**La enseñanza de la ética a través Regla de Oro**

Para aprender a tratar a los demás como queremos ser tratados

Autora: Mirian Barberena

***Dedicatoria***

A la memoria de Jonatan Otero y a su compañero en cuyas manos perdió la vida el 27 de marzo de 2008, en un aula de la Escuela de Educación Media de Villa Gesell.

A Damián Montero y a Daniel Robiglio, en representación de los y las profesores(as) y directores(as) de las escuelas secundarias que trabajan para que se materialicen los acuerdos institucionales de convivencia que inspiren “una vida buena, con y para los otros, en instituciones justas”.

A Roberto Kohanoff, quien, con su infatigable intento de practicar la Regla de Oro nos inspira a quienes estamos cercanos a él.

***Agradecimientos***

Expreso mi gratitud a quienes me acompañaron en este largo camino que culminó en la escritura de la tesis y su reescritura como libro.

Agradezco a mi directora Hebe Roig y a mi codirector Jean-Paul Bronckart que confiaron en que podría trasformar la propuesta de enseñar la Regla de Oro en una tesis de Doctorado en Educacion y me ayudaron paso a paso.

Agradezco al jurado que leyó y evaluó mi tesis: Dora Riestra, Jimena Solé y Carlos Cullen; sus devoluciones me estimularon a concretar este libro y a continuar el trabajo de estudio e investigación.

En particular, a la doctora Dora Riestra agradezco que abrió y abre el camino del Interaccionismo Sociodiscursivo a quienes investigamos en la enseñanza de la lengua materna en nuestro país. Me siento agradecida por sus lecturas atentas de las diferentes versiones de mis escritos y por la posibilidad de publicar la tesis en esta colección.

Agradezco a los amigos y colegas que me brindaron generosamente su tiempo para ser entrevistados. Ellos son Damián Montero, Alicia Abaurrea, Juan Carlos Dafada, Rosana Incalza, Lautaro Richino, Maria Rosa Pereyra, Juan Brito, Hector Mendez, Eugenia Scardamaglia, Alejandra Monsalvez, Merche Escribano, Camila Cruz, Ruth Josiowicz, Debora Tormen, Cintia Fisdel y Miriam Kovenski. También agradezco a Isabel Lazzaroni y a Ignacio Espinosa, que compartieron conmigo registros de sus propios trabajos.

A mis hermanas Griselda y Anabela, a Gustavo Goren, a Ana Rosa Sarlinga, a Luci Bercu, a Paula Galdeano, a Daniel Fernández, a Angel Islas, a Marisa Pedrozo, a Liliana Tobio, a Andrea Segura, a Victoria Todaro, a Sonia Olondo y a Vilma Perren les agradezco tantas conversaciones en torno a estos temas. Fueron estos intercambios y su aliento los que nutrieron a lo largo de estos años este trabajo de escritura.

A Viviana Oliveto, docente y amiga, le agradezco que cuando yo atravesaba momentos de escepticismo respecto de mi investigación ella siempre me contaba una nueva situacion de cómo ella sí enseñaba la Regla de Oro a sus alumnos y de lo útil que le resultaba. Recuerdo que en una época me mandaba fotos del pizarrón de su aula en la que al lado de la fecha ponía “Trata a los demás como quieres que te traten”.

A mis hijos, Iván y Maité; son ellos mis más profundos maestros e inspiradores.

A mis compañeros y compañeras humanistas con quienes comparto el Parque de Estudio y Reflexion Chapadmalal. En todas nuestras reuniones semestrales fui compartiendo con ellos mis avances en la escritura de la tesis y siempre recibí escuchas atentas y estimulantes.

Agradezco por último a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educacion del Universidad Nacional de La Plata que me brindó la posibilidad de hacer este recorrido de aprendizaje que concluyó en el Doctorado en Educación.

*Pensar, sentir y actuar en la misma dirección, y tratar a otros como uno desea ser tratado, son dos propuestas tan sencillas que pueden ser entendidas como simples ingenuidades por gente habituada a las complicaciones.*

Silo

*La experiencia enseña sobradamente que los hombres no tienen sobre ninguna cosa menos poder que sobre su lengua, y para nada son más impotentes que para moderar sus apetitos.*

Spinoza

*El discurso moralista, retórico y racionalista produce violencia y adicciones.*

Ángel Islas

INDICE

[Presentación 8](#_Toc63272151)

[1 Convivencia, democracia y escuelas secundarias. Viejos y nuevos desafíos 12](#_Toc63272152)

[1.1 La educación secundaria y los límites de proyecto ilustrado 13](#_Toc63272153)

[1.2 La lucha por el reconocimiento en el Estado moderno y en las escuelas 19](#_Toc63272154)

[Las formas del reconocimiento 21](#_Toc63272155)

[Las formas del menosprecio 24](#_Toc63272156)

[La lucha por el reconocimiento en el aula 26](#_Toc63272157)

[1.3 Repensar la democracia con Spinoza  30](#_Toc63272158)

[1.4 El Estado educador 43](#_Toc63272159)

[2 Estudiar el lenguaje desde el interaccionismo sociodiscursivo: la propuesta de Bronckart 46](#_Toc63272160)

[2.1 El lenguaje como actividad humana 47](#_Toc63272161)

[2.2 Acción verbal, textos y géneros textuales 49](#_Toc63272162)

[2.3 Acción verbal, pensamiento y conciencia 53](#_Toc63272163)

[2.4 El modelo de Bronckart para el análisis de los textos 56](#_Toc63272164)

[Tipos discursivos 58](#_Toc63272165)

[El autor empírico y las instancias enunciativas 60](#_Toc63272166)

[2.5 Desarrollo del lenguaje y desarrollo de las personas 62](#_Toc63272167)

[3 La *hermenéutica del sí* y la vida ética 66](#_Toc63272168)

[4 ¿Por qué la Regla de Oro es hoy una herramienta de la ética? 75](#_Toc63272169)

[Etica china 76](#_Toc63272170)

[Ética judía 77](#_Toc63272171)

[Ética cristiana 78](#_Toc63272172)

[La Regla de Oro en Darwin 80](#_Toc63272173)

[La Regla de Oro y los estadios morales 82](#_Toc63272174)

[La Regla de Oro en Ricoeur 92](#_Toc63272175)

[La Regla de Oro en Silo 93](#_Toc63272176)

[Objeciones a la Regla de Oro 98](#_Toc63272177)

[La investigación: ¿La Regla de Oro para la buena la convivencia en las escuelas? 102](#_Toc63272178)

[5 Herramientas textuales 107](#_Toc63272179)

[La Regla de Oro como herramienta textual 108](#_Toc63272180)

[El “Ejercicio de los personajes”: una herramienta para facilitar la práctica de la Regla de Oro 120](#_Toc63272181)

[6 Análisis de interacciones discursivas a partir de la Regla de Oro 130](#_Toc63272182)

[6.1 Conocimiento de la Regla de Oro de los diferentes entrevistados 130](#_Toc63272183)

[6.2 Saludar: recibir y dar reconocimiento 137](#_Toc63272184)

[6.3 Los estadios morales y los relatos como laboratorios del juicio moral 143](#_Toc63272185)

[Intercambio efectivo o revancha 143](#_Toc63272186)

[“Lo bueno es cuando reconocés que estuvo mal” 144](#_Toc63272187)

[“Yo no dije afuera” 150](#_Toc63272188)

[“Cuando uno mejor se siente” 154](#_Toc63272189)

[El Nivel Convencional y el recurso a la policía o al Poder Judicial 165](#_Toc63272190)

[“Que tratara de llegar a donde quería” 167](#_Toc63272191)

[6.4 El compromiso con la Regla de Oro ¿frente a quién se asume? 171](#_Toc63272192)

[6.5 El “Ejercicio de los Personajes” como desarrollo de la identidad narrativa 177](#_Toc63272193)

[Siento tristeza ante el abandonador 177](#_Toc63272194)

[Siento enojo ante el susceptible 185](#_Toc63272195)

[6.6 El “Ejercicio de los Personajes” como recurso del intertexto 190](#_Toc63272196)

[6.7 Leer la *Ética* a través del “Ejercicio de los Personajes” 194](#_Toc63272197)

[7 A modo de cierre 199](#_Toc63272198)

[Bibliografía 202](#_Toc63272199)

[Anexo 1 213](#_Toc63272200)

# Presentación

Este libro surge de la reescritura de mi tesis de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Y la escritura de esa tesis surgió de la necesidad de encontrar nuevos caminos a la hora de enseñar la buena convivencia en la escuela secundaria en la que trabajaba como profesora de Lengua.

Soy de la generación que abandonó lo que llamamos el paradigma punitivista a la hora de pensar la convivencia en las escuelas. Sin embargo, casi siempre nuestra propia experiencia escolar estaba armada sobre la base de ese paradigma. Mi escuela secundaria la hice entre 1975 y 1979 en Olavarría, provincia de Buenos Aires, en una escuela que funcionaba según se espera de ella; cumplía exactamente las expectativas que la sociedad ponía en ella. El edificio era amplio, cómodo, cuidado; los tiempos se respetaban según timbres siempre puntuales; el director tenía una autoridad inapelable tanto a la hora de saludar a la mañana como a la hora de entrar a dar matemáticas si teníamos hora libre. La humillación como recurso disciplinario estaba naturalizada y nadie la cuestionaba. De esa escuela uno salía preparado para entrar a la universidad. Era una escuela pública, una Escuela Normal que había sido fundada en 1910.

Ya como profesora cobré conciencia de que ese modelo de escuela funcionaba, sí, pero con el costo de excluir a quienes no se adaptaban a su propuesta. El paradigma de una escuela más democrática y abierta, que empezó expresarse de modo claro en política educativa y en la normativa a partir del 2002, despertó en mí y en mis colegas identificados con este modo de pensar la educación un gran entusiasmo; entusiasmo que hoy juzgo como ingenuo.

Una normativa de la convivencia escolar que no apelaba al control y a las amenazas, sino a la participación, a la argumentación y al consenso, que apelaba a la conviccion y al compromiso de todos los actores nos entusiasmó pero nos llevó por un camino lleno de frustraciones.

Ahora comprendo que esta frustración que vivíamos como un fracaso institucional y personal tenía que ver con un proceso social. La crisis no solo atravesaba mi escuela; atravesaba a todo el nivel secundario en nuestro país y en otros.

La democracia actual no cumple sus promesas en la convivencia escolar y tampoco en la convivencia social. Los índices de desigualdad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos no paran de crecer a nivel mundial y qué duda cabe de que eso es un fracaso de la democracia vigente.

Los que seguimos creyendo que el camino es más y mejor democracia tenemos mucho trabajo por hacer. Este libro quiere ser un aporte en esa dirección.

Las referencias que me fortalecieron a la hora de seguir apostando las encontraba en mis compañeros humanistas y en tantos otros compañeros que siguen trabajando por una educación emancipatoria. Sentirme acompañada es lo que me permitió no bajar los brazos, seguir pensando, usar los fracasos para darle mayor profundidad a los planteos, abandonar las ilusiones de que el camino sería fácil y corto; porque no es cuestión de tirar por la borda lo que sí tenía de valioso aquella escuela Normal en la que tuve el privilegio de transitar mi educación secundaria.

Producto de todo lo anterior es esta tesis. Por eso a la hora de plantearla necesité escribir un primer capítulo que diera cuenta del momento sociohistórico en el que se inscribe la educacion secundaria de hoy. Ya en este primer capítulo presento a un filosofo del siglo XVII que acompaña toda la tesis. Este filósofo es Spinoza. Se ha convertido en una creciente referencia para proponer alternativas al modelo democrático actual. Spinoza nos abre una puerta a la hora de repensar la disciplina y el respeto a las normas.

En el Capítulo 2 presento un marco teórico para estudiar el lenguaje, que me resulta imprescindible a la hora de anclar planteos abstractos: ¿cual es la materia con la que hacemos los acuerdos, construimos consensos, legitimamos nuestras posturas, sino el lenguaje? Necesitamos entonces una concepción del lenguaje que dé cuenta de su funcionamiento en su dimensión psicológica y sociológica y esto es lo encontramos en el planteo de Jean-Paul Bronckart, el Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD).

En el Capítulo 3 no abandono el anclaje en el lenguaje pero de la mano de Paul Ricoeur avanzo hacia la *hermenéutica del sí*, que nos permite profundizar sobre construcción de la vida ética y su relación con las instituciones.

Ricoeur es el autor que me permitió elaborar una tesis de doctorado con lo que yo había intuido. Tanto su produccion intelectual como su propia vida fueron la fuente de fundamentación para elaborar mi propuesta de introducir la Regla de Oro (“trata a los demás como quieres que te traten”) en la enseñanza pública. Necesité por lo tanto detenerme en el Capítulo 4 para presentar la Regla de Oro en diferentes religiones y pensadores y plantear la investigación que me permitiera proponer la Regla de Oro como contenido de enseñanza en la educación secundaria.

En el Capítulo 5 conceptualizo a la Regla de Oro como una herramienta textual y presento el “Ejercicio de los Personajes” como un género textual creado para facilitar la práctica de la Regla de Oro.

En el Capítulo 6 analizo fragmentos de las entrevistas que realicé. En esos discursos pude entrever cómo mis entrevistados reflexionaban sobre la propia moral y en qué se apoyan a la hora de atravesar conflictos interpersonales. Entrevistas planteadas casi como conversaciones en torno a estos temas. Mi interés fue mostrar las tensiones que atraviesan los vínculos interpersonales y que cuando la Regla de Oro está copresente esas tensiones tienen mayor probabilidad de utilizarse en la dirección de un aprendizaje social y subjetivo. Tambien quise mostrar el potencial que existe en la escuelas para contribuir a esa sociedad democrática, justa y solidaria que refleja nuestras mejores aspiraciones

En el capítulo final retomo el encuadre general con el que comencé la tesis acerca de los límites del proyecto ilustrado y muestro un horizonte con instituciones que no funcionen en torno al control y el aporte que significaría en esa dirección institucionalizar la reflexión en torno a la Regla de Oro.

Mi esperanza es fortalecer y acompañar con este trabajo a otros colegas que están en el mismo intento.

.

# Convivencia, democracia y escuelas secundarias. Viejos y nuevos desafíos

Las escuelas secundarias están inmersas en un proceso de transformación profunda en la búsqueda de maneras más democráticas de gestión institucional. Esto se da en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria, que vino a sacudir instituciones con larga tradición selectiva y expulsiva. Este intento está posibilitando que en las escuelas se visibilicen conflictos antes acallados. Un funcionamiento democrático y plural no se caracteriza por la ausencia de conflictos sino por el modo de abordarlos. No debe extrañarnos entonces el énfasis creciente en uno de los fines de la educación en este nivel: formar para la vida ciudadana. Al interior de las escuelas se propone que la convivencia se organice mediante acuerdos elaborados con la participación de todos los actores institucionales y en particular los jóvenes.

Sin embargo, como nos propone Cullen en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, la educación ciudadana necesita de una mirada crítica respecto del “proyecto ilustrado”, para no constituirse en legitimadora de la exclusión, la ignorancia y la violencia producida por la globalización. Este autor nos ayuda a concebir una escuela que eduque para la ciudadanía, pero tomando distancia de las concepciones que identifican el ejercicio de la ciudadanía con el disciplinamiento social que nos convoca a educar para la adaptación. Nos propone que el itinerario que define la educación es el itinerario que va desde “el no tener palabra al poder tomarla”. Nos propone pensar la ciudadanía como tiempo y como espacio de la convivencia:

Como excluidos, como desmemoriados, ¿podemos acaso dialogar?, ¿seremos llamados a dialogar y a resolver problemas que genera un modelo que, por definición, nos excluye, nos silencia, nos arrincona en la mera supervivencia? (2004b, p. 105)

Esto lo lleva a problematizar el concepto de “disciplina”. Sostiene que la educación ética “interpela a cualquier disciplina social que no sostenga la subjetividad en la justicia para todos y en el cuidado para cada uno. Solo desde aquí es posible resignificar una moral del esfuerzo y una del placer, y, entonces, es posible cambiar una moral del trabajo y del consumo, solamente mediados por el mercado, en un trabajo y en un disfrute mediados por la justicia”. Y afirma que la disciplina social “es el espacio del reconocimiento del otro en cuanto otro, como cualquier otro, pero también donde es posible reconocer a cada otro como un sí mismo, como sólo este sí mismo” (2004a, p. 118).

