en un tono lúdico- pero al examinarlo encontramos una acumulación de coraje, de resentimiento: hay problemas serios a nivel de la expresión oral, lo que se complica considerablemente en la escrita. Hacemos una prueba y el resultado es sobrecogedor. El analfabetismo funcional es de amplias dimensiones. No se trata de aquella persona incapaz de descifrar las combinaciones de signos alfabéticos y plasmarlos de forma gráfica elemental a nivel escrito o reconocerlos en un uso cotidiano simple. Pese a las destrezas elementales se presentan serias dificultades para expresarse con fluidez al igual que leer y escribir de forma comprensiva. Otras dimensiones son el analfabetismo emocional, el moral, el conversacional, el disociador mente-cuerpo, el ecológico y claro, el político<sup>3</sup>. Nos recordaba Ursula Pietri que nombrar, decía Wittgenstein, es la expresión lingüística de un universo no lingüístico.

superficie y no toma en cuenta otros elementos como lo son la propiedad, la coherencia, el establecimiento de relaciones y la cualificación de los contenidos.

### *Pensar y pensamiento*

“Sin embargo, ¿cómo no va a ser la más reprochable ignorancia la de creer saber lo que no se sabe?”, Platón *Apología de Sócrates*

" Nosotros decimos, pronunciamos, sentenciamos y declaramos que tú, Galileo Galilei, en razón de los hechos que han sido detallados en el documento del proceso [jurídico] que tú has aceptado y confesado, te has presentado, de acuerdo a esta Santa Inquisición, como vehemente sospechoso de herejía, por sostener y creer una doctrina falsa y que es contraria a la divina Santa Escritura, por sostener que el Sol es el centro del mundo y que no se mueve de este a oeste, y por aprobar y defender dicho pensamiento, incluso después de haber sido declarado y definido contrario a la Sagrada Escritura.

(...)

Además, como tus graves y perniciosos errores y transgresiones no pueden ser mencionadas y castigadas a un mismo tiempo, ordenamos que el libro Diálogo de Galileo Galilei sea prohibido por un edicto público. Con tal castigo tendrás que ser más cuidadoso en el futuro así como servir de ejemplo a otros para que se abstengan de cometer este tipo de delitos.

Por nuestra voluntad, te condenamos a formal prisión en este Santo Oficio. Como pena de salutación te imponemos recites los siete salmos de penitencia una vez a la semana durante los siguientes tres años.

Esto es lo que decimos, sentenciamos, declaramos, ordenamos y reservamos, de la mejor manera que podemos pensar o razonar acerca de lo sentenciado. Así, los abajo firmantes pronunciamos:

F. Cardenal de Ascoli, B. Cardenal Gessi, G. Cardenal Bentivoglio, F. Cardenal Verospi, Fr. D. Cardenal de Cremona, M. Cardenal Ginetti, Fr. Ant. Cardenal de S. Onofrio". *Condena por herejía (1633) que ministros del Santo Oficio emitieron en contra de Galileo.*

En la perspectiva de la educación general, tal y como la asumimos, lo pleno, lo consumado, lo integral no aluden a aquello que acaba, sino a la puesta en marcha de un devenir reflexivo que privilegia la pregunta sobre la respuesta. Como decía Hegel en el Prefacio a la *Fenomenología del Espíritu*: “En efecto, la cosa no se agota en a su *fin*, sino que se halla en su *desarrollo*, ni el *resultado* es el todo *real*, sino que lo es en unión con su devenir; el fin para sí es lo universal carente de vida, del mismo modo que la tendencia es el simple impulso privado

todavía de su realidad, y el resultado escueto simplemente el cadáver que la tendencia deja tras sí”<sup>4</sup>.

La orientación pedagógica central de la educación general que proponemos es “la promoción de una experiencia que acentúa el proceso formativo de razonamiento y sensibilidad creativa como base generadora de la actitud cognitiva crítica. Al hablar de actitud crítica entiéndase aquí la superación de la forma lineal –muchas veces maniquea- de pura denuncia y censura en la cual la reprobación pasa a entorpecer el análisis y se renuncia, por la acción misma condenatoria, a la naturaleza de una acción continua analítica, escrutadora e investigativa. El saber es enfocado, particularmente, como gestación continua, renovación, búsqueda, ponderación reflexiva, creatividad, elaboración conceptual, y comunicación. Dos ejes articulan esta gestión: el cuestionamiento del carácter acabado y cerrado de los patrones y cosmovisiones culturales (tanto humanísticas como científicas) y la integración como principio básico del conocer”. “En este sentido, la Educación General se presenta tanto como una gestión intelectual de impacto y de confrontación...” Lo general se interpreta en su sentido de génesis, lo que engendra o genera, como lo había señalado José Echevarría<sup>5</sup>.