En este primer capítulo veremos cómo estos temas han sido abordados desde las ciencias sociales por algunos autores que nos permiten profundizar el análisis y poner en diálogo la relación entre la educación secundaria y el disciplinamiento social.

## La educación secundaria y los límites de proyecto ilustrado

Cualquier propuesta que se refiera a la educación secundaria, no puede ignorar el contexto de crisis profunda en la que está inmersa. Dubet (2006) la describe con precision a partir de mostrar y comparar el funcionamiento de diferentes profesiones que trabajan para la formación y el cuidado de otros seres humanos: enfermería, trabajadores sociales y docentes. El autor señala que si bien en esta era posmoderna la crisis afecta a todas las instituciones, las escuelas de nivel secundario tienen sus propias particularidades que las ponen en el centro de la escena. Los docentes de ese nivel fueron formados pensando en una educación meritocrática y expulsiva, pero trabajan en un contexto que se propone su universalización.

Al servicio del proyecto moderno estuvo lo que Dubet (2006) llama el “programa institucional”. Eran las instituciones del Estado moderno las que producirían un tipo especial de socialización que, al tiempo que socializa al individuo lo constituye en sujeto:

Esa es la verdadera magia del programa institucional, que produce un individuo autónomo, es decir un actor conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social (p. 44).

El programa institucional es “un tipo particular de relación social” (p. 52) que deja afuera las pasiones y los sentimientos. Las personas reales quedan afuera y son reemplazadas por roles: docentes, alumnos, médicos, pacientes, asistentes sociales etc.

En el programa institucional la sanción y el castigo tenían un sentido moral. Estaban al servicio de lograr que los sujetos internalicen la ley. Por esto afirma Dubet que el programa institucional ha encontrado en los psicoanalistas sus mejores defensores en los últimos años (p. 54). Para ser moral y eficaz, la sanción escolar debe ser medida, justa, desprovista de crueldad. Este marco sin embargo, posibilitaba (posibilita, en realidad) que en el trabajo cotidiano los actores aplicaran con buena conciencia “medidas represivas que hoy estamos tentados de percibir como intolerables y crueles”. Durante mucho tiempo los maestros han castigado y golpeado a sus alumnos sin ser estigmatizados. Esto explica en gran parte el asombro y hasta el escándalo con que se presentan hoy a nivel mediático situaciones en las que se visibilizan los maltratos en las relaciones adentro de las instituciones escolares.

A la crisis general del “programa institucional” los docentes de nivel secundario suman una crisis específica en cuanto a la definición de cuál es realidad su oficio; su profesión fue pensada para una educación meritocrática y elitista pero hoy la tendencia creciente es ampliarla a toda la población. A sus aulas ya no llegan solo los “becarios” y los “herederos”, sino también “los invasores” (p. 157). Es la situación en nuestro país, que desde el 2006 legisló la educación secundaria como obligatoria. Ahora a nuestras aulas no llegan solo los que por su condición sociocultural pueden transitar con familiaridad la educación secundaria. Ahora llegan alumnos que desconocen completamente el “oficio” del alumno y que no están dispuestos a dejarse disciplinar mediante el temor o las amenazas.

En este contexto, la tendencia creciente a “democratizar” la gestión de las escuelas secundarias no hace más que facilitar la exteriorización de los conflictos. La respuesta frente a esa situación es gestionar las escuelas mediante acuerdos a los que se los llama los “AIC”: los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

Esta respuesta frente a la crisis de la educación secundaria claramente la ubicamos en el horizonte de la Modernidad. Es el “contrato social” de Rousseau, que desembocaría en la armonía colectiva a partir de regular las relaciones entre individuos libres, autónomos, racionales, sobre la base de la reciprocidad. Promesa que la Modernidad no cumplió y que ha llevado a muchos a descartar todo el proyecto moderno y a considerar la democracia como un imposible (Badiou, 2015, pp. 58-59).

El proyecto moderno hoy puede asombrarnos por su ingenuidad. Sin embargo, cuando frente a los más diversos problemas sociales –desde violencia, inseguridad, desocupación, hasta la basura y problemas de tránsito-, escuchamos a las más variadas voces decir que “todo es un problema de educación”, nos damos cuenta de que el proyecto moderno sigue presente como representación social. Frente a estas expectativas, no puede extrañarnos que las críticas al sistema educativo sean feroces. La escuela ideal y la escuela real parecen estar cada vez más lejos.

La tentación de considerar imposible la gestión democrática atraviesa la experiencia cotidiana en la mayoría de las escuelas secundarias. La discusión sobre la convivencia es aprovechada rápidamente por los adolescentes para avanzar sobre decisiones que las escuelas no están dispuestas a negociar: circular libremente por la escuela y fuera de ella, entrar y salir del aula, usar celulares, usar gorra, fumar marihuana, no asistir, etc. etc. Muchos alumnos reclaman que sus docentes los traten bien sin estar dispuestos a dar ese mismo buen trato a otros compañeros y docentes.

Esta situación está descripta con mucha lucidez en Entre muros, película francesa muy cercana a un documental, de 2008, dirigida por Laurent Cantet. Souleymane es un típico “invasor”, que reiteradamente tiene problemas de relación con sus profesores. En una situación en el aula en la que unas alumnas se han sentido ofendidas por el profesor se da el siguiente diálogo:

Souleymane: -¿Cómo les va a hablar de ese modo? ¿Qué tiene en la cabeza?

Profesor: -Tú vas a decirnos como hay que hablar a las chicas? Tú siempre insultas a todo el mundo, pero no hay problema contigo ¿verdad? ¡Demuestra un poco de respeto a los profesores!

Souleymane: -Yo lo respeto si quiero!

Esta secuencia va escalando en agresiones mutuas hasta que el alumno se va intempestivamente de la clase frente a la impotencia del profesor para retenerlo y deriva en una crisis institucional importante en la que intervienen otros actores de la escuela. Estas situaciones y otras equivalentes ponen a prueba el optimismo de los docentes para seguir pensando que los Acuerdos de Convivencia son un camino posible.

Sin embargo, si bien podemos decir que Souleymane es un “invasor” en el sentido de Dubet, también podemos decir de él que es un alumno “emancipado” en el sentido de Jacotot/Rancière (2003). Estar emancipado es lo contrario de estar atontado. Estar emancipado es “ser consciente del verdadero poder del espíritu humano”. El hombre emancipado se sabe igual a todos los hombres, y sabe que no existen jerarquías en la capacidad intelectual ya que todos comparten la misma potencia de la inteligencia. Inteligencia y espíritu son lo mismo para Jacotot. En palabras de Rancière: “Es la toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza la que se llama emancipación”. Todos los seres humanos por participar de una comunidad de hablantes entran en contacto con ese espíritu, esa inteligencia. Souleymane ha aprendido esto por sí mismo, sin maestro explicador. Cito a Rancière (2003):

Lo que a nosotros nos interesa es la exploración de los poderes de todo hombre cuando se juzga igual que todos los otros y juzga a todos los otros como iguales a él (…) El ser racional es ante todo un ser que conoce su potencia, que no se engaña sobre ella (p. 34).

La democratización de las instituciones es un desafío, permanente. Puede ser un horizonte si la analizamos sin un optimismo ingenuo. La democracia, como analiza Rancière en *El odio a la democracia*, es el gobierno en el que gobiernan los que no tienen ningún mérito para gobernar. No está garantizada por ninguna forma institucional ni garantizada por ninguna necesidad histórica:

No está confiada más que a la constancia de los propios actos. La cosa tiene con qué suscitar el temor, luego el odio, en los que están habituados a ejercer el magisterio del pensamiento. Pero en los que saben compartir con no importa quién el poder igual de la inteligencia, puede suscitar por el contrario, el coraje, luego, la alegría (2012, párrafo final).

Si no queremos repetir con una ingenuidad a destiempo el optimismo de la Modernidad, cuando nos proponemos avanzar en la gestión democrática de las escuelas secundarias necesariamente en un momento nos topamos con la necesidad de profundizar acerca del sentido y de las posibilidades de gestionar la convivencia mediante los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

En la vida de Paul Ricoeur hay una situación que muestra maravillosamente bien lo que estoy tratado de argumentar en este apartado. Si bien en este caso el ejemplo es sobre la convivencia en al ámbito universitario, la tensión entre la enseñanza masiva y la enseñanza de calidad es exactamente la tensión que atraviesa nuestro sistema secundario. En su *Autobiografía Intelectual* cuenta Ricoeur:

Mis años en la Sorbona, entre 1956 y 1967 me dieron también mucha satisfacción: enseñar lo que se llamaba entonces filosofía general a estudiantes de diferentes niveles no me desagradaba, a pesar de la dificultad creciente de mantener un frente de enseñanza y la investigación (…). Pero si la enseñanza no era fuente de inquietud, no sucedía lo mismo con la institución universitaria que resultó ser cada vez menos capaz de hacer frente a la explosión demográfica y de crear las modalidades de enseñanza requeridas por la discordancia entre una enseñanza masiva y una enseñanza de calidad. Veía venir la catástrofe. (…). Elegí entonces en 1967 abandonar La Sorbona y participar en la creación de una nueva universidad ubicada en Nanterre en el suburbio oeste de París, con la esperanza de que el tamaño de la institución permitiera instaurar relaciones menos anónimas entre docentes y estudiantes, según la antigua idea de la comunidad de maestros y alumnos. Los esfuerzos sinceros hechos en este sentido no impidieron que la revolución estudiantil estallara precisamente en Nanterre. La razón tal vez haya sido que está universidad era percibida por los grupúsculos revolucionarios como el eslabón débil de la cadena institucional. Creí al principio, como lo demuestran mis artículos para el diario Le Monde (9-12 de junio de 1968), que la universidad tenía recursos para hacer frente a este ataque. Sin haberlo deseado acepté ser elegido decano de la facultad de Letras, e intenté resolver los conflictos con las únicas armas de la discusión. Pero el ataque no se limitaba los defectos de la institución sino que se extendía a su principio mismo. Fracasé en mi misión de pacificación. Atribuí mi fracaso menos a la naturaleza detestable de los ataques dirigidos contra mí a través de mi función que a los conflictos no resueltos en mí mismo entre mi voluntad escuchar y mi sentido casi hegeliano de la institución (pp. 45-46).

Sobre estos mismos hechos hay una apasionante descripción en la extensa biografía de Ricoeur escrita por François Dosse (2013). Presenta el testimonio de un alumno de Ricoeur que se expresa en estos términos:

Asistí a su primer curso en Nanterre. Lo que era formidable para nosotros como estudiantes era finalmente poder hablarle. En la Sorbona, había que hacer una disertación para hablar con él. En Nanterre, íbamos a almorzar con él al comedor universitario (p. 410).

Es en 1969 cuando Ricoeur es elegido por el consejo de gestión como decano, en plena crisis institucional:

Si bien está lejos de estar complacido con esta propuesta, Ricoeur sin embargo no quiere escapar a las responsabilidades de asumir. Es el único de los elegidos que tiene detrás de sí tal capital de confianza. Sus tomas de posición a favor de la renovación de la universidad así como su participación activa en el movimiento actúan a favor de una aceptación de esta posición de poder (p. 442).

Puede apreciarse en Ricoeur una “dialéctica delicada de la reforma y de la revolución”, que es “lo que constituye la utopía de Ricoeur (…) una manera de ser reformista osado para seguir siendo revolucionario”.

Más adelante Dosse cuenta una anécdota muy significativa de estos años que lo tienen a Ricoeur como protagonista:

Mientras asume sus responsabilidades de director administrativo, Ricoeur continúa con su enseñanza. Un día, cuando acaba de asumir sus funciones de decano, llega al anfiteatro para dictar su curso de concurso de cátedra sobre la noción de Estado en Hegel, y descubre en letras mayúsculas en el pizarrón: ‘Ricoeur, viejo payaso’. ‘Me encuentro con esta inscripción y la dejo pasar, pues es a la vez verdadera y falsa. Lo que es falso es que se me desacredite ridiculizándome’. Pero recuerda que, en Shakespeare el payaso es el loco que le dice la verdad al rey. De allí obtiene la lección de conservar una distancia irónica con respecto a su propio papel (p. 443).

Los reclamos van escalando en radicalización y violencia pero Ricoeur con una disponibilidad inclaudicable al diálogo va erosionando las provocaciones y al final de 1969 la institución parece “definitivamente solidificada (p. 443).

Sin embargo a comienzos 1970 retornaron los reclamos estudiantiles en una escalada de mayor radicalización y violencia con las autoridades y entre los mismos estudiantes. En febrero de ese año Ricoeur, delicado del corazón, sufre un problema cardíaco que lo obliga a estar 15 días fuera la universidad. La escalada de violencia aumenta hasta tal punto que concluye con la policía en el campus de Nanterre. Luego de esto, en marzo de 1970, Ricoeur renuncia. Su fracaso en su gestión de decano le costó el descrédito temporario incluso ante muchos de sus amigos. Así, nos dice Dosse,

Ricoeur mismo atravesó la experiencia dolorosa de la aporía a la que conducen sus tesis contradictorias. Por otra parte, es consciente de la fragilidad de su línea de análisis: ‘En la experiencia de Nanterre he vivido la imposibilidad de unir la institución con este sueño de libertad, y ése es el corazón del drama y del desgarramiento contemporáneo’ (pp. 439-440).

Tanto en este recorrido biográfico de Ricoeur como en la escena citada de la película se expresa de manera muy clara un aspecto de las tensiones que se producen al interior de las instituciones cuando abren sus puertas y dar la posibilidad que todos ingresen. Son escenas que no llevan a la necesaria reflexión que nos propone Cullen (2004a) acerca de qué es la disciplina. Claramente son escenas en la que los alumnos actúan como “indisciplinados”; no actúan como la institucion espera que lo hagan; alumnos que no *reconocen* la autoridad. Frente a ellos la respuesta tradicional es el castigo y la expulsión.

¿Cómo sería salir de esas respuestas punitivas, que no necesariamente enseñan? ¿Cómo sería pensar la disciplina como el “el espacio del reconocimiento del otro en cuanto otro, como cualquier otro, pero también donde es posible reconocer a cada otro como un sí mismo, como sólo este sí mismo” (Cullen 2004a, 118).

Estas preguntas están el trasfondo de esta tesis. A estas preguntas intenta dar algún tipo de respuesta.

## La lucha por el reconocimiento en el Estado moderno y en las escuelas

Un autor que nos ayuda a explicar la relación entre la disciplina, el reconocimiento y la concepcion del Estado moderno es Axel Honneth en *La lucha por el reconocimiento.*

En esta obra el autor parte de revisar cómo se concibe en la modernidad la vida social. Afirma que hay un quiebre entre la concepción de la vida social en la modernidad y la concepción Aristotélica y de la Edad Media que sintetizamos de la siguiente manera:

|  |  |
| --- | --- |
| **Concepción de la sociedad** | |
| **Modernidad** | **Política Clásica (Aristóteles) y derecho natural cristiano (Edad Media)** |
| Sujetos y grupos que luchan por la autoconservación. Hay contraposición de intereses y cada grupo o sujeto se ocupa de que su interés se imponga. | El sujeto es un ser comunitario. El sujeto se realiza en su verdadera naturaleza interna, o sea puede desarrollar el máximo de sus *virtudes* en el marco de una sociedad |

Para Honneth (1997) esta concepción de la Modernidad se configura o consolida a partir de los escritos políticos de Maquiavelo (1469-1527) y Thomas Hobbes (1588-1679).