A nivel *estratégico* operamos una diferencia conceptual entre “pensar” y “pensamiento”. Nos referimos al pensamiento como herencia, resultado, respuesta, reproducción, estático, continuidad, mientras que al pensar más bien como innovación, proceso, producción, dinámico,

---

<sup>4</sup> . Denn die Sache Ist nicht in ihrem *Zwecke* erschöpft, sondern in ihrer *Ausführung*, noch ist das *Resultat* das *wirkliche* Ganze, sondern es zusammen mit seinem Werden; der Zweck für sich ist das unlebendige Allgemeine, wie die Tendenz das bloße Treiben, das seiner Wirklichkeit noch entbehrt, und das nackte Resultat ist der Leichnam, der die Tendenz hinter sich gelassen (Hegel, 1907:5).

<sup>5</sup> . "Lo dicho hasta aquí nos refiere a otro sentido que tiene la palabra "general" con la que se califica a los estudios que en esta Facultad (se refiere a la Facultad de Estudios Generales) se llevan a cabo. No serán sólo los estudios que la generalidad de los seres humanos deben realizar: son estudios generales por su contenido mismo, porque eluden la especialización que los estudiantes tendrán oportunidad de adquirir más tarde. Por fin, la etimología nos enseña que *general* deriva del radical *gen* en latín y griego, de formación del sánscrito *ja, jan*, por lo que tal palabra, que está emparentada con *genes, genital, génesis, generar, progenitor*, remite a *engendrar*, a hacer nacer. Lo *general* en esta última acepción es, pues, lo que engendra, lo que hace nacer". Véase: José Echevarría Yáñez, *Reflexiones sobre la educación general en el Puerto Rico de hoy*, Ponencia presentada en la Lección Inaugural del Curso Académico (1987-88) del Bachillerato en Estudios Generales celebrada el jueves, 20 de agosto de 1987, p.7 (mimeo).

ruptura, confrontación. Conocer y conocimiento, como “momentos” del proceso cognitivo ponen en escena una relación compleja de interconexiones, lo que no los hace idénticos sino complementarios. El conocimiento, por su parte, en tanto acción humana, nos habla de un estadio, del resultado de conocer; se trata de un nivel alcanzado de inteligibilidad, de entendimiento. De ahí la capacidad para juzgar las cosas; nos remite pues a una conciencia y a un sentido de realidad. Está ligado al saber, a la formación, a la cultura, a la erudición. Es de carácter instructivo. El conocer apunta, sin embargo, más a la facultad, al proceso de captación, de discernimiento, respecto a las cualidades y circunstancias de las cosas. Nos habla de un entender como sabiduría en acto, de un entendimiento que se ejecuta. El pensar<sup>6</sup> implica la interrupción del “sentido del mundo” –la forma “natural” de lo que vivimos- y se opera una distancia respecto al hacer (experiencia) en forma de implicación en ese mundo. Por eso se trata de descubrirse en una situación. (Garcés, 2010).

El diálogo propuesto en el curso, es uno razonado, crítico, y su forma argumentativa pasa por los silencios, por los espacios de la incertidumbre, de la duda metódica, por el vértigo del derrumbe de las evidencias. Pensar es un acto histórico, no una pura destreza racional innata. Aquí hay una gran diferencia que nos hace recordar la advertencia de Heidegger en el sentido de que tenemos la posibilidad de pensar pero la *ratio* y el pensar no son idénticos. *Vernunft* no es *Denken*. Hay que aprender a pensar. Ese ser capaz, el estar en condiciones (*vermögen*) requiere un querer, un desear, un apreciar (*mögen*). *Denn wir vermögen nur das, was wir mögen*. Ahí entra el plano afectivo-cognitivo, no sólo como inclinación libre sino aún como determinación,

---

<sup>6</sup>. Repetimos: se trata de una distinción analítica provisional con fines estratégicos.

condiciones de posibilidad, que recuerda el Luckàcs de *Historia y conciencia de clase*. Sujeto en sujeción o digamos relación (de identidad total o parcial) sujeto-objeto<sup>7</sup>.