De Maquiavelo destaca la concepción del hombre como “un ente egocéntrico, solo ocupado en su propio interés”. Estos hombres “recíprocamente conscientes del egoísmo de sus intereses, se enfrentan unos a otros en una actitud ininterrumpida de atemorizada desconfianza” (p. 16). Sin duda, como afirma el autor, fue un gran mérito de Maquiavelo superar la mirada ingenua de representar la sociedad como una relación armoniosa entre sujetos y grupos.

En Hobbes, 100 años después, esta concepción de Maquiavelo toma la forma de una hipótesis científica. Hobbes imagina la naturaleza humana semejante a un autómata, que “se caracteriza primero por su capacidad específica de lograr su bienestar futuro” (p. 18). Las relaciones sociales en Hobbes son una guerra de todos contra todos. Como consecuencia, la aceptación de existencia de un Estado poderoso que regula las relaciones se concibe como un mal menor, ya que posibilita la convivencia que de otro modo se tornaría insostenible.

Las instituciones educativas tal como hoy las concebimos son producto y están al servicio de la construcción del Estado moderno. A la escuela pública se le adjudicó -desde sus inicios- la creación de una ciudadanía, conformada por un conjunto de valores y narrativas compartidas. Con el advenimiento de los Estados nacionales modernos se le atribuyó la tarea de integración y socialización política de los individuos en una comunidad de ciudadanos. Por lo tanto (aunque no es un tema que Honneth desarrolle de modo explícito), no puede resultar extraño que se encuentren correspondencias entre el modo en que se conciben las relaciones sociales en la Modernidad y el modo con el que se conciben las relaciones en las instituciones educativas. El énfasis puesto en la disciplina, con ritos característicos como formar para saludar a las autoridades, o ponerse de pie cuando el docente entra al aula, estuvieron legitimados por la necesidad de construir el poder de la autoridad escolar, que es en última instancia (según esta concepción) la que posibilita la convivencia. El conflicto siempre está a punto de encenderse pero un poder centralizado permite la tregua que puede acabar en cualquier momento.

En el análisis de Honneth, el autor que consigue reinterpretar la organización social integrando de algún modo la importancia de la intersubjetividad de la tradición aristotélica y medieval con el modelo hobbesiano de lucha entre los hombres fue Hegel, más específicamente, el Hegel del período de Jena, el “joven Hegel”.

Hegel recibe el modelo de pensamiento de lucha social entre los hombres de Maquiavelo y Hobbes, pero también la teoría de la moral de Kant. Por otro lado, su lectura de Platón y Aristóteles le permitió conceder a la intersubjetividad una importancia mayor que la que se daba entre sus contemporáneos (p. 20).

En Hegel, la lucha entre los hombres no se da por la autoconservación sino por el reconocimiento. Es a partir de que el otro me reconoce como un igual que yo me puedo constituir como un sujeto. Sin un “tú” que en libertad se relaciona conmigo, no hay un “yo”. Por lo tanto ahí es donde se da la lucha, en lograr que el “tú” me reconozca como un “yo”. En Hegel este reconocimiento se manifiesta en diferentes formas: “El amor, el derecho y la eticidad (constituirían) una secuencia de tres relaciones de reconocimiento en cuyo espacio los individuos se confirman como personas individualizadas y autónomas en un modo cada vez más elevado” (p. 88). Por otra parte, la carencia del reconocimiento el sujeto la experimenta como menosprecio, que es lo que lo empuja a luchar por su reconocimiento.

El punto es que en Hegel, según Honneth, estas tesis son especulativas, permanecen atadas a los presupuestos de la tradición metafísica (p. 88). Para Honneth el reto es poder verificar esas hipótesis en el terreno de lo empírico.

Honneth encuentra en la psicología social de Herbert Mead un puente entre el idealismo hegeliano y su pensamiento posmetafísico, y además afirma que hay amplias coincidencias entre los dos autores. No vamos a desarrollar con exhaustividad el recorrido que hace Honneth de la psicología social de Mead, pero un punto clave es que en Mead el “yo” tiene una génesis social, surge del reconocimiento del otro, por lo tanto, está expuesto a la experiencia del no-reconocimiento.

### Las formas del reconocimiento

Honnet construye a partir de los tres tipos de reconocimiento que había distinguido el joven Hegel: 1) el amor, 2) el derecho y 3) la solidaridad.

1) Gracias al amor los sujetos se confirman como sujetos de necesidad. Hegel tomaba como referencia de la relación de los padres con los hijos y Honneth por su parte se apoya en los aportes del psicoanalista inglés Donald Winnicott, quien trabaja la relación madre-hijo. Para él la madre no es un objeto de deseo (como en Freud), sino es donde el niño se reconoce. El hijo se reconoce en la madre pero también la madre en el hijo. La madre necesita ser alguien para el hijo; la madre también es un sujeto necesitado. Es un vínculo complejo, en el que progresivamente se va logrando un equilibrio entre la simbiosis (la fusión), y la autoafirmación. Esto es la intersubjetividad primaria.

Se parte de la dependencia absoluta y progresivamente se va construyendo la delimitación entre el hijo y la madre. Este proceso el niño lo vive con angustia y desilusión y lo expresa con manifestaciones agresivas hacia la madre, a la manera de “un test inconsciente”. Si la madre puede sobrellevar estos ataques destructivos sin vengarse, es decir si puede responderle como una persona ya autónoma, entonces el niño podrá desarrollar la confianza en sí mismo que le permitirá “ser solo consigo” sin angustia (p. 129).

Esta forma de reconocimiento, esta experiencia intersubjetiva del amor, precede a las otras formas de reconocimiento; es el fundamento de la seguridad emocional, que nos posibilita “la exteriorización de las propias necesidades y sentimientos” (p. 132).

2) El reconocimiento jurídico es aquella relación en el que el otro y el ego se respetan recíprocamente como sujetos de derecho, porque reconocen reglas sociales comunes; es el tipo de reconocimiento que obtiene un miembro por pertenecer a una comunidad social, dentro de la cual derechos y deberes se reparten legítimamente (p. 134).

La concepción de Hegel se inspira en Kant: aparece la idea de responsabilidad moral y de ciudadanos que se autolegislan. El derecho me permite el autorrespeto, ser un sujeto autónomo y auto responsable. En el derecho el sujeto se ve como autor de la ley, por sus representantes o por sí mismo. Honneth llama a esto la formación discursiva de la ley.

En el análisis de esta forma de reconocimiento Honneth introduce la diferencia entre “reconocimiento jurídico” y “valoración social”. La valoración social, a diferencia del reconocimiento jurídico, admite grados; presupone un sistema de referencia evaluativo que informa sobre la valoración de determinadas cualidades y capacidades. Esto permite comprender y analizar las diferencias en cuanto a los reconocimientos materiales que reciben las diferentes actividades productivas, o las diferentes profesiones, en su situación actual y en su conformación socio-histórica. Esta distinción, introducida a finales del siglo XIX, constituye para Honneth uno de los ejes de las discusiones actuales de las ciencias jurídicas.

El reconocimiento de los derechos que tiene un hombre por su calidad de persona no admite grados. Pero ¿cuáles son esos derechos? La respuesta a esta pregunta depende de los contextos sociohistóricos, y esto es lo que se va traduciendo en el reconocimiento jurídico en cada sociedad. Por eso, justamente, la manera en que se aplica ese reconocimiento jurídico en cada situación empírica en las modernas relaciones de derecho es “uno de los lugares en que puede tener lugar la lucha por el reconocimiento” (p. 139).

**3)** La tercera forma de reconocimiento es la solidaridad.Los sujetos humanos más allá del amor y del reconocimiento jurídico necesitan una valoración social que “les permita referirse positivamente a sus cualidades y sus facultades concretas” (p. 148). El sujeto necesita experimentarse como valioso para servir a fines colectivos, para ser útil a la sociedad. Honneth avanza más allá de los planteos a los que había llegado Hegel con su concepto de eticidad y Mead con su idea de una división democrática del trabajo. En él, la solidaridad tiene una expresión a la que llama “postradicional” y la identifica con la “autoestima” (p.156).

Las relaciones no son “solidarias” porque despiertan la tolerancia pasiva de las diferencias sino porque permiten apreciar las diferencias como capacidades y cualidades “significativas para la praxis común”:

Las relaciones de este tipo deben llamarse “solidarias” (…) pues solo en la medida de que yo activamente me preocupo de que “el otro” pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes (p. 159).

### Las formas del menosprecio

Como la experiencia del reconocimiento es algo que la imagen de sí mismo recibe de otro, esa imagen está expuesta a no recibir ese reconocimiento. A esto le llama Honneth la experiencia del “menosprecio”, un tipo de lesión que puede “sacudir la identidad de la persona en su totalidad” (p. 160).

El menosprecio es justamente la privación del reconocimiento. Como Honneth diferenció tres modos de reconocimiento, puede distinguir tres modos de menosprecio:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Formas de reconocimiento** | Relaciones de amor y amistad | Relaciones de derecho | Relaciones de solidaridad |
| **Formas de menosprecio** | Maltrato, tortura, violación, lesiones físicas “sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebato sensible de la realidad”. (p 161) | Desposesión de derechos | Indignidad. Degradación, desvalorización de los modelos culturales. |

Un interesante aporte de Honneth está en poner en relación los sentimientos, la experiencia del menosprecio y nuestros *saberes morales.*

El menosprecio se registra como dolor, no en el plano físico sino en el plano psíquico; este dolor motiva y da impulso a la lucha por el reconocimiento:

Yo querría presentar la tesis que esta función (de conducir a la acción, a la lucha) pueden cumplirla las reacciones negativas de sentimiento, tales como la vergüenza, la cólera, la enfermedad o el desprecio; a partir de ellas se coordinan los síntomas psíquicos por los que un sujeto consigue conocer que de manera injusta se le priva de reconocimiento social (p. 165).

En este caso, Honnet se apoya en la concepción de los sentimientos de la psicología de John Dewey. Sintéticamente, Dewey concibió que los sentimientos positivos “tales como la alegría o el orgullo” emergen cuando la acción (interior o exterior) puede ser llevada a cabo según se la previó. En cambio, los sentimientos negativos “tales como la cólera, la indignación o la tristeza (…) (surgen) en el momento en que uno no encuentra el desenlace planeado de una acción” (p. 166).

A su vez, la perturbación en el desarrollo de la acción se puede deber a expectativas de éxito instrumental o de comportamiento normativo. En el primer caso estamos en presencia de perturbaciones “técnicas”; en el segundo, de perturbaciones “morales”.

Dentro de las perturbaciones morales distingue dos casos: a) La acción se frena a causa de que el sujeto viola una norma, entonces surge *la culpa.* b) La acción se frena a causa de que el sujeto es víctima de que otro viola una norma, entonces surge *la indignación.*

La culpa y la indignación son sentimientos que nos permiten tomar contacto con nuestro *saber moral*.

Pero el sentimiento en el que Honneth encuentra el motor para la lucha por el reconocimiento es la *vergüenza*, que es un sentimiento más complejo: en él no está determinado de antemano si el sujeto se siente activo o pasivo frente a la violación de la norma.

En la vergüenza se puede reconocer una primera fase en la que el sujeto registra un desplome del propio valor: “se experimenta como de menor valor social de lo que previamente había supuesto” (p. 168). En la escena psíquica del sujeto que experimenta vergüenza aparece un *yo* que siente vergüenza frente a *otro* (real o imaginario) y también un *yo-ideal* lesionado.

En la segunda fase, el sujeto puede inculparse a sí mismo por la lesión de su yo-ideal. Pero también puede sentir que la culpa de su lesión es del otro; en este caso el sujeto “se siente oprimido por una sensación de falta de propio valor, porque sus compañeros de interacción han violado normas morales cuyo mantenimiento le había permitido valer como persona que desea conformarse a su yo-ideal.” Es en este caso que aparece la potencialidad de la vergüenza como motor de la lucha por el reconocimiento y se desata una “crisis moral en la comunicación, porque se han frustrado expectativas normativas que el sujeto activo creyó poder depositar en la predisposición al respeto por parte del otro” (p. 168).

### La lucha por el reconocimiento en el aula

Trataré de mostrar cómo esta caracterización hace Honneth nos ayuda a entender algunas dinámicas de relación entre docentes y estudiantes al interior de las escuelas al pensarlas desde la lucha por el reconocimiento.

Para esto, me serviré de una escena observada en septiembre de 2008 en una escuela secundaria pública de Villa Gesell[[1]](#footnote-1). Analizaremos una situación entre una docente y una alumna en una clase de Prácticas del Lenguaje. En esta escuela, en muchos casos, los alumnos son la primera generación familar en transitar la escolaridad secundaria.

En esa clase la docente tomaba una evaluación, ya pautada, sobre un libro que habían leído y trabajado. La profesora circulaba por los bancos repartiendo las hojas de la prueba y en un momento se encuentra con una alumna, (supongamos que de apellido Acosta), que había estado ausente varias clases, la mira y mostrándose sorprendida de su presencia le dice: “¡Quién tenemos acá! ¡Una aparición!”. La profesora no le da la hoja ya que no la podía evaluar, por sus ausencias.

Más adelante en la clase la alumna dice que está aburrida, y la docente le contesta: “Y… sí, ahora vas a estar aburrida, tus compañeros están haciendo la prueba y vos tenés que esperar”.

Luego de transcurrida más de la mitad de la clase la profesora toma lista y al finalizar se da este diálogo:

Alumna: -Y yo? Acosta no dijo…

Docente: -No, no dije (en un tono más bien bajo, como al pasar).

Alumna: -¡Qué mala onda…!

Docente: -¿Quién? (en voz mucho más alta).

Alumna: -Acosta.

Docente: -No, ¿quién “mala onda”? (en el mismo tono alto)

Alumna: -Yo

Docente: No dice nada; hace un gesto que (creo) se podría interpretar “ahora sí”, “así está mejor”.

El contexto en el que se da esta clase es en el intento de construir una educación inclusiva en este nivel educativo que tradicionalmente ha sido selectivo y expulsivo. En el Marco General para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires leemos: “A medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar su lugar en las aulas” (p. 9). Es un ejemplo claro de lo que propone Honneth acerca de que el marco en el que se da la lucha por el reconocimiento es en la ampliación de derechos que en principio fueron concebidos para unos pocos.

En este contexto entonces, todos los adolescentes tienen derecho a estar en las aulas de las escuelas secundarias, y el Estado tiene la obligación de ofrecerles la posibilidad de escolarizarse.

Sin embargo, como se ve en la situación áulica analizada, existe una tensión muy fuerte entre una Ley que incluye a todos y unas prácticas áulicas que de hecho son expulsivas para cierta población que no sostiene la concurrencia diaria a la escuela. Los docentes en muchos casos preparan sus clases representándose una homogeneidad entre sus alumnos que en la práctica no se da, y entonces se quedan sin recursos de enseñanza: “Y… sí, ahora vas a estar aburrida, tus compañeros están haciendo la prueba”. Es evidente que la docente podría haber ofrecido otras alternativas, por ejemplo que leyera la novela, pero parece que ejerciera una especie de sanción al hecho de haber estado ausente tanto tiempo, sanción cuya “pena” sería aburrirse.

Estos comentarios toman como encuadre la situación de la política educativa de la provincia y el país, pero ahora me quiero enfocar en el microanálisis de la interacción docente-alumna cuando la docente toma lista y no nombra a la alumna, para observar en esa interacción “la lucha por el reconocimiento”.

Observemos el primer intercambio:

Alumna: -Acosta no dijo.

Docente: -No, no dije.

Acá podemos interpretar que a la alumna no se le cumple una expectativa legítima que ella tenía: estar en esa lista. Desde su punto de vista, la docente está incumpliendo una norma, lo cual evidentemente le despierta “una perturbación moral” (en términos de Honneth) frente a la cual responde con indignación.