En el curso usamos la alteridad, siguiendo a Platón, como lo otro del ser, lo diferente, en el sentido que no se remite a la nada, el no-ser absoluto o lo contrario del ser, sino que precisamente en su diferencia se afirma como ente, entre otros, y por tanto importante como principio de conocimiento. La relación entre lo uno y lo múltiple nos interna en un terreno transgresivo en cuanto al dominio político de la certidumbre-uno como forma legítima de saber. La pluralidad como componente básico cognitivo confronta la postura de la exclusividad de lo uno en sí mismo como camino único para la razón en la medida en que se presenta no como no-ser, sino como lo diferente de él.

De igual manera, como se demuestra en el *Sofista*, el discurso –aún con la autoridad que brinda la tradición y su aparente autoridad incuestionable- puede ser una forma falsa que con la combinación de recursos retóricos aparente lo verdadero. Como veremos más adelante, la cuestión del discurso se plantea entonces como sujeto cognoscente –en sí sujetado históricamente- cuya naturaleza no es la de captar directamente, libre y sin ataduras, una realidad externa que se muestra incólume, sino como construcción. Así, “por eso dijimos que él enuncia y no solamente nombra, y efectivamente a este entrelazamiento le damos el nombre de discurso” dirá Platón. Sin embargo el curso no va dirigido, *de forma alguna*, a pretender “desmontar” la falsedad para mostrar lo verdadero en virtud de una postura crítica salvadora, pura y valiente. Aún más, como señalaba Ortega, siempre que uno enseñe debe enseñar a la vez a dudar de aquello que enseña<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> . Rechazo del subjetivismo que postularía una primacía del sujeto sobre la realidad y ontológicamente afirme una escisión entre sujeto objeto

<sup>8</sup> . “Si presentando verdades descubiertas con penas, brilla la sabiduría del filósofo, confesando errores advertidos con trabajos, triunfa la virtud del sabio” afirmaba José Cecilio del Valle. (Del Valle, 1982:124)

Se trata de transitar por momentos del espíritu cognitivo-afectivo que produzcan el vértigo de enfrentarse con las tinieblas de lo que se asume como verdad incuestionable. Como señalara Morin, la cuestión consiste en atreverse abandonar el territorio de la certidumbre para adentrarse en la incertidumbre. Insistimos: no se trata de afiliarse a la nueva ortodoxia post-moderna del pensamiento único ataviado como diversidad, marginalidad, pluralidad, profundamente conservador en la medida en que condena otras formas que de hecho asumen entonces la posición de “lo otro”. Precisamente para la nueva escolástica las “otras” posiciones, marcadas con el signo de “desacreditadas” por sus dudosos antecedentes modernos, pasan a ser el otro bárbaro a extirpar, a eliminar, a suprimir, mostrando una habilidad incuestionable para el totalitarismo y el autoritarismo sobre el cual nos advertía Hannah Arendt. Las autoproclamadas víctimas con la fuerza de su reclamo se erigen impunemente en victimarios. Redefiniendo la proclama nietzscheana de “Dios ha muerto” la acompañan con el corolario “asumamos su lugar”.

### *Mirar el mirar*

“Cuando un hombre no responde a las motivaciones que regulan el mundo material, ese mundo parece sumergirse en un completo reposo. Para los ojos del Gran Sacerdote, el mundo sólo ofrecía reposo, estaba reducido a un dibujo, al mapa de cierta tierra extranjera. Cuando se ha alcanzado el estado de ánimo en el cual las pasiones indignas del mundo han desaparecido, también se olvida el temor. Es por esta razón que el Sacerdote no podía explicarse la existencia del Infierno. Sabía, más allá de toda duda, que el mundo no ejercía ya ningún poder sobre él, pero como carecía por completo de soberbia no se detenía a pensar que ello se debía a su enorme virtud”.

Mishima, El sacerdote y su amor

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos. Borges, *Poema*.

---

Ese “momento” de sorpresa, de pérdida de ingenuidad, que consiste desafiar la creencia a nivel cognitivo, de una realidad exterior pura, independiente del proceso de su formulación conceptual, conduce a un cierto sentido de precariedad, de inestabilidad, a la vez que actúa dibujando una noción fundamental: la de límite. Resulta que nuestra percepción no es una ventana abierta vacía y pura sino un conjunto de propuestas y formas estructuradas y estructurantes que nos hacen “ver” y “sentir” eso que designamos como lo “real”, y aún más, figurarlo como forma exterior. El “mundo” pierde su evidencia, pero se desenvuelve en la paradoja de continuar estando ahí en forma de incertidumbre. Lo que era ya *no es* porque es otra cosa. Aquí se plantea la noción de sujeto. La misma nos plantea, epistemológicamente hablando, las condiciones diversas y los paradigmas socio-históricos, conceptuales y emocionales, a partir de los cuales es construido el objeto. Se trata del conjunto de categorías éticas, valorativas, cognitivas, ideológicas, que permiten articular (incluir e excluir) un objeto desde el punto de vista histórico tanto a nivel social como personal. Desde el enfoque de este curso, al hablar de sujeto no nos referimos al individuo puro actuando a su voluntad, libre de ataduras y como portador y baluarte de la libertad sino al campo cognitivo-afectivo que sirve de terreno en la acción del conocer. Todo esto tiene que ver, entonces, con las formas de poder, institucionales y de acción a partir de las cuales se construye el campo de categorías morales, éticas, políticas, de género, valorativas, cognitivas y afectivas desde el cual se construye el objeto. No se trata pues, como advierte Jaime Labastida, de un sujeto desprovisto de sus atributos concretos, un Sujeto de la Razón fuera de contaminación y portador del conocimiento Verdadero.

Hemos señalado que el mirar no es un acto puramente receptivo individual sino una forma de construcción de sí en el otro. Aún la experiencia visual, como modalidad perceptual, es el producto de la estructuración operada por nuestra acción, no es “algo” exterior a nuestro ser bio-

social (Piaget, 1970; Maturana y Varela, 1996). El mirar, como forma histórica del ver, se engendra no como pura voluntad, ni es la expresión directa de los sentidos sino un intercambio complejo de naturaleza simbólica en función del campo nocional estructurante que sirve de elemento articulador. La imagen, incluyendo lo que llamamos sí mismo y el otro, ya contiene una forma de ver y de reconocer. Es a través de ésta que tiene lugar la constitución primitiva del sujeto en lo imaginario, a través de la identificación primaria. “El otro tiene para el hombre un valor cautivador, dada la anticipación que representa la imagen unitaria tal como ella es percibida en el espejo, o bien en la realidad toda del semejante”. (Lacan, 1998: 193)<sup>9</sup> El mirar, sitúa a la persona conceptualmente, al permitirle construir objetos mediante sus formas de sujeción. Ahí es que existe propiamente “mundo”. Esa forma relacional implica, en la construcción de objetos (del deseo, por ejemplo, y del “saber”) por tanto delimitaciones conceptuales que requieren exclusión e inclusión. El mundo de las cosas, a las cuales accedemos en forma de “objetos” aparece, en un acto de ilusionismo como algo que está ahí afuera y que nos llega con una existencia independiente, “tal como es” sin percatarnos, que formamos parte de él y de que el movimiento es uno más de aprehender que de contemplación o captación sensorial. Hemos abordado la noción de “cosa”, en una tónica aristotélica, en el sentido de todo lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, real o abstracta y de que, en este sentido, se define en una relación de contraste con las otras. Las cosas, desde el punto de vista epistemológico son necesariamente abstracciones formuladas en tanto objetos. Es en este

---

<sup>9</sup> . Dice Lacan en el Seminario III: “Para eso exactamente sirve el estadio del espejo. Evidencia la naturaleza de esta relación agresiva y lo que significa. Si la relación agresiva interviene en esa formación que se llama el yo, es porque le es constituyente, porque el yo es desde el inicio por sí mismo otro, porque se instaura en una dualidad interna al sujeto. El yo es ese amo que el sujeto encuentra en el otro, y que se instala en su función de dominio en lo más íntimo de él mismo. Si en toda relación con el otro, incluso erótica, hay un eco de esa relación de exclusión, él o yo, es porque en el plano imaginario el sujeto humano está constituido de modo tal que el otro está siempre a punto de retornar su lugar de dominio en relación a él, que en él hay un yo que siempre en parte le es ajeno”.

sentido que nos acercamos a la advertencia metodológica de Durkheim de “tratar los hechos humanos como cosas”.