La docente, por su lado, no parece sentir haber incumplido ninguna norma. Si así fuera, en su respuesta debería haber expresado alguna disculpa del tipo “Perdón, te salteé”, “Perdón, te había sacado de la lista”. En ella no se ve ninguna “perturbación moral”, solo confirma como un hecho del mundo objetivo, no normativo, su no mención del apellido “Acosta”: “No, no dije”.

Esta respuesta parece aumentar la indignación de la alumna y entonces reacciona con una clara ofensa a la profesora: “¡qué mala onda!”.

Podemos interpretar que esta reacción es producto de la “ebullición de sentimientos que invaden a un sujeto cuando sobre la base de una experiencia del menosprecio no puede simplemente proseguir su acción”. En este caso lo que la alumna ya no puede proseguir haciendo es sintiéndose parte de ese grupo de alumnos.

No es insensato pensar que esa “ebullición” había comenzado antes. En el comienzo de la clase, como ya mencionamos, la docente se había referido a ella como “una aparición”. El tono de la docente era amable, alguien que miraba la escena podía interpretar la expresión como una especie de chiste. Sin embargo el hecho de ser mencionada como “aparición” puede haber sido vivida por la alumna como una humillación. Según la definición que nos da el Diccionario de la Real Academia una “aparición” es una “visión de un ser sobrenatural o fantástico, fantasma, imagen de una persona muerta”. Es interesante notar que cuando Honneth analiza la primera forma de menosprecio habla de violaciones y torturas; o sea situaciones de maltrato físico en las que el sujeto es privado de disponer de su cuerpo con libertad. Pero dice que lo más específico de estas lesiones no es el dolor físico, sino “el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebato sensible de la realidad” (p. 161). Tratar a alguien de aparición es una manera de despojarlo de su cuerpo, por eso digo que la alumna puede haberlo vivido como ese menosprecio que “lesiona la confianza aprendida en el amor (…) (cuya) consecuencia, acompañada de una especie de vergüenza social, es la pérdida de confianza en sí mismo” (p. 162).

Más adelante, cuando la docente toma lista, la alumna escucha a su docente nombrar a todos sus compañeros pero no a ella misma. En este caso se ve privada de un derecho, y ella hace responsable a su docente de esa falta, no siente culpa sino indignación. Y en esa indignación encuentra el impulso para luchar por su reconocimiento, y vuelve a “encontrar la posibilidad de un nuevo obrar” es entonces cuando dice “Qué mala onda!” y desata la “crisis moral en la comunicación” (p 168).

En este caso es la docente la que sufre una “perturbación moral”, la alumna ha incumplido una norma que ella espera que sus alumnos cumplan: que no se dirijan a ella de una manera que para ella es ofensiva. Desde su situación de autoridad exige una reparación: “*quién* mala onda?”, que la logra cuando la alumna se inculpa a sí misma.

En este apartado quise explorar la fecundidad de la teoría de Honneth en las relaciones docente-alumno y no he agotado los aspectos que podrían abordarse para tal fin. He querido mostrar lo insuficiente del encuadre legislativo para que la educación secundaria inclusiva pueda avanzar en su implementación.

La sola existencia de la ley no alcanza a erradicar las prácticas expulsivas instaladas en las escuelas secundarias. Para materializar una ley que viene a proponer una ruptura tan importante con la historia de la educación secundaria es necesario que los docentes puedan dar a sus alumnos ese reconocimiento que surge de la solidaridad, como la define Honneth, un reconocimiento que les permita referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas, desde la certeza que cada uno de sus alumnos tiene capacidades propias, y que nuestro rol es ayudar a que las desarrollen ya que solo de esa manera se podrá completar la obra común.

Honneth cierra su libro con el capítulo titulado “Un concepto formal de eticidad”. Afirma en él que su propuesta está a mitad de camino entre el comunitarismo y el kantianismo. Con Kant comparte el interés de posibles normas generales; con el comunitarismo el interés por construir condiciones sociales que permitan la autorrealización. Qué duda cabe que el ideal de sociedad en la que “los logros universales de la igualdad y del individualismo se han expresado de tal modo en el modelo institucional que todos los sujetos (logren) reconocimiento en tanto que autónomos e individuales: como iguales y sin embargo, en tanto que personas específicas” (p. 211) es un ideal para las escuelas secundarias.

Veremos más adelante que Paul Ricoeur en *Sí mismo como otro* hace un planteo muy cercano. Ricoeur además propone a la Regla de Oro como ese principio que permite sintetizar el comunitarismo y el kantianismo y por eso se constituye en el autor de referencia en mi propuesta.

## Repensar la democracia con Spinoza

Spinoza (1632-1677) es un filósofo que resulta una fuente de inspiración para resignificar la democracia a nivel del Estado y en el marco de esta tesis tiene un papel central que iré desarrollando en varios apartados. Vivió en un momento muy particular; parecido al nuestro en el sentido de quiebre, de cambio de etapa. Era el tiempo en que se estaba resquebrajando la monarquía como organización política. Spinoza nació y vivió en Holanda, en un tiempo de esplendor cultural, político y económico. Muchos estudiosos de la vida de Spinoza (Damasio 2006b, Benito Olalla 2015, Rovere 2007) han señalado el modo en que su biografía y el contexto histórico y social en el que vivió se relacionan con sus temas de interés y sus obras escritas. Su formación en el judaísmo y el hecho de haber sido expulsado de la comunidad judía antes de los 24 años; el particular momento político y cultural que hacía de las provincias holandesas la república democrática más avanzada de la época; el linchamiento popular que sufrió Jan de Witt (Gran Pensionario de Holanda y representante del ideal republicano) en 1672 y la restauración de la monarquía; la prosperidad económica de la que gozaba Holanda; las luchas religiosas; el conocimiento exhaustivo de los pensadores de su época, en particular Descartes, forman parte del contexto de producción de sus textos.

Por mi parte, llego a Spinoza sin venir de una formación filosófica a través de mis estudios en didáctica de la Lengua, en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD); Afirma Bronckart (2004, 2018) que las tesis que sostienen el planteo epistemológico y metodológico del ISD se inscriben en “la linea del posicionamiento epistemológico de Spinoza” y son todas ellas “una prolongación del programa de la *Ética*”.

Bronckart (2004) sintetiza “el programa de la *Ética*” de este modo:

En esta obra, Spinoza plantea insistentemente la dificultad que tienen los humanos para comprender la organización general del universo, para apreciar los múltiples determinismos de las acciones en las que participan, para identificar el lugar que ocupan y el papel que desempeñan en él en tanto que individuos. Sostiene por ello que, para enfrentarse a esta "discordancia", el hombre tiende a presentar su propia naturaleza, abstracción hecha de toda causa externa como una entidad independiente, autónoma y todopoderosa. (…) El programa de la ética de Spinoza consiste por tanto en separarse de ese antropocentrismo para llegar a una forma superior de conocimiento, que sería "racional", en cuanto que no haría sino reencontrar la posición efectiva del hombre en el universo. (…) Es a este conocimiento al que debe llegar el hombre; debe dejar de considerarse como autónomo y "abstracto" respecto de las causas que actúan sobre él y, muy al contrario, debe situarse como efecto y ponerse en relación con sus causas; en otras palabras, debe convertir en objeto central de su reflexión las relaciones de causalidad del orden universal al que pertenece (p. 43).

En lo personal, lo que me resultó más atractivo cuando leí la *Etica* es que inmediatamente comprendi su potencialidad a la hora integrar a nuestro trabajo de enseñantes nuestra dimensión de seres emocionales, tan poco reconocida en la educación.

Tiempo después tomé conocimiento de que es un filósofo que ha sido muy leído y estudiado en Argentina. Desde el estudio pionero que León Dujovne publicó entre 1941 y 1946, cuatro tomos dedicados “su vida, su época, su obra y su influencia”, editados por la Universidad de Buenos Aires, hasta los más de quince Coloquios Spinoza realizados a partir del 2001 en la Universidad Nacional de Córdoba, mucho es lo que su lectura ha inspirado y continúa haciéndolo. Hay incluso un hecho en general ignorado que es oportuno mencionar en este contexto. En 1949 quien en ese momento era el presidente de la Argentina, Juan Domingo Perón, cierra el Primer Congreso Nacional de Filosofía en la ciudad de Mendoza con una conferencia que luego se publicará como *La comunidad organizada*. Este discurso concluye con una mención a Spinoza:

Esta comunidad (haciendo referencia a la Argentina) que persigue fines espirituales y materiales, que tiende a superarse, que anhela mejorar y ser más justa, más buena y más feliz, en la que el individuo puede realizarse y realizarla simultáneamente, dará al hombre futuro la bienvenida desde su alta torre con la noble convicción de Spinoza: “Sentimos, experimentamos, que somos eternos”.

Esta presencia reiterada de Spinoza en nuestro país lleva a Diego Tatián (2005), uno de los expertos más importantes de la actualidad, a preguntarse si existe un spinozismo argentino. Sin embargo, para que esta circulación en nuestro país fuera posible son muchas las circunstancias difíciles que debió atravesar su obra.

Spinoza escribió varios libros que no pudo editar en vida ya que su pensamiento era considerado peligroso tanto para la religión como para la moral y el orden político, y siguió así hasta muchos años después de su muerte. Sus discípulos fueron perseguidos, encarcelados, torturados. A pesar de eso sus escritos siguieron circulando de modo clandestino; sobre el final del siglo XVIII se constituye en el centro de una polémica filosófica y religiosa en Alemania (en la que Kant no estuvo ausente) y su pensamiento es reinvindicado en el contexto del romanticismo alemán (Solé, 2011).

La *Ética* es la obra central de Spinoza. Allí presenta una doctrina “útil para la vida social, en cuanto enseña a no odiar ni despreciar a nadie, a no burlarse de nadie ni encolerizarse contra nadie, a no envidiar a nadie (…). Por último, esta doctrina es también de no poca utilidad para la sociedad civil, en cuanto enseña de qué modo han de ser gobernados y dirigidos los ciudadanos, a saber: no para que sean siervos, sino para que hagan libremente lo mejor” (E2 49, Escolio).[[2]](#footnote-2)

Estuvo trabajando en ese libro desde 1661 hasta 1675, pero interrumpió su redacción entre 1665 y 1670 para escribir el *Tratado Teológico-político (TTP)*, obra con la que pretendía realizar una fuerte intervención en la política de su tiempo apoyando al gobierno de de Witt[[3]](#footnote-3). Escribe en defensa de las libertades de opinión y culto y contra los calvinistas, a quienes acusará de promover la falsa religión y la superstición, y contra los orangistas, asociados a la “falsa política”, la monarquía.

Por distantes que estén en el tiempo y por distintas que sean las circunstancias, creo que las preocupaciones que tenía Spinoza son en varios sentidos similares a las preocupaciones que tenemos hoy los docentes en las escuelas secundarias que queremos enseñar a nuestros alumnos a construir y respetar acuerdos de convivencia que permitan gestionar las escuelas de modo democrático; los docentes necesitamos una buena convivencia en el aula como punto de partida para hacer nuestro trabajo pero lejos estamos de contar con ella. En realidad, hoy, el trabajo de los profesores de la educacion secundaria consiste sobre todo en generar las condiciones que permiten las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Dubet, 2006, p. 176; Bronckart, 2007, p.184). Los docentes solo contamos con nuestro discurso persuasivo para construir esa convivencia armónica en el aula; lo mismo buscaba Spinoza para toda la sociedad.

En el *Tratado Teológico-político (TTP),* Spinoza dice que “nadie puede dudar que sea en extremo útil a los hombres vivir según las leyes y prescripciones de la razón” (p. 238) y que (los hombres) “debieron convenir en seguir los consejos de la razón (…) en no hacer a nadie lo que no quería que se les hiciera y en defender los derechos de los demás como los suyos” (p. 239). No es muy diferente el tipo de desafío que tienen los profesores de las escuelas secundarias cuando tratan de enseñar la “buena convivencia.” Leyendo a Dubet en términos de Spinoza, podemos decir que ahora que el “programa institucional” está en decadencia, y que es en la escuela secundaria donde con más fuerza se manifiesta, las aulas de las escuelas secundarias han vuelto al “estado de naturaleza”. Los profesores ya no cuentan con un rol institucional que los protege, solo cuentan con su potencia, su esfuerzo, su *conatus[[4]](#footnote-4)*. En esta situación, "la dificultad para dar clases puede virar hacia una verdadera hostilidad para con los alumnos" (Dubet, 2006, p. 185). El desafío entonces es trasformar esa convivencia hostil, de lucha por el reconocimiento, en un aula concebida como una comunidad de aprendizaje, donde la convivencia armónica que permite hacer el trabajo de enseñanza se consigue por el reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006, p. 277).

Acompañemos a Spinoza en el desarrollo argumentativo del capítulo XVI del *TTP*, “Del fundamento del Estado. Del derecho natural y civil del individuo y del derecho del Soberano”.

Parte Spinoza de mostrar que por las leyes de la naturaleza cada individuo está “determinado naturalmente a existir y a obrar de un modo dado. Así por ejemplo, los peces están hechos naturalmente para nadar, de entre ellos, los mayores están dispuestos para comerse a los más pequeños y, consiguientemente, en virtud del derecho natural, todos los peces gozan del agua, y los grandes devoran a los menores” (p. 236). Se ve perfectamente con este ejemplo lo que quiere decir Spinoza cuando afirma que en el estado de naturaleza, el derecho se extiende hasta donde se extiende el poder. Es una ley general de toda la naturaleza “que cada cosa se esfuerce por mantenerse en su estado, sin tener en cuenta más que a sí misma, y no teniendo en cuenta sino su propia conservación”, y en este punto “no reconocemos diferencia alguna entre los hombres y los demás individuos de la naturaleza, ni entre los hombre dotados de razón y los que de ella están privados, ni entre los extravagantes y locos y los hombres sensatos”. Los seres humanos parten de esa situación, el derecho natural no está dado por la razón, sino por el poder, la fuerza de los apetitos y las necesidades. Esto rige para todos por igual: “Así como el varón prudente y sabio tiene el derecho absoluto de hacer todo lo que la razón le dicta (…) así el ignorante o el insensato tiene derecho a hacer todo lo que le exige su apetito”.

La diferencia que hay entre el que guía su conducta por su razón (y entonces no hace “a nadie lo que no quiere que se le hiciera” y defiende “los derechos de los demás como a los suyos” p. 239) y el que la guía por su apetito (y entonces “sea por la fuerza, sea por la astucia” hará “lo necesario para la satisfacción de sus deseos y a tener por enemigo a aquel que se lo estorbe” p. 239) es para Spinoza una diferencia en el conocimiento que cada uno ha alcanzado.

Llegar al conocimiento del “varón prudente y sabio” es un largo camino ya que todos los hombres nacen en la “ignorancia completa de todas las cosas”. Por “buena educación que reciban pasan gran parte de su vida antes de poder conocer la verdadera manera de vivir y de adquirir el hábito de la virtud” (p. 237), y como “nadie puede dudar que sea en extremo útil para los hombres vivir según las leyes y las prescripciones de la razón" (…) y “por otra parte, todo el mundo desea vivir en seguridad y al abrigo de la maldad lo más posible”, los hombres, “para gozar de una vida dichosa y llena de tranquilidad, han debido entenderse mutuamente y han debido renunciar a seguir la violencia de sus apetitos individuales y someterse a la voluntad y al poder de todos los hombres reunidos” (p. 239).

No tenemos que perder de vista que es la razón humana, “que solo atiende al verdadero interés y a la conservación de los hombres”, la que lleva a los hombres a renunciar a “seguir la violencia de sus apetitos individuales”; no la naturaleza, “que no se encierra en los límites de la razón humana”. Todo lo que como hombres nos parece en la naturaleza “ridículo, absurdo o malo procede de que desconocemos en parte las cosas e ignoramos en su mayor parte el orden y enlace de la naturaleza entera”.