*Campo: sujeto, totalidad e historia*

“Cada cosa es ayudada y ayudante, causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes”, Pascal, *Pensamientos*.

“Mi cuerpo mismo no es más que un detalle del mundo que encuentro en mí”, Ortega y Gasset, *¿Qué es filosofía?*

El movimiento del todo a las partes y de las partes al todo, que con tanta profundidad trabajara Goldman en su maravilloso libro sobre Pascal, *Le dieu caché*, es uno de los pilares del desplazamiento constante que requiere la comprensión<sup>10</sup>. El continuo traslado precisa desplazarse con agilidad, evitando que aquello que parece fijo y definitivo no nos deslumbe con su aparente translucidez. Para ello la hermenéutica nos brinda un apoyo decisivo al momento de transitar por los asideros del sentido. Sin embargo, ese viaje de Hermes (“hermeneuo”) se realiza mediante incersiones provisionales de corte sincrónico con lo cual la exégesis no sea un acto de exposición “única” en la captación de una pretendida certidumbre que accediese a la esencia estática del objeto-texto, sino más bien la construcción de contornos sígnicos que nos permitan la “conexión de sentidos” (Weber, 1944:6-7). En un primer momento, se realiza un método histórico-alegórico simbólico más que el retórico. Me parece interesante que Hermes, hijo de Zeus y de Maya, de “multiforme ingenio”, dirá Homero, “raudo mensajero de los inmortales”, dios de las fronteras y los viajeros que las cruzan, con su sombrero y sandalias alados, intérprete, el que nos permite decifrar los significados a la vez, que nos guía al

---

<sup>10</sup> . La traducción al español, *El hombre y lo absoluto* me parece inadecuada ya que no capta el tratamiento de las estructuras dinámicas y significativas que hace Goldman de los *Pensées* cuyo fragmento: “Vere tu es Deus Abscontitus” (Is 45:15) es fundamental en la reconstrucción del universo pascaliano.

submundo, capaz en el intercambio, sea considerado, precisamente por su ingenio y elocuencia, virtuoso y a la vez peligroso por embaucador<sup>11</sup>.

La comprensión trata, como señala Gadamer, de una “búsqueda de sentido”. Nos situamos más en la “experiencia reflexiva de la significatividad” que en la primacía de una significación originaria. La “lectura” y la comprensión aquí suponen un proceso que transpone lo fijado a un nuevo enunciado en el nivel de lo compartido en la cual, claro está interviene la “historia efectual” (*Wirkungsgeschichte*). En este sentido, el conocimiento de la cosa revela, al mismo tiempo, nuestras formas de sujetación a partir de los campos de validación intelectual y las orientaciones afectivas. Ver el mundo se efectúa desde el mundo, en este sentido, una cierta identidad entre sujeto-objeto. Lo “conocido” implica al conocedor con el entramado de *mediaciones* que podemos designar como condiciones de posibilidad. Esto ya lo había planteado el Lukàcs de 1924.

La comprensión pone en juego un proceso cuya actividad no tiene fin, por su diversidad y mutabilidad con lo que se distingue de la información correcta y el conocimiento científico. (Arendt: 1995). El otro interviene de forma decisiva en este tipo de descentramiento respecto al sí mismo en un devenir como forma de completarse. Es importante, apunta Gadamer, que la hermenéutica no es una reafirmación radical de la autoconciencia en el sentido que sustenta la conservación y no la supresión del otro en el acto comprensivo. Ese “otro” quiebra el egocentrismo.

Esto no quiere decir, de modo alguno, que se trata de adjudicaciones voluntaristas o espontáneas que no tomen en cuenta lo que podríamos llamar la “materialidad” del fenómeno o texto. La coseidad de una obra –en sentido amplio, un partido, un movimiento, una institución,

---

<sup>11</sup> . Creo que es significativo, que otro personaje mítico asociado al conocimiento, Prometeo, será héroe y al mismo tiempo ladrón y engatusador.

una formulación conceptual, por ejemplo- reside en su existencia distinta de la otra en virtud de sus elementos inherentes. El acercamiento que realizamos da por supuesto esa “unidad inmanente de sentido” (Gadamer, 1993:184) que no es reductible a la puesta en escena mediante la “lectura”. De lo que se trata es de que la “textualidad”<sup>12</sup>, implica, semióticamente hablando, la intervención del cognoscente o conciencia interpretante (Pierce). Sin entrar en este problema tan importante, baste señalar que creo que se puede hablar de una autonomía semántica, lo que no implica su independencia o forma cerrada.