Es entonces mediante la razón humana que los hombres establecen un modo de vivir juntos en armonía; es la razón la que lleva a los individuos a transferir “su poder (de los individuos) a la sociedad, la cual, por esto mismo, tendrá sobre todas las cosas el derecho absoluto de la naturaleza, es decir, la soberanía” (p. 241). La sociedad que está organizada mediante este derecho “se llama democracia, la cual puede definirse como la asamblea que posee comúnmente su poder soberano sobre todo lo que cae en la esfera de su poder” (p. 241-2).

Ahora, como ya vimos, los hombres nacen ignorantes, y en el estado de naturaleza solo se guían por su apetito y pasa mucho tiempo hasta que puedan conocer “la verdadera manera de vivir y de adquirir el hábito de la virtud”; por lo tanto, ¿cómo es que se logra que los hombres respeten las leyes que posibilitan la vida armónica en sociedad? Los hombres sabios, las respetan porque se guían por la razón; a los otros, se los compele por la fuerza y respetan las leyes por temor al castigo, o se los persuade con la esperanza de un bien mayor, ya que “por una ley universal de la naturaleza humana (…) entre dos bienes escogemos el que nos parece mayor y entre dos males el que nos parece más llevadero” (p. 239). Es la misma idea que expresa Spinoza en la Proposición 65 de la Parte 4 de la *Ética*: “Según la guía de la razón, entre dos bienes escogeremos el mayor, y entre dos males, el menor.”

Cerramos así la síntesis del Capítulo XVI de TTP, y la enlazamos con la obra central de Spinoza, la *Ética*, obra en la que enseña la vía para salir del estado de ignorancia y convertirnos en hombres sabios. La *Ética* es un camino que cada hombre puede recorrer, pero es un camino que se recorre en forma personal.

La relación entre la dimensión individual y social de las personas es una de las tensiones que atraviesan la obra de Spinoza. Es útil observarla como tal, como una tensión no resuelta totalmente.

Por el poder que le otorga a la asamblea soberana se ha ubicado al Estado de Spinoza en la línea del *Leviatán* de Hobbes. Sin embargo también se ha señalado que el Estado de Spinoza no es un Estado trascendente; los individuos ceden su poder a la sociedad toda pero sin renunciar a sus derechos naturales. Spinoza mismo explicita su diferencia con Hobbes en la Carta L: “En cuanto atañe a la política, la diferencia entre yo y Hobbes, acerca de la cual usted me consulta, consiste en esto: que *yo conservo siempre incólume el derecho natural* (…)” (2007, 203).

Sin embargo, por otro lado, en la *Ética* afirma que “para que los hombres puedan vivir concordes y prestarse ayuda, es necesario que *renuncien a su derecho natural* y se presten recíprocas garantías de que no harán nada que pueda dar lugar a un daño ajeno” (E4 P37, Escolio 2).

Que los hombres renuncien al derecho natural, o que el derecho natural se conserve incólume pueden parecer dos posturas contradictorias. Spinoza las reconcilia diciendo que tenemos derecho natural a pensar y expresar lo que nuestra conciencia nos dicta, pero tenemos la obligación que actuar de acuerdo a las leyes de nuestro Estado. Como ciudadanos que somos de un Estado civil, ese Estado tendrá el derecho de “garantizar su cumplimiento, no por medio de la razón, que no puede reprimir los afectos, sino por medio de la coacción” (E4 P37 Escolio 2). Los que respetan las leyes porque se guían por la razón son los que han alcanzado la sabiduría.

No sería correcto interpretar que el camino que propone la *Ética* es un camino cerrado. Lejos de eso. La obra de este autor se caracteriza por las múltiples interpretaciones que posibilita, es verdaderamente una obra abierta. Ha recibido y continúa recibiendo diferentes lecturas, muchas de ellas contradictorias entre sí. Pilar Benito Olalla (2015) nos habla de "los resplandores de la Ética", ya que cada nueva interpretación sería como un resplandor que percibe "nuevos aspectos, cual si de un prisma que refleja la luz del propio intelecto se tratara” (pos. 435).

Es que si bien alrededor de Spinoza hay un mito que lo representa como un filósofo solitario, esto no se condice con la realidad histórica en la que produjo su obra. Justamente, porque su propuesta no es un sistema que manifiesta la coherencia interna de conceptos abstractos pensados por un filósofo en soledad sino que es el producto del intercambio viviente entre personas que participaban de numerosos grupos su obra manifiesta numerosas tensiones problemáticas. Por eso, si bien su obra ha sido atacada por su falta de coherencia conceptual, siendo que claramente fue el intento de su autor llegar a esa coherencia, esa falta es también lo que habilita la multiplicidad de lecturas (Solé J. y Rovere M., 2018).

Es la idea que también expresa Axel Cherniavsky en *Spinoza*: “Como todo gran libro, la *Ética* es muchos libros”. Cherniavsky lee a la *Ética* como una novela filosófica “que comienza con un personaje totalmente desprovisto, un ignorante, un esclavo, un infeliz, pero al que le están destinadas la sabiduría, la libertad, la felicidad, la eternidad” (p. 16).

Al final de la *Ética*, con el realismo que lo caracteriza, admite Spinoza que la vía que ha mostrado, que conduce al logro de convertir en sabio al ignorante “parece muy ardua”. Pero como en Spinoza tenemos junto al realismo lúcido un gran optimismo, también nos dice que a esta vía “es posible hallarla sin embargo” (E5 P42, Escolio).

Los que han alcanzado la sabiduría viven de acuerdo a las leyes de la razón. Saber y actuar son dos aspectos que para Spinoza van juntos. Los conocimientos adecuados son los que nos permiten actuar. Los hombres tenemos la posibilidad de ser activos solo en la medida que nuestra mente[[5]](#footnote-5) tiene ideas adecuadas, de lo contrario estrictamente no *actuamos* sino que *padecemos*:

Nuestra mente obra ciertas cosas, pero padece ciertas otras; a saber: en cuanto que tiene ideas adecuadas, entonces obra necesariamente ciertas cosas, y en cuanto que tiene ideas inadecuadas, entonces padece necesariamente ciertas otras (E3 P1).

Los hombres estamos en general muy lejos de darnos cuenta de la situación en la que nos encontramos, y confundimos el padecer con el actuar. En el padecer no somos libres, justamente somos efectos de causas que desconocemos, por eso padecemos. Por esta falta de conciencia vivimos imaginando que actuamos libremente, idea sobre la que Spinoza insiste una y otra vez:

(…) los hombres se imaginan ser libres, puesto que son conscientes de sus voliciones y de su apetito, y ni soñando piensan en las causas que les disponen a apetecer y querer, porque las ignoran (E1, Apéndice).

(…) los hombres se equivocan al creerse libres, opinión que obedece al solo hecho de que son conscientes de sus acciones e ignorantes de las causas que las determinan. Y, por tanto, su idea de ‘libertad’ se reduce al desconocimiento de las causas de sus acciones, pues todo eso que dicen de que las acciones humanas dependen de la voluntad son palabras, sin idea alguna que les corresponda (E2 P35, Escolio).

De modo que la experiencia misma, no menos claramente que la razón, enseña que los hombres creen ser libres sólo a causa de que son conscientes de sus acciones, e ignorantes de las causas que las determinan (E3 P2, Escolio).

Ahora bien, ¿qué nos propone Spinoza en la Ética para salir de este estado de ignorancia y alcanzar el conocimiento adecuado y la libertad? Es lo que trataremos de sintetizar a continuación.

La principal dificultad con la que nos enfrentamos los seres humanos para actuar con libertad es que estamos condicionados por los afectos. Los afectos tienen sobre nosotros una fuerza tal que nos someten a la “servidumbre”, somos impotentes de moderarlos y reprimirlos, y “aún viendo qué es lo mejor” nos sentimos inclinados a hacer lo que es peor (E3, Prefacio).

Por esta razón, Spinoza dedica la Parte 3 de la Ética a estudia**r** “el origen y la naturaleza de los afectos” y la Parte 4 a estudiar “la servidumbre humana o la fuerza de los afectos”.

Los hombres no actúan libremente porque en realidad toman sus decisiones por sus afectos, no por razones:

(…) porque las decisiones de la mente (mentis) no son otra cosa que los apetitos mismos, y varían según la diversa disposición del cuerpo, pues cada cual se comporta según su afecto, y quienes padecen conflicto entre afectos contrarios no saben lo que quieren, y quienes carecen de afecto son impulsados acá y allá por cosas sin importancia (E3 P2, Escolio).

Esta es la razón por la cual los hombres, aunque deseen vivir en armonía no lo logran, ya que son “semejantes a las olas del mar agitadas por vientos contrarios” (E3 P59, Escolio), y "queriendo todos ser amados o alabados por todos, resulta que se odian entre sí" (E3 P31, Escolio).

En el conocimiento adecuado de los afectos está nuestra posibilidad de alcanzar la libertad humana, que es lo que desarrolla en la Parte 5 y última: “Del poder del entendimiento o de la libertad humana”.

La propuesta que nos hace Spinoza sobre cómo alcanzar la libertad se deduce de lo que nos planteó en la metafísica que describió en la Parte I “De Dios” y en la teoría del conocimiento que planteó en la Parte II “De la Naturaleza y origen de la mente”. Spinoza plantea que existe una sola sustancia, a la que también menciona como Dios o la Naturaleza; esa sustancia tiene infinitos atributos, de los cuales los seres humanos, conocemos solo dos, la extensión y el pensamiento.

Los seres humanos somos “modos finitos”, “cosas singulares”, no somos sustancia.[[6]](#footnote-6) Nos manifestamos, existimos, en una dimensión mental y en una dimensión corporal, “el hombre consta de mente y cuerpo” (“hominem mente et corpore constare”) (E2 P13, Corolario). Como esas dos dimensiones son dos manifestaciones de una única sustancia, entre esas dos dimensiones existe un paralelismo, y todo lo que se manifiesta en una dimensión se manifiesta en la otra; pero lo que corresponde a una dimensión no puede alterar a la otra. Las ideas, que pertenecen a la dimensión mental, no pueden modificar los afectos, que pertenecen a la dimensión corporal. Las ideas entran en contacto con las ideas, y los afectos con los afectos. Justamente las Partes 3, 4 y 5 describen los sutiles mecanismos por los cuales se relacionan esas dos dimensiones.

Spinoza define así los afectos:

Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar del mismo cuerpo, y entiendo al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones (E3, Definición 3).

Los afectos pueden ser acciones o pasiones: “si podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entonces entiendo por ‘afecto’ una acción; en los otros casos, una pasión” (E3, Definición 3). La alegría y la tristeza son las dos pasiones básicas: las pasiones tristes son las que disminuyen nuestra potencia de obrar; por el contrario, las pasiones alegres son las que aumentan nuestra potencia de obrar. Son ejemplos de pasiones tristes el miedo, el odio, la envidia, la desesperación y muchas otras; de pasiones alegres son ejemplos el amor, la esperanza, la seguridad, la aprobación, el contento de sí mismo, la misericordia, el agradecimiento entre otras. De cada una de ellas da una definición y explicación en la última parte de la Parte 3. Son estas pasiones las que nos hacen vivir agitados como las olas del mar. Sin embargo, al cobrar conciencia de este estado aparece la posibilidad de liberarnos ya que “un afecto que es una pasión deja de ser una pasión tan pronto como nos formamos de él una idea clara y distinta” (E5 P3).

Por esto, en su concepción, el conocimiento también se expresa en su dimension corporal: "El conocimiento del bien y el mal no es otra cosa que el afecto de la alegría o el de la tristeza, en cuanto que somos conscientes de él." (E4 P8). Por ejemplo, en la Proposición 12 nos dice: “La mente se esfuerza, cuanto puede, en imaginar las cosas que aumentan o favorecen la potencia de obrar del cuerpo.” Así, en el conocimiento de esos mecanismos es que aparece la posibilidad de la libertad humana. El desconocimiento del mecanismo de los afectos en el marco general del funcionamiento de la naturaleza es lo que explica por qué los buenos consejos de los hombres sabios no son obedecidos, ya que no explican la “impotencia e inconstancia humanas” por “la potencia común de la naturaleza”, y se la atribuyen “a no sé qué vicio de la naturaleza humana” (E3, Prefacio).

Con el planteo del paralelismo Spinoza intentó explicar cómo se relacionan la mente y el cuerpo. Spinoza conocía bien la explicación que años antes había dado Descartes en *Las pasiones del alma* y no le satisfacía. En el Prefacio de la Parte 5 presenta con cierto detalle la función que asigna Descartes a la glándula pineal (que sería el medio por el cual el alma incide sobre el cuerpo) y a “los espíritus animales”; afirma que estas explicaciones, si no fuera que “son tan ingeniosas” le resultaría difícil de creer “que provenían de un hombre tan eminente”. El núcleo de su refutación lo podemos presentar así:

Pues, ¿qué entiende me pregunto, por unión de alma y cuerpo? (…) Había concebido (Descartes) el alma como algo tan distinto del cuerpo que no pudo asignar ninguna causa singular a esa unión ni al alma misma, y le fue necesario recurrir a la causa del universo entero, es decir, a Dios.

Para Spinoza no es legítimo recurrir a Dios para explicar los fenómenos: Dios es “ese asilo de la ignorancia” (E1, Epílogo); por el contrario, los fenómenos se tienen que explicar por las causas próximas.

Llegar al conocimiento adecuado de nuestros afectos, en donde radica la única posibilidad de liberarnos, ya dijimos que es un camino muy arduo y difícil; entonces Spinoza da un consejo práctico sobre qué hacer mientras no hemos alcanzado ese conocimiento:

(…) lo mejor que podemos hacer mientras no tengamos un perfecto conocimiento de nuestros afectos, es concebir una norma recta de vida, o sea, unos principios seguros, confiarlos a la memoria y aplicarlos continuamente a los casos particulares que se presentan a menudo en la vida, a fin de que, de este modo, nuestra imaginación sea ampliamente afectada por ellos, y estén siempre a nuestro alcance (E5 P10, Escolio).

El planteo de mi tesis, y aquí está la fuerte relación con Spinoza, es que la Regla de Oro, "trata a los demás como quieres que te traten”, puede funcionar como ese principio seguro para confiar a la memoria y aplicarlo continuamente “a los casos particulares que se presentan a menudo en la vida”.

Para Spinoza, los afectos nos ponen en contacto con el primer género de conocimiento, que produce ideas inadecuadas y confusas (E2 P41).

Cada encuentro con un otro que me afecta de una manera tan poderosa que me impide darle un trato como el que me gusta que me den, que me lleva a actuar de una manera que luego me despierta vergüenza o arrepentimiento (pasiones tristes, que disminuyen mi potencia de obrar), me ofrece la posibilidad de avanzar desde el primer género del conocimiento hacia el segundo género (la razón), si es que usamos esos encuentros para aprender a reconocernos como efectos de causas exteriores y a convertirnos en causas de efectos, ya que “no hay afección alguna del cuerpo de la que no podamos formar un concepto claro y distinto” (E5 P4). Con el trabajo sostenido de la razón aparece la posibilidad del tercer género de conocimiento (la intuición).

Se nos dirá legítimamente que la misma dificultad que tienen los hombres para guiar su conducta por la razón y no por las pasiones se traslada a la dificultad de aplicar la Regla de Oro continuamente “a los casos particulares que se presentan a menudo en la vida”. Por esto mismo, en mi tesis también propuse un ejercicio, llamado el “Ejercicio de los personajes” que se presenta como una herramienta textual creada para facilitar la práctica de la Regla de Oro. En el capítulo 5 retomaré este aspecto central. Luego trataré de mostrar las equivalencias entre el camino que nos propone la *Ética* de Spinoza y los aprendizajes que nos propone el “Ejercicio de los personajes”.