### Bibliografía

- Agustín, S. (1964). *Confesiones*. Madrid: Editorial Apostolado de la Prensa, S.A.
- Alberoni, F. (1979). *Innamoramento e amore. Nascita e sviluppo di una dirompente, lacerante, creativa forza rivoluzionaria*. Roma: Garzanti.
- Alberoni, F. (1984). *L'amicizia*. Milano: Garzanti.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Athié, R. (2001). *El asentimiento en J H Newman*. Pamplona: Cuadern Anuario Filológico, Serie Univesitaria, Departamento de Filosofía, Universidad de Navarra.
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J.Vrin.
- Bachelard, G. (1961). *La poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baudrillard, J. (1968). *Le systeme des objets. La consommation des signes*. Paris: Gallimard.
- Benítez, J. (1976). Definiciones de cultura. En *Problemas de la cultura en Puerto Rico: foro del Ateneo Puertorriqueño, 1940*. (págs. 11-15). Río Piedras: Editorial Universitaria.
- Berger, J. (1975). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bertorello, A. (2007). Texto y textualidad en la teoría semiótica de Janos Petofi: la constitución modal del intérprete como criterio último de la textualidad. *Revista Signa*(16), 223-234.
- Beuchot González de la Vega, A. (s.f.). El rediseño de la práctica docente: algunos alcances. *Revista Electrónica del Tec. Monterrey*(11).
- Black, E. (2003). *War against the weak. Eugenics and America's campaign to create a master race*. New York: Four Walls Eight Windows.
- Bolivar, S. (1979.). *Doctrina del Libertador*. (Vol. 1). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Borges, J. L. (1996). *El Otro, El Mismo*. Buenos Aires: Emece Editores.
- Bourdieu. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *"Sobre el poder simbólico" en: Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: UBA/Eudeba.

---

<sup>12</sup>. La cual no asociamos a la definición de texto de Ricoeur en tanto todo discurso fijado por la escritura.