## El Estado educador

Tomo este concepto de *Estado educador* del artículo “Ética y política”, de Ricoeur (2009). Allí el autor parte de reconocer lo específico de la ética, la política y la economía pero plantea que, si bien cada una tiene su esfera, le parece peligroso ignorar, como se hace frecuentemente, que hay una intersección entre ellas.

Si bien en ninguna parte de este artículo aparece mencionado Spinoza, encontramos en él algunos planteos cercanos al *Tratado Teológico Político*. Ricoeur (1996) afirma que aunque ha escrito poco sobre Spinoza, ha acompañado continuamente su meditación y su enseñanza (p. 349); creo que en este artículo encontramos huellas de este acompañamiento.

Comenzamos señalando que una diferencia importante es el horizonte de cada autor. El *Tratado Teológico Político* tiene como eje la conformación del Estado-Nación. Para Ricoeur (2009), en cambio, por la amenaza nuclear, la existencia de los Estados particulares está subordinada a la supervivencia física de la especie humana; así su horizonte es un Estado de derecho mundial, al que considera “sin duda alguna la mayor utopía de la vida política moderna”. Este Estado de derecho mundial “sigue siendo para nosotros un ideal fuera del alcance por mucho tiempo”.

Para Ricoeur, el Estado es la organización de una comunidad histórica; “organizada como Estado, la comunidad es capaz de tomar decisiones” (p. 99). Con esta definición Ricoeur toma distancia de Hobbes, para quien el Estado “es un artificio” (p.100).

Ricoeur reconoce el origen violento de los Estados modernos: todos en su origen provienen de “los que han juntado tierras” y llevan “la cicatriz de la violencia original de los tiranos hacedores de historia” (p. 102). Es la misma violencia que “en las sociedades tradicionales educó al hombre para el trabajo moderno” (p. 102). Sin embargo afirma que “no es la violencia la que define al Estado, sino su finalidad; a saber: ayudar a la comunidad histórica a construir su historia; es en este aspecto que el Estado es centro de decisiones” (p. 100).

Acepta con Max Weber que es el Estado quien detenta el monopolio de la violencia legítima, pero esto no significa “definirlo por la violencia sino por el poder” (p. 102).

Dice que la función del Estado radica finalmente “en conciliar dos racionalidades: *lo racional* técnico-económico y *lo razonable* acumulado por la historia de las costumbres”. El Estado será entonces “la síntesis de lo racional y de lo histórico, de lo eficaz y de lo justo” (p. 101). Esta función confiere al Estado moderno una tarea como educador no violento que lleva adelante mediante la escuela, la universidad, la cultura, los medios de comunicación etc. Pero admite que la idea de un Estado “solamente educador es una idea límite” que “no corresponde todavía a ninguna descripción empírica” (p. 101). La tarea educadora del Estado se puede resumir en que individuos libres y razonables lleguen a ser ciudadanos responsables (p. 100).

Ahora, el Estado de derecho mundial no existe; no existe una instancia supra Estado que detente el monopolio de la violencia legítima y “en la escena de la historia los Estados siguen siendo grandes individuos violentos” (p. 104). Sin embargo, ese Estado mundial se ha convertido en condición de supervivencia de los Estados. Por eso “mundializar la no violencia como se ha mundializado la organización moderna del trabajo” (p. 103) es lo que define el sentido de la historia para la política. Esta “no violencia generalizada y de cierto modo institucionalizada es sin duda alguna la mayor utopía de la vida política moderna” (p. 103).

Estas reflexiones de Ricoeur surgen en el marco de la filosofía política.

Volviendo al encuadre de esta tesis, dirigida a la Educación Secundaria, considero que una política educativa que proponga que la convivencia en las escuelas secundarias se regule mediante acuerdos institucionales de convivencia para ser coherente tiene que ser propuesta en el marco de la utopía de concebir el Estado en su dimensión de educador no violento.

Frente a alumnos que ya se autoperciben como ciudadanos mundializados, no podemos encontrar un sentido a nuestro trabajo de educadores si no nos representamos como constructores de ese Estado de derecho mundial.

En mi concepción, alguien es un educador no violento cuando es capaz de responder sin violencia aun cuando se dé el caso de estar recibiendo un trato violento. Responder sin violencia no es responder con una pasividad sufriente. Sufrir pasivamente es un tipo de violencia. Agentes del Estado que aprendan a tratar a los demás como quieren ser tratados, o sea que practiquen la Regla de Oro, es el camino de la materialización del Estado no violento.

Las herramientas conceptuales que nos ofrecen el estudio del lenguaje en el marco del Interaccionismo Sociodiscursivo de Bronckart y la *hermenéutica del sí* de Ricoeur nos permitirán darle mayor anclaje a lo expresado en este apartado. Podremos entonces retomar estos planteos a la hora de analizar las entrevistas que realizamos para la tesis.

# Estudiar el lenguaje desde el interaccionismo sociodiscursivo: la propuesta de Bronckart

El Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) se considera continuador de una corriente de pensamiento desarrollada a comienzos del siglo XX que tiene por referencias a Dewey, Durkheim, Mead, y Vygotski. Para esta corriente, la construcción del pensamiento consciente humano debía estudiarse paralelamente al mundo social, ya que “los procesos de socialización y de individuación, es decir, de formación de personas individuales, (son) dos aspectos complementarios del mismo desarrollo humano” (Bronckart, 2007, p. 23). Afirma Bronckart que esta corriente de pensamiento fue luego relegada y hasta combatida.

Estos autores, que constituyen lo que Bronckart llama “interaccionismo histórico” se inspiraban en las explicaciones que habían realizado Marx y Engels sobre la hominización. Para Marx, la conciencia humana se construyó históricamente, dando saltos cualitativos que le han permitido ir absorbiendo de manera parcial y progresiva las contradicciones a las que se va enfrentando. Por este motivo, esta corriente rechaza toda concepción esencialista de lo humano, ya que solo puede comprenderse lo humano teniendo en cuenta su devenir. Para Bronckart (2004), la principal característica que une a los autores del interaccionismo histórico es “la de adherir, de manera explícita o implícita, a las posiciones defendidas en la obra de Spinoza” (p. 43).

El aporte específico del ISD con respecto al “interaccionismo histórico” puede ser sintetizado en tres aspectos (Bronckart, 2007, p. 26):

1) La focalización en el actuar (la actividad o la acción) como unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico;

2) el análisis exhaustivo de las características del lenguaje y su efecto en el funcionamiento mental; y

3) el estudio de los procesos de formación en general y de la formación escolar en particular.

## El lenguaje como actividad humana

En este marco teórico se considera el lenguaje en primer lugar como una actividad humana que tiene la característica específica de ser mediadora de las otras actividades.

Bronckart (2004) plantea el concepto de *actividad*, inspirado en Leontiev. La noción general de este concepto se refiere tanto a la actividad humana como animal:

Designa las organizaciones funcionales de comportamiento de organismos vivos, a través de los cuales esos organismos tienen acceso al medioambiente y son susceptibles de construir a partir del mismo sus elementos de representación interna o de conocimiento. (p. 24).

Se suelen distinguir grandes tipos de actividades, según a la función de supervivencia a la que atiendan: actividades de locomoción, de nutrición, de reproducción, etc. Todas están orientadas por la función mayor de la supervivencia y en la mayoría de las especies “están asociadas a procesos de cooperación”; las especies están organizadas en colectividades, por eso sus actividades son por definición “actividades colectivas” o “sociales” en un sentido amplio.

Lo que caracteriza a la especie humana es la gran variedad y complejidad que adoptan estas actividades y formas de organización, que ha alcanzado tal desarrollo por un tipo de comunicación particular, el lenguaje. Bronckart considera que es para las actividades humanas que estrictamente habría que reservar el término de “sociales”.

Mediante las actividades, los individuos de una especie (no solo humana) “se construyen representaciones del mundo que les rodea, y este conocimiento del contexto de la actividad incluye, sobre todo, l*a representación de los congéneres que están implicados en ella, así como la capacidad de reaccionar de manera apropiada a las señales que aquellos emiten*” (el destacado es mío). La diferencia que encuentra Bronckart (2004) entre los episodios comunicativos del mundo animal es que “presentan un carácter fundamentalmente desencadenante. La correspondencia entre la señal y la respuesta comportamental es directa, y no es objeto de ningún proceso de negociación, como lo prueba la ausencia aparente de todo diálogo: el animal no responde a la señal emitiendo otra señal e iniciando una conversación” (p. 25).

En cambio, en el hombre, toda actividad está “regulada y mediatizada por verdaderas interacciones verbales” de manera que su dimensión específica es la que Habermas llamó acción comunicativa.

Plantea Bronckart (2004), siguiendo a Habermas, que se podría especular con que el surgimiento del lenguaje en la especie humana fue motivado por la necesidad de generar mecanismos de acuerdo o consenso más sutiles dada la creciente complejidad de las actividades de supervivencia que el hombre pudo comenzar a desarrollar a partir del uso de herramientas. En palabras de Bronckart:

Las primeras producciones sonoras parecen haber estado motivadas por esta necesidad de acuerdo. Asociadas en el tiempo y en su referencia deíctica a las actuaciones realizadas sobre objetos determinados, esas primeras producciones sonoras debieron de constituir para los congéneres, pretensiones concretas de designación de dichas actuaciones. Ahora bien, tales pretensiones debían de ser cuestionables e inevitablemente cuestionadas por aquellos congéneres, que quizá asociaron otros sonidos a esas intervenciones” (pp. 43-44).

De acuerdo con esta forma de pensar el surgimiento del lenguaje vemos que este pudo ocurrir mediante una negociación práctica de la validez designativa de las producciones sonoras de un grupo que participaba de una actividad. Bronckart explica que ha introducido la noción de “pretensiones de validez designativa” inspirado en la noción más general de “pretensiones de validez” que propuso Habermas.

Por otro lado, mediante los signos lingüísticos se construyen las representaciones del mundo que nos rodea, se estructura el conocimiento. El conocimiento humano que se va construyendo a lo largo de la historia humana está expresado en *mundos de conocimiento* o *mundos formales*.

Acuerda Bronckart (2007, p. 28) con la distinción de tres mundos formales que propone Habermas:

El mundo de los objetos que reúne y organiza las representaciones (o conocimientos) del medio físico (o causal) evaluadas o validadas según el criterio de verdad, que asegura la eficacia de las intervenciones humanas en este espacio.

El mundo social, que reúne y organiza las representaciones de las modalidades de realización de las actividades humanas, convencionales e históricas, evaluadas según criterios de conformidad (o con relación) a las normas. Estas representaciones se refieren a, por ejemplo, el modo como nos organizamos o el trato que nos damos unos a otros. Contempla lo que nos representamos como los comportamientos correctos o incorrectos, lo que esperamos que los demás hagan, lo que creemos con derecho a reclamar en su conducta, etc. Corresponden a este mundo los conocimientos relacionados con la ética, el derecho, el criterio de justicia, la moral, la política, las costumbres.

Y el mundo subjetivo que reúne y organiza los conocimientos relativos a “las propiedades de la interioridad psíquica de los individuos” (Bronckart, 2014, p. 3).

## Acción verbal, textos y géneros textuales

Las manifestaciones empíricas de la actividad verbal humana son los *textos*; ahora, cada *texto* es producto de una *acción verbal* llevada adelante por un *agente*. El *texto* es una unidad comunicativa y es la *unidad de análisis* que permite observar las relaciones entre la manifestación de la acción verbal y su contexto. La *acción verbal* es, en el planteo de Bronckart, una *unidad psicológica*.

Para Bronckart (2004), el estudio del lenguaje está en una relación dialéctica entre lo sociológico y lo psicológico. La definición del texto como manifestación de la actividad verbal nos pone en presencia de la dimensión sociológica, y la definición de texto como producto de una acción verbal nos pone en presencia de la dimensión psicológica.

El autor distingue *acción* de *acontecimiento* (siguiendo a Anscombe). Los acontecimientos se dan en marco de la naturaleza y no se atribuyen a la intención de nadie en especial: “Llueve”, “se cayó la tiza”, son ejemplos de acontecimientos. Los acontecimientos son interpretados como fenómenos “inscriptos en el espacio-tiempo y cuyas relaciones pueden ser objeto de una explicación causal (en el sentido de muy restringido de causa eficiente de Aristóteles)” (p.29). La acción, en cambio, tiene en cuenta las propiedades psíquicas del organismo humano: “Le tiró una tiza”. Es atribuida a los motivos e intenciones de alguien; en un sentido amplio, la acción atribuye *responsabilidad* en el encadenamiento de los fenómenos al organismo humano. Lo específico entonces de la conducta humana es su dimensión de acción y no su dimensión de acontecimiento y es lo que lo convierte en un agente: “un organismo consciente de su hacer y de las capacidades de su hacer” (p. 29). La acción constituye la unidad de análisis de la psicología en tanto que “moviliza y pone en interacción las dimensiones físicas (o comportamentales) y psíquicas (o mentales) de la conducta humana” (p.30).

Toda acción verbal se produce en una situación. Bronckart (2004) usa la expresión “situación de acción verbal” para designar las diferentes propiedades de los mundos formales que “pueden ejercer una influencia sobre la producción textual” (p. 59). Estos mundos formales (el mundo físico, el social y el subjetivo) pueden ser descriptos por una comunidad de observadores.

Pero la acción verbal es llevada adelante por un agente particular, que tiene sus personales representaciones de esos mundos. Por eso un análisis de la situación verbal necesariamente será la expresión de una hipótesis interpretativa que realiza el observador sobre una situación de acción interiorizada por el agente, a la que el observador obviamente no tiene acceso. Lo que sí podemos afirmar es que un agente al producir un texto activa sus representaciones de los mundos formales, aunque como observadores no tengamos acceso a ellas.

A partir de esto, Bronckart (2004) propone analizar algunos factores que considera que ejercen una influencia muy importante (“influencia necesaria pero no mecánica”) en la producción de los textos; a estos factores los llama “contexto de producción” y los divide en contexto físico y contexto sociosubjetivo.

Contexto físico de producción son los parámetros relacionados con el lugar físico, el día, la hora, las personas reales que participan. El contexto sociosubjetivo implica el mundo social (normas, valores, reglas) y el mundo subjetivo (vivencias personales, imagen de sí).

En el contexto sociosubjetivo Bronckart (2004) distingue cuatro parámetros principales:

-el lugar social (la institución en cuyo marco se produce la interacción: la escuela, la familia, etc.)

-la posición social del emisor

-la posición social del receptor

-la finalidad o finalidades de la interacción

Afirma que las representaciones de los parámetros del contexto físico se adquieren en la primera infancia y en general son coincidentes para los agentes, salvo casos patológicos.

No ocurre así con las representaciones de los parámetros del contexto sociosubjetivo, “que son objeto de un aprendizaje más largo y complejo” (p 62). Las normas que guían los diferentes ámbitos sociales, los roles adecuados e inadecuados, las trasgresiones, los mecanismos de exhibición y protección de nuestra imagen etc. se construyen a lo largo de nuestra vida y se acrecientan a medida que se sumamos experiencias y se pueden modificar constantemente.

Por otra parte, todo texto tiene un contenido temático. El agente que realiza la acción verbal tiene determinados conocimientos sobre el tema que desarrolla, que también varían “en función de la experiencia y del nivel de desarrollo” y existen “almacenados en su memoria, con anterioridad al desencadenamiento de una acción comunicativa determinada” (Bronckart, 2004, p. 62). El contenido temático también puede referirse a cualquiera de los tres mundos formales que plantea Habermas, al mundo físico, al mundo social o al mundo subjetivo y puede también combinar contenidos relacionados con los tres mundos.