- Braunstein, N. A., Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F. (1987). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Canals Vidal, F. (1956). El "Lumen Intellectus Agentis" en la Ontología del conocimiento de Santo Tomás. *Convivium. Revista de Filosofía*.(1), 99-136.
- Canto Ortiz, J. M., & Moral Toranzo, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología*, 7, 59-70.
- Christian Ford, L. (1994). *Liberal Education and the canon: five great texts speak to contemporary social issues*. Columbia: Candel House.
- Cohen, R. (1993). *When the Old Left Was Young: Student Radicals and America's First Mass Student Movement, 1929-1941*. New York: Oxford University Press.
- Dávila Santiago, R. (Julio-junio de 1991). Reflexiones en torno a la enseñanza del curso de Ciencias Sociales, Variante II. *Revista de Estudios Generales, Año 5(5)*, 273-287.
- Dávila Santiago, R. (1994). Notas sobre el seminario de la Variante. *Fundamentos(2)*, 9-33.
- Dávila Santiago, R. (1996). Lectura de un testimonio. Memoria de una conversación sobre la Universidad de 1940 al 1957 entre Angel Quintero Alfaro, Milton Pabón y Víctor Meléndez. *Fundamentos. Cuaderno de la Variante Fundamentos del Conocimiento en las Ciencias Humanas*.(3-4), 111-204.
- Dávila Santiago, R. (2001). *Los silencios de las transparencias del poder*. Río Piedras: Conferencia en la Facultad de Estudios Generales, con motivo de la actividad de presentación de la pintura "Dominaicho II" de Nora Rodríguez, 11 de mayo.
- Del Valle, J. C. (1982). *Obra escogida*. (p. y. Selección, Ed.) Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Deneen, P. (31 de March de 2010). *Why the Great Books Aren't the Answer*. Obtenido de Minding the Campus:  
[http://www.mindingthecampus.com/originals/2010/03/why\\_the\\_great\\_books\\_arent\\_the.html](http://www.mindingthecampus.com/originals/2010/03/why_the_great_books_arent_the.html).
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Duarte Duarte, J. (2003.). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*.(29), 97-113.
- Duarte Duarte, J. (2003.). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Durkheim, E. (1997). *Les regles de la methode sociologique*. Paris: Flammarion.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Enrique., Y. C. (1992). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Revista Educación y Pedagogía*(7), 47-58.
- Fish, S. E. (Autumn de 1970). Literature in the Reader: Affective Stylistic. *New Literary History*, 2(1), 123-162.
- Fish, S. E. (Spring de 1976). Interpreting the "Variorum". *Critical Inquiry*, 2(3), 465-485.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Frich, B. A., & Espejel, B. O. (2006.). Semiótica ambiental, y gestión comunitaria. *Horizontes Antropológicos*, 12(5), 257-269.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garcés, M. (2010). Dar qué pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. *El combate del pensamiento, Epai en Blanc*(7-8), 67-69.
- García Montero, L. (2003). Prólogo: El mundo de Joaquín Sabina. En J. Sabina, *Ciento volando de catorce*. México: AGT Editor.
- García, J. (2010). El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del capitalismo. *Universidad de Santiago de Compostela*.
- Garrono, E. (1972). *Progetto di semiotica. Messagi artistici e inguaggi non-verbali, problemi teorici e applicativi*. Bari: Laterza.
- Gascón, L. (Abril de 2009). La brecha entre lo óntico y lo ontológico. El problema de las implicancias en la Genealogía de M.Foucault y en la Teoría de la Hegemonía de E. Laclau y Ch. Mouffe. (U. N. Luis, Ed.) *Kairos. Revista de Temas Sociales*, Año 13(N.23).
- Giménez Gatto, F. (Octubre de 2000). Cuestión de piel. La interpretación como tatuaje en la piel desnuda de la imagen. *El Huevo*, Año 5(51), 36-39.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of Self in Everyday Life*. New York: Penguin Books.
- Goldmann, L. (1970). "*Pensée dialectique et sujet transindividuelle*, in: *La création culturelle dans la société moderne*. Paris: Denoel/Gonthier.
- Goldmann, L. (1970b). *Le sujet de la création culturelle*, in: *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Golus, C. (July de 2002). Special Collections tells the story of a cornerstone of American education. *The University of Chicago Chronicle*., 21(18).
- Hegel, G. W. (1907). *Phänomenologie des Geistes*. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Heidegger, M. (2002). *Gesamtausgabe. I. Abteilung: veroffentlichte schriften, 1910-1976. Band 8: Was heisst Denken?* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hofstadter, R. (1963). *Anti-intellectualism in American life*. New York: Vintage Books.
- Hofstadter, R. (1964). The Paranoid Style in American Politics. *Harper's Magazine*, 77-86.
- Hutchins, R. M. (1943). *Education for Freedom*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Hutchins, R. M. (1972). *The Conflict in Education in a Democratic Society*. Greenwood Pub Group.
- Illich, I. (1985). *Energía y equidad. Desempleo creador*. México: Joaquín Moritz/Planeta.
- Illich, I. (2002). *En el viñedo del texto: etología de la lectura : un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jencks, C. (1977). *The Language of Post-Modern Architecture*. New York : Rizzoli.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid: Editorial Gredos.
- Koyré, A. (1992). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo veintiuno editores.
- Kronman, A. (2007). *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. New York: Yale University Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labastida, J. (2007). *El edificio de la razón: el sujeto científico*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1998). *Le seminaire I: Les écrit techniques de Freud (1953-1954)*. Paris: Ed. du Seuil.