Todo texto se inscribe dentro de un *género textual*, o sea comparte con otros textos algunas características específicas que hace que como usuarios de una lengua lo reconozcamos como dentro de un género textual específico. Los géneros textuales son formas comunicativas y son constructos históricos, están en perpetuo movimiento y las fronteras entre un género textual y otro no siempre está muy delimitada. La organización de los géneros “se presenta a los usuarios bajo la forma de una nebulosa que comporta algunos islotes más o menos estabilizados (géneros claramente definidos y etiquetables) y conjunto de textos con contornos difusos” (Bronckart, 2004, p. 49), para los cuales las definiciones y las clasificaciones son divergentes. Al “conjunto de los géneros textuales elaborados por las generaciones precedentes” (p. 64) Bronckart lo llama *intertexto*.

Cuando un agente produce un texto lo hace en relación a un “modelo” de texto que él ya conoce; insiste Bronckart (2004) en que la elección del género textual no está dada estrictamente sobre la base de la intertextualidad, sino sobre “la base del propio conocimiento efectivo de los géneros y de sus condiciones de utilización” (p. 64). Ese conocimiento efectivo depende de “las circunstancias de su desarrollo personal” que le han permitido o no estar en contacto con determinados géneros textuales. El agente “ha aprendido a reconocer sus características estructurales”, al igual que ha experimentado en la práctica su adecuación a situaciones de acción determinadas” (p. 64) en un aprendizaje social que se lleva adelante “por medio de *intentos* y *errores*” (p. 64 destacado en el original).

Cada vez que produce un texto, el agente tiene que tomar decisiones específicas que hacen a la particular situación que está viviendo en un determinado momento y son esas decisiones particulares las que producen el texto concreto. Así, en cada texto podemos analizar estas “huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra” (p. 51).

Dice Bronckart que para producir un texto el agente tiene que “poner en interfaz el conocimiento de su situación de acción y el conocimiento de los géneros textuales”. Las elecciones que realiza el agente para producir el texto son numerosas y a veces pueden entrar en conflicto.

La negociación que actúa a nivel de la construcción de signos lingüísticos también se da a nivel de géneros textuales. Como la construcción de signos y géneros está en continua negociación, nada permanece estable, todo está en continua transformación. Y como es a través de los textos que se construyen los mundos representados, “esos mismos mundos están en transformación continua” (Bronckart, 2004, p. 27).

## Acción verbal, pensamiento y conciencia

El surgimiento del lenguaje a nivel de la especie humana que hemos descripto, es recorrido a su vez, para Vygotski (1973), por cada ser humano que aprende a usar el lenguaje, de manera en esencia equivalente. Cada ser humano nace en un entorno que ya es producto de toda una historia sociocultural que ha engendrado una lengua natural específica. El lenguaje es primero un fenómeno social, y luego es un fenómeno mental. Es la tesis de Vygotski: El psiquismo humano se conforma en un movimiento de integración y de interiorización de la actividad social, y específicamente del lenguaje.

Nuestro pensamiento es posible a partir de interiorizar ese instrumento de la actividad colectiva que es el lenguaje. Bronkcart (2007) lo reformula de este modo:

El niño se apropia progresivamente de las reglas de acción y de comunicación en uso en su entorno, luego las interioriza, elabora un lenguaje interior constituido de significaciones verbales contextualizadas. Este sistema de significaciones sociales se hace cargo y reorganiza las formas psíquicas de la etapa natural del desarrollo, lo que se traduce en la elaboración de un funcionamiento psíquico sistemático y operatorio (el pensamiento) más accesible al autoconocimiento (o consciente) (p. 25).

Usamos el lenguaje para comunicarnos con los otros, pero también usamos el lenguaje para comunicarnos con nosotros mismos. Vygotski a partir de datos basados en observaciones de laboratorio, concluye que los niños pasan por una etapa en la que aprenden a hablar consigo mismos mediante un lenguaje egocéntrico, que mantiene la oralización, con el cual ejercen un control sobre su propio comportamiento; luego este lenguaje pierde las características externas y se convierte en un *lenguaje interior*, que comparte algunas, pero no todas, las características del lenguaje exterior. Este lenguaje interior es “un discurso dirigido a sí mismo, un instrumento de acción sobre sus propias representaciones, un pensamiento” (Bronckart, 2004, p. 38); así se explica cómo emerge la conciencia, a modo de un contacto social con uno mismo.

Para Bronckart (2004), para explicar la relación entre el lenguaje y el pensamiento, a esta interiorización del valor comunicativo de los signos hay que añadir la concepción de signo lingüístico de Saussure.

Si, como planteamos, el surgimiento del lenguaje fue motivado por la necesidad de generar mecanismos de acuerdo o consenso, más avanzado el uso del lenguaje, la relación entre algunas producciones sonoras y lo representado por ellas fue estabilizándose y de esa manera fueron surgiendo verdaderos signos lingüísticos en el sentido de Saussure. Los signos lingüísticos son *discretos,* “están empaquetados en unidades discontinuas” (Bronckart, 2004, p. 39).

Leemos en Saussure (1983):

Psicológicamente, hecha abstracción de su expresión por medio de palabras, nuestro pensamiento no es más que una masa amorfa e indistinta. Filósofos y lingüistas han estado siempre de acuerdo en reconocer que, sin la ayuda de los signos, seríamos incapaces de distinguir dos ideas de manera clara y constante. Considerado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua.

Frente a este reino flotante, ¿ofrecen los sonidos por sí mismos entidades circunscriptas de antemano? Tampoco. La substancia fónica no es más fija ni más rígida; no es un molde a cuya forma el pensamiento deba acomodarse necesariamente, sino una materia plástica que se divide a su vez en partes distintas para suministrar los significantes que el pensamiento necesita. Podemos, pues, representar el hecho lingüístico en su conjunto, es decir, la lengua, como una serie de subdivisiones contiguas marcadas a la vez sobre el plano indefinido de las ideas confusas y sobre el no menos indeterminado de los sonidos. (…) El papel característico de la lengua frente al pensamiento no es el de servir de intermediaria entre el pensamiento y el sonido, en condiciones tales que su unión lleva necesariamente a deslindamientos recíprocos de unidades. El pensamiento, caótico por naturaleza, se ve forzado a precisarse al descomponerse. No hay, pues, ni materialización de los pensamientos, ni espiritualización de los sonidos, sino que se trata de ese hecho en cierta manera misterioso: que el ‘pensamiento-sonido’ implica divisiones y que la lengua elabora sus unidades al constituirse entre dos masas amorfas. Imaginemos el aire en contacto con una capa de agua: si cambia la presión atmosférica, la superficie del agua se descompone en una serie de divisiones, esto es, de ondas; esas ondulaciones darán una idea de la unión y, por así decirlo, de la ensambladura del pensamiento con la materia fónica (pp. 136-137).

Así, el pensamiento consciente es producto de la “semiotización del psiquismo, un producto de la apropiación y de la interiorización de las propiedades sociales, comunicativas, inmotivadas, arbitrarias y discretas de los signos de las lenguas naturales humanas” (Bronckart, 2004, p. 39). Entonces, “la conciencia es primero conocimiento de los otros, antes de ser conocimiento de sí mismo”, e incluso “el conocimiento de sí mismo es solo un caso concreto del conocimiento social” (p.44).

De este modo, Bronckart da respuesta a la encrucijada en la que se encontró Piaget a la hora de definir la conciencia. Piaget, en *La explicación en psicología y el paralelismo psicofisiológico* había dicho que “se experimenta, en 1974, un real malestar cuando se habla de ‘la’ conciencia o de sus ‘estados’, etc” (citado por Bronckart, 2008a).

Es que Piaget se ubica entre los intentos *continuistas* de dar una explicación al fenómeno del pensamiento consciente y significante (Bronckart, 2002a, p. 402). Es continuista en el sentido de que Piaget entiende que el psiquismo humano puede ser explicado por los mismos mecanismos de adaptación (mecanismos de asimilación, acomodación y equilibración) que explican las capacidades psíquicas de las especies no humanas. Intentos entre los que Bronckart ubica gran parte de las ciencias cognitivas.

Bronckart (2004) entiende que Piaget sí dio una explicación válida al surgimiento de la inteligencia práctica, basada en sus observaciones de los comportamientos de los bebés durante los primeros dos años de vida. Considera que la descripción del estadio sensorio-motor “sigue siendo pertinente en términos generales” (2004, p. 35); sin embargo, es totalmente insuficiente para explicar el comportamiento autorreflexivo y la *razón pura* que caracterizan a la especie humana.

Bronckart (2004) propone que la *razón pura* o *lógico-matemática* funciona con una “lógica proposicional o una lógica de la implicación, en oposición a una lógica de la causalidad”. La razón lógica es un derivado secundario del pensamiento práctico, a la que se llega “al final de un largo proceso de generalización y descontextualización (de ‘des-semantizacion’) (p.40). Ambos tipos de razonamientos, el “práctico” o accional y el “puro” o lógico-matemático continúan coexistiendo durante toda la vida humana. La tesis original de Bronckart es que el aprendizaje de los diferentes tipos de razonamientos se da a través de la interiorización de los *tipos discursivos,* como explicaremos más adelante.

Por otra parte, en cuanto a la configuración del pensamiento consciente, Bronckart (2004) también toma, pero replantea y amplía, una propuesta de Ricoeur. Ricoeur dice que los géneros narrativos nos aportan a las personas un procedimiento mediante el cual aspiramos a superar las inquietudes existenciales a las que estamos expuestos de manera ineludible, por el hecho de que las personas tenemos conciencia de la dimensión temporal y de la finitud de nuestras vidas.

(…) Ricoeur sostiene que la elaboración de estructuras narrativas puede interpretarse como un procedimiento que aspira a superar este estado de discordancia, que aspira a comprender el mundo proponiendo una *re-figuración* o una esquematización del mismo. La narración propone un mundo en el que se ponen en escena agentes, motivos, intenciones, razones, circunstancias etcétera de tal manera que forman una estructura concordante (los esquemas narrativos: situación inicial complicación, acción, resolución, etcétera); los acontecimientos e incidentes individuales poco inteligibles se organizan en una estructura configuracional sensata o *historia* y los acontecimientos y su sucesión temporal adquieren un sentido precisamente en relación con esta misma historia. Las narraciones así constituidas que están disponibles en la intertextualidad, tienen en definitiva el estatuto de *obras abiertas* sobre cuya base los sujetos construyen su comprensión de las acciones humanas, al mismo tiempo que construyen una comprensión de su estatuto de agente (pp. 41-42).

Para Bronckart (2004) no tiene por qué limitarse a las estructuras narrativas la función de aportar a las personas un procedimiento semiótico mediante el cual las personas hacen inteligible el mundo que las rodea. Las representaciones semiotizadas que corresponden a la razón práctica se organizan “según las modalidades de las prácticas accionales humanas que las han originado” (p. 42). Y en realidad, los motivos, las intenciones, las circunstancias, etc., no pueden identificarse definitivamente, si no que plantean “un problema de interpretación que la otra parte del pensamiento consciente, a saber, el razonamiento proposicional o lógico matemático, no puede nunca resolver del todo por sí solo” (p.42). Es esta tensión entre las presiones del psiquismo inconsciente y las aporías de las interpretaciones la que hace que el funcionamiento psíquico humano se ensanche y se reestructure de manera permanente, y esto no se limita a materializarse únicamente en aquellos textos en los que predomine el *tipo discursivo narrativo*, sino que se extiende a aquellos en los que se manifiesta los otros *tipos discursivos,* como desarrollaremos más adelante.

## El modelo de Bronckart para el análisis de los textos

El ISD se construyó en sus orígenes al servicio de la didáctica de las lenguas (Bronckart, 2017). Los modelos que presenta tienen ese encuadre.

Bronckart propone, siguiendo a Voloshinov, un proceso de análisis descendente de la actividad del lenguaje:

|  |
| --- |
| Actividades humanas |
|  |
| Géneros textuales, propiedades globales |
|  |
| Estructura interna de los textos |

Sintetizamos lo ya explicado. Para Bronckart todo *texto* es producto de una *acción verbal* llevada adelante por un *agente*. La acción verbal es una unidad psicológica. El texto es el producto de la acción verbal y es una unidad comunicativa.

Para el análisis de la estructura interna del texto, Bronckart propone un modelo de tres niveles superpuestos. Este modelo fue construido colectivamente con la intención de ofrecer un modelo global que sea útil en la intervención didáctica. Dice Bronckart (2002) que llegaron a este modelo porque los modelos disponibles no les resultaban útiles, por ser “muy formales y además por no tener en cuenta las operaciones lenguajeras, psicológicas, que son movilizadas en la actividad textual”.

Es un modelo “en construcción” y, por tanto, susceptible de ser corregido y/o completado. El modelo presentado en 2012 en “En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos” es el siguiente:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Infraestructura** | **Mecanismos de textualización** | **Mecanismos de posición enunciativa** |
| Organización temática  Organización Discursiva  -Tipos discursivos  -Modos de articulación | Conexión  Cohesión nominal | Foco enunciativo  Voces y puntos de vista  Atribuciones modales |

Bronckart se encarga de aclarar que como toda clasificación, este esquema tiene un grado de artificialidad y que en el análisis de los textos se encuentran múltiples interacciones entre los diferentes niveles.

### Tipos discursivos

Se destaca en el modelo de Bronckart el concepto de *tipos discursivos*: son segmentos textuales que pueden identificarse por sus características lingüísticas específicas. Los géneros textuales son infinitos; los tipos de discursos son limitados, ya que ponen en “práctica subconjuntos de recursos de una lengua natural, recursos que son ellos mismos finitos o limitados”. Un texto es una unidad comunicativa global, y depende de un género; en cambio, los tipos discursivos son “unidades lingüísticas infraordenadas, segmentos que no constituyen en sí mismos textos” sino que lo componen, según diferentes modalidades (2008a, p. 10).

Estos tipos traducen lo que este autor llama *mundos discursivos*. Los *mundos discursivos* son *mundos virtuales* creados por la actividad lingüística. Los mundos virtuales son “sistemas de coordenadas formales radicalmente distintos de los sistemas de coordenadas de los mundos representados (en los cuales se despliegan las acciones de agentes humanos” (2008a: 10); pero estos mundos virtuales deben poner de manifiesto qué tipo de relación establecen con los mundos representados.

Los mundos discursivos se construyen sobre la base de dos subconjuntos de operaciones.

Un primer subconjuntos de operaciones “explicita la relación existente entre las coordenadas generales que organizan el contenido temático de un texto y las coordenadas generales del mundo ordinario en el cual se despliega la acción lingüística de la que el texto proviene” (2008a: 10). Con esta operación se distinguen el mundo del CONTAR, cuando el contenido temático se ancla en un origen espacio-temporal y el mundo del EXPONER, cuando los hechos se presentan como accesibles al mundo ordinario de la interacción lingüística. Esta distinción es una reformulación parcial de los *mundos comentados* y *mundos contados* de Weinrich (1968).

Por otro lado, un segundo conjunto de operaciones explicitan la relación con los parámetros de la acción lingüística en curso:

Tienen que ver más específicamente con la relación entre, por un lado, las diferentes instancias de agentividad (personajes, grupos, instituciones, etc.) y su inscripción espacio-temporal, tales como se movilizan en un texto y, por otro lado, los parámetros físicos de la acción lingüística en curso (agente productor, interlocutor eventual y espacio-tiempo de producción). En un texto o en segmento de texto puede ser explícita la relación que sus instancias de agentividad mantienen con los parámetros materiales de la acción lingüística (agente productor, interlocutor eventual y su situación en el espacio-tiempo), o bien esta relación puede no estar explicitada y las instancias de agentividad del texto mantienen entonces una relación de independencia o de indiferencia con los parámetros de la acción lingüística en curso. En el primer caso, el texto moviliza o *implica* los parámetros de la acción lingüística, bajo la forma de remisiones deícticas a esos mismos parámetros, que están integrados al propio contenido temático; y en consecuencia, hay que acceder a sus condiciones de producción para interpretar completamente dicho texto (por ejemplo, “Ayer vine aquí”). En el segundo caso, el texto se presenta en una relación de autonomía respecto de los parámetros de la acción lingüística, y su interpretación no requiere entonces de ningún conocimiento de las condiciones de producción (por ejemplo, “Fidel Castro tomó el poder en Cuba en 1959”). Una segunda distinción general puede plantearse así entre los mundos discursivos que exhiben una relación de *implicación* respecto de los parámetros de la acción lingüística y los que exhiben una relación de *autonomía* respecto de esos mismos parámetros (p. 11).