- Lins Ribeiro, G. (1989). Entrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. (I. d. Sección Antropología Social, Ed.) *Cuadernos de Antropología Social*, 2(1), 65-69.
- Lukacs, G. (1967). *Geshichte und Klassenbewusstsein. Studien über marxistische Dialektik*. Amsterdam: Thomas de Munter.
- Marcos de Pinotti, G. E. (1997). Discurso y no ser en Platón (Sofista 260a-263d). *Syntesis*, 4, 61-83.
- Marques, R. (1966). *Ensayos (1953-1966)*. Barcelona: Editorial Antillana.
- Marqués, R. (1989). *Juan Bobo y la dama de occidente: pantomima puertorriqueña para un ballet occidental*. Río Piedras: Editorial Cultural.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Matsen, B. (2009). *Jacques Cousteau. The Sea King*. New York: Pantheon Books.
- Maturana, H., & Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.
- Mayer, M. (1993). *Robert Maynard Hutchins. A Memoir*. Berleley: The Regents of the University of California.
- Mishima, Y. (s.f.). *Nieve de primavera*. Alianza Editorial.
- Morin, E. (1992). La noción de sujeto. En D. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Nájera, E. (2006). La hermenéutica del sí de Paul Ricoeur. Entre Descartes y Nietzsche. *Quaderns de filosofia i ciencia*, 36, 73-83.
- Nash, R. (s.f.). Los tres tipos de analfabetismo.
- Newman, J. H. (1913). *Apologia Pro Vita Sua*. London: Oxford Univesity Press.
- Oñate Zubía, T. (1985). La cuestión del sujeto en el pensamiento de Martin Heidegger. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, V, 259-292.
- Panofsky, E. (1999). *La perspectiva como "forma simbólica"*. Barcelona: Tusquets.
- Paz, O. (1965). *Cuadrivio*. México: J.Mortiz.
- Pérez-Estevez, A. (Junio de 2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. *Estudios. Utopía y Praxis Latinoamericana*, N.13(Año 6), 9-35.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et epistemologie*. Paris: Gontier.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Pietri, U. (26 de septiembre de 1993). El analfabetismo funcional. *El Nacional*, 4.
- Platón. (1871). *Fedro. Obras completas de Platón, puestas en castellano por primera vez por Patricio de Axcárate*, (Vol. 2). Madrid: Medina y Navarro Editores.
- Platón. (1959). *El sofista*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Quaroni, L. (2001). *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura*. Roma: Kappa.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. . Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1998). *Du texte a l'action. Essai d'hermenutique II*. Paris: Seuil.
- Ritzer, G. (1995). *The McDonalizacion of Society. An investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Rodríguez Beruff, J. (2011). *La urdimbre escondida: los Estudios Generales como movimiento transatlántico*. Ponencia en el III Simposio Internacional de Educación General, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras, 2 y 3 de octubre de 2011.
- Rodríguez Monegal, E. (2003). *Obra selecta*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Romero, J. L., & Romero, L. A. (1977). *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825)*, II. Caracas: Ayacucho.
- Romero, J. L., & Romero, L. A. (1977). *Pensamiento político de la emancipación (1790-1825)*, II. Caracas: Ayacucho.
- Rozas, E. P. (2006). La "différance": una crítica a la metafísica de la presencia. En M. Beltrán, C. Cardozo, A. García Armesto, M. Gómez, T. Liponetzky, B. Martín, y otros, *Sociosemiótica* (págs. 41-51). Argentina: Editorial Brujas.
- Sánchez Meca, D. (1992). La crítica hermenéutica al fundacionismo moderno. *Anales del seminario de metafísica*(26).
- Sanes, K. (1911). *Simulation and Postmodern Society*. Obtenido de Transparency: <http://www.transparencynow.com/overview/viewtable.htm>
- Sanes, K. (18 october de 1992). Faking it. *The Sunday Boston Globe*.
- Schlosser, E. (2002). *Fast Food Nation. The Dark Side of the All-American Meal*. New York: Perennial.
- Sebá, H. L. (2001). El pensamiento pedagógico del cardenal Newman. Tres planteamientos sugestivos para la educación del siglo XXI. *Theologica Xaverian*(137), 75-84.
- Séneca. (1984). *Cartas morales a Lucio* (Vol. I). Barcelona: Ediciones Orbis.
- Seres, G. (1994). El concepto de fantasía, desde la estética clásica a la dieciochesca. *Anales de Literatura Española*, 10, 207-236.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2002). La brecha de la enseñanza. *Estudios Públicos*(86), 57-144.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2002). La brecha en la enseñanza. *Estudios Públicos*, 57-144.
- Tomillo, A. (s.f.). Apuntes sobre la verdad y la obvedad. 2007. Arturo Tomillo, Arquitecto, <http://www.arturotomilloarquitecto.com/articulos.html>.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris: Éditions du Seuil.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. (Vol. I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Yepes, E. (1992). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Revista Educación y Pedagogía.*, 7.