Esta distinción entre textos que implican los parámetros de la acción lingüística y aquellos que no lo hacen constituye una continuación y una reformulación de la distinción de *historia* y *discurso* de Benveniste (Bronckart, 2004, p. 97).

Estos tipos discursivos se pueden organizar en un cuadro de doble entrada (Bronckart, 2004, p. 98):

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | **Coordenadas generales de los mundos** | |
| Conjunción EXPONER | Disjunción CONTAR |
| **Relación con el acto de producción** | Implicación | *Discurso interactivo* | *Relato interactivo* |
| Autonomía | *Discurso teórico* | *Narración* |

En el enfoque de este autor, los tipos de discurso “constituyen los ingredientes fundamentales de la infraestructura general de los textos”, y son observables a partir de las formas lingüísticas que los semiotizan, de manera particular en cada lengua natural. Las caracterizaciones lingüísticas de cada tipo discursivo se han realizado sobre todo en el francés, vasco, catalán, y portugués (Bronckart, 2004, p. 112).

Dijimos que los mundos discursivos se construyen sobre la base de dos subconjuntos de *operaciones.* Bronckart (2004) dice que estas operaciones son operaciones psicológicas que “tienden a conceptualizar y jerarquizar *in abstracto* las elecciones y/o decisiones que reflejan objetivamente las características de un texto” (p. 69). Se diferencian de las operaciones cognitivas que propuso Piaget en que no están determinadas por las capacidades biológicas sino que “preexisten históricamente en el entorno sociosemiótico”, y cuando el agente las ha apropiado “constituyen una especie de interfaces dialécticas” entre “dimensiones histórico-sociales de los géneros, dimensiones semánticas de las lenguas naturales y dimensiones sincrónicas de las representaciones de las situaciones de acción” (p.70).

Para Bronckart (2008a), “la apropiación y la interiorización de los tipos de discurso son los que originan los diversos tipos de *razonamientos humanos*” (p. 16). Es al utilizar los tipos de discurso que el agente aprende a ejecutar esos “procesos indisolublemente mentales y verbales” que son los *razonamientos*. Ya sean los razonamientos prácticos (implicados en las interacciones dialogales); los razonamientos cronológicos y causales (implicados en los relatos y narraciones); los razonamientos lógicos o semilógicos (implicados en los discursos teóricos).

Es también al utilizar los tipos de discurso que el agente aprende a manejar las estructuras temporales de su lengua, al igual que a distribuir las distintas voces y a ubicarse a sí mismo respecto de ellas.

### El autor empírico y las instancias enunciativas

En el modelo de Bronckart (2004) se desarrollan con profundidad los mecanismos mediante los cuales en un texto se asume la responsabilidad enunciativa. Estos mecanismos contribuyen a “establecer la coherencia pragmática de un texto” (p. 193); son los mecanismos mediante los cuales en el texto se distribuyen las voces y se marcan las modalizaciones.

En el apartado anterior afirmamos que los mundos discursivos se construyen sobre la base de *operaciones verbales.* Se podría suponer que esas operaciones tienen su base en el autor empírico del texto, pero este planteo no da cuenta de la complejidad de los mecanismos de enunciación que se ponen en juego en un texto.

Antes dijimos que el texto es producto de una acción verbal llevada adelante por un *agente*. En su calidad de productor del texto, este agente es efectivamente su autor, es el origen del texto y es su responsable. La acción es *verbal*, o acción *del lenguaje*, ya que el autor la realiza mediante su lengua natural, la lengua que usa el grupo en la que dicho autor se inserta, utilizando los recursos de esa lengua.

Ahora, al producir un texto el autor lleva adelante una operación mediante la cual pone en circulación sus representaciones a las que confronta con las representaciones de los demás; esta operación posibilita la construcción de un espacio mental común o colectivo. Así, los *mundos discursivos* se pueden redefinir como “variantes específicas de ese espacio mental colectivo” (2004, p. 195). Dice Bronckart que las regularidades de organización de los mundos discursivos (que justifican proponer los cuatro tipos discursivos explicados) corresponden a lo que otros autores llaman *instancias de enunciación*. El autor transfiere, de manera obligatoria, la responsabilidad de lo enunciado a esas instancias de enunciación.

De esta manera, el *narrador* puede redefinirse como “la instancia de gestión o de control de los mundos discursivos del orden del CONTAR”. Y el expositor, de manera equivalente, sería instancia de gestión o de control de los mundos discursivos del orden del EXPONER (2004, p. 195). Como los tipos discursivos son por lo general segmentos de un texto, propone Bronckart el término *textualizador* para la instancia de control general.

Estas instancias de asunción de la responsabilidad enunciativa son las que gestionan la puesta en escena de las *voces* y las que marcan las *modalizaciones*.

Las voces las define Bronckart (2004) “como las entidades que asumen (o a las que se le atribuye) la responsabilidad de lo que se enuncia” (p. 197). Si la voz asume directamente la responsabilidad de decir se la podría llamar neutra, y será la voz del narrador o la del expositor. Pero en otros casos la instancia de enunciación pone en escena una o varias voces “ajenas”, secundarias, que se pueden agrupar en voces de personajes, de instancias sociales y la voz del autor empírico del texto (p. 197). La puesta en escena de la voz de un personaje narrador asimilable a la persona del autor es la característica de los textos autobiográficos.

En cuanto a las modalizaciones, “tienen como finalidad general traducir los diversos comentarios o evaluaciones formulados desde cualquier voz enunciativa, a propósito de ciertos elementos de contenidos temáticos” (2004, p. 199). Bronckart redefine la clasificación de las modalizaciones tomando como base la teoría de los tres mundos de Habermas: modalizaciones lógicas (mundo objetivo), deónticas (mundo social) y apreciativas (mundo subjetivo). Utilizamos *modalización* en cuanto que es una operación. Las *modalidades* son el resultado de la modalización.

Por otra parte, en cuanto a las modalizaciones pragmáticas dice Bronckart (2004) que

contribuyen a explicitar algunos aspectos de la responsabilidad que una entidad del contenido temático (personaje, grupo, institución etc.) adquiere respecto de las acciones de las que es agente; y atribuyen a ese agente intenciones, razones (móviles, restricciones, etc.) o también capacidades de acción” (p. 201).

Las modalidades pueden combinarse entre ellas y se expresan de manera muy variada mediante tiempos verbales, adverbios, verbos auxiliares y subordinadas.

## Desarrollo del lenguaje y desarrollo de las personas

Para el ISD “el desarrollo de las capacidades del lenguaje es una de las condiciones mayores del desarrollo general de las personas”; es una de sus tesis centrales (Bronckart, 2013, p. 54).

Continuando con la perspectiva de Vygotski, Bronkcart (2013) entiende que existe desarrollo cuando en la organización psíquica aparece lo *nuevo*. Y lo *nuevo* es la apropiación y la interiorización de los instrumentos socioculturales. Esta apropiación de lo nuevo se produce por las contradicciones entre los factores externos y factores internos, “cuyo tratamiento genera una adaptación activa del organismo a su entorno” (p. 55). El concepto de *zona de desarrollo próximo,* justamente designa “el espacio/tiempo de carácter formador en el que esas contradicciones son susceptibles de desplegarse” (p. 55). Esta zona simboliza la diferencia entre lo que una persona puede lograr sola y un estado superior que esa persona “podría alcanzar bajo el efecto de la intervención formativa de terceros (y/o del aprovechamiento de instrumentos sociohistóricamente preconstruidos)” (p. 55).

Plantea Bronckart la necesidad de distinguir diferentes tipos de desarrollo, según las clases de objetos a los que el desarrollo apunta y considera que una posible distinción se puede basar en los tres tipos de *mundos formales* de Habermas:

-desarrollo de conceptos, medidos en términos de conocimientos elaborados por las ciencias y las matemáticas a propósito del “mundo objetivo”;

-desarrollo de capacidades de acción, medidas en términos de conocimientos de las ciencias humanas o de “sentido común” elaborados a propósito del “mundo social”;

-desarrollo de personas medido en términos de conocimientos de las ciencias humanas o de “sentido común” elaborados a propósito del “mundo subjetivo” (Bronckart, 2013, p. 56).

Bronckart (2013) considera que el desarrollo en relación al mundo objetivo resulta menos problemático que en los otros dos mundos, ya que los conocimientos de referencia en ese mundo se pueden considerar más estabilizados que en los otros dominios; afirma que en los mundos social y subjetivo los saberes o conocimientos colectivos de referencia no solo suelen ser diferentes si no también contradictorios. Esta tesis tiene justamente como propósito fundamental mostrar que la Regla de Oro puede ser uno de esos saberes de referencia de los mundos social y subjetivo y que tiene la suficiente validez para ser candidata a integrar los contenidos de enseñanza de los sistemas educativos.

En relación con lo que mencionamos al comienzo de este apartado, que “el desarrollo de las capacidades del lenguaje es una de las condiciones mayores del desarrollo general de las personas”, es interesante recuperar las definiciones de Bronckart (2006) de *agente* y de *persona*:

Para nosotros, en tanto que la noción de agente es situada y sincrónica (designando al individuo responsable de una determinada acción), la noción de persona designa una estructura psíquica que se construye diacrónicamente en cada individuo. La persona es el resultado de una acumulación de experiencias de agentividad de un individuo, experiencias que varían cuantitativa y “cualitativamente” (dado que las interacciones sociales y las mediaciones formativas se desenvuelven en contextos siempre diferentes y según una temporalidad siempre particular) y que le da su singularidad. Así, siendo la persona el resultado de una micro-historia experiencial, ella, en un determinado estado n, se constituye también como una parte que ejerce una determinación sobre cualquier nueva interacción (pp. 243-244) (traducción propia del portugués).

Me interesa señalar en relación al texto anterior que el concepto mismo de persona es un concepto en disputa; si después de la llegada de Colón a América se discutía si los integrantes de los pueblos que vivían acá en América eran o no personas, en la actualidad ese término está en el centro del debate de problemas éticos como el aborto y la clonación; también se pretende extender su uso hacia las personas no-humanas, en referencia a animales a los que se pretende reconocer derechos y de hecho en algunas legislaciones ya están reconocidos.

En el campo de la psiquiatría, en un interesante estudio que repasa los criterios que han fundamentado esa rama de la medicina a lo largo del siglo XX en Europa y Estados Unidos, Ehrenberg (2000) explora “los modos de institución de la persona” en relación con “la depresión a partir de los años 1940” y afirma que “las transformaciones de la noción de persona constituyen un aspecto de la historia de la democracia (p.14). Este autor muestra que los crecientes malestares que se atribuyen a los individuos como la neurosis, el insomnio y la ansiedad y a los que se pretende “curar” con diferentes tipos de psicofármacos son en realidad productos de una organzación social que tiene como eje la eficacia productivista, lo que permite explicar *la fatiga de ser uno mismo,* como titula su obra, como una forma de transitar la vida cada vez más generalizado en las personas. Justamente porque adherimos a este planteo lúcido, en la búsqueda de alternativas a la creciente respuesta farmacológica de la psicología y la psiquiatría presentamos esta tesis en el ámbito educativo.

De la noción de persona que citamos de Bronckart destacamos los términos *construcción* y *diacronía.* La persona como “algo” que se construye en el tiempo. En el próximo capítulo, cuando presente la *hermenéutica del sí* de Paul Ricouer (1996) se podrá estudiar con mayor profundidad este aspecto inseparable de la experiencia humana, la temporalidad. Encontramos en este autor el desarrollo conceptual que nos permite profundizar en la paradoja de nuestra existencia: las personas cambiamos a lo largo del tiempo y sin embargo nos reconocemos con una misma identidad.

# La *hermenéutica del sí* y la vida ética

En este apartado sintetizaré cómo construye Ricoeur (1996) lo que él denomina la *hermenéutica del sí* y cómo la relaciona con su propuesta de una “pequeña ética” (p. 320) a la que define como “vivir bien con y para otro en instituciones justas” (p. 366).

El planteo de este autor es esencial en mi tesis. Paul Ricoeur es un filósofo muy particular entre otras cosas porque nunca se apartó de su fe bíblica. Es de la Biblia de donde Ricouer cita la Regla de Oro: “Y según queréis que hagan con vosotros los hombres, así haced también vosotros con ellos” (Lc 6, 31). Sin embargo, Ricouer (1996) justifica la validez de la Regla de Oro con un discurso filosófico autónomo, separado del discurso religioso. Para él la Regla de Oro es un principio abstracto, próximo a lo formal, pero no desprovisto de contenido, que nos abre a la reflexión ética. Esto lo que desarrollaré en el próximo capítulo y entonces se entenderá mejor la relacion entre la hermenéutica del sí, la vida ética y la Regla de Oro.

*Sí mismo como otro* es una obra considerada como una verdadera recapitulación de todo el extensísimo recorrido filosófico de Ricoeur (Dosse, 2013: 578). Si bien su campo es la filosofía, sus reflexiones, como ya mostramos en el apartado “El Estado educador” lindan siempre el terreno educativo y político. Además, como sus planteos parten de reflexiones lingüísticas encontramos en ellos conceptualizaciones que nos permiten describir nuestra propia propuesta para una práctica y una enseñanza de la Regla de Oro.

Ricouer (1996) explicita la relacion que a su juicio hay entre la ética y la moral: la ética tiene supremacía con respecto a la moral, pero no se desentiende de ella. La ética se relaciona con la posibilidad de definir qué es lo bueno; la moral con lo obligatorio. La ética es una reflexión con uno mismo; la moral es una relación con la norma, es externa, social. En las instituciones educativas nos son útiles, imprescindibles, las normas; a la vez, sabemos que criterios solamente formales, externos, sin contacto con la propia reflexión y experiencia, no tienen ninguna posibilidad de inspirar conductas morales en las escuelas de la posmodernidad:

Nuestra apuesta es que es posible profundizar bajo la capa de la obligación y alcanzar un sentido ético que no está tan oculto bajo las normas que no pueda invocarse como recurso cuando estas normas enmudecen, a su vez, frente a los casos de conciencia indecibles (p. 197).

En el Prólogo, Ricoeur explica sus intenciones con el título de la obra *Sí mismo como otro.* La primera es señalar la “supremacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, tal como se expresa en la primera persona del singular: ‘yo pienso’, ‘yo soy’”. Parte de mostrar que las lenguas oponen un “yo” a un “sí mismo”, como aparece en las expresiones del tipo “yo me digo a mí mismo”. Sus trabajos los encuadra en una “hermenéutica del sí”, a la que confronta con las “filosofías del sujeto”, o “filosofías de la conciencia” para las que el *yo* o bien está ensalzado, como ocurre en Descartes o en Husserl, o bien está humillado, como ocurre en Nietzsche: “La hermenéutica del *sí* se encuentra a igual distancia de la apología del *Cogito[[7]](#footnote-7)* que de su abandono” (p. xv).

Otra intención de la obra es proponer dos maneras de concebir la identidad en la persona humana, que devienen de sendas palabras latinas: *ídem* e *ipse*. La *identidad-ídem* es la que se mantiene en el tiempo. A esto le llama *mismidad*. La *identidad-ipse*, la *ipseidad*, en cambio, “no presupone ningún núcleo no cambiante de la personalidad” (p. xiii), es nuestra identidad narrativa; somos otros diferentes con cada experiencia de vida. “Es la identidad en su travesía por las experiencias del tiempo y del mal”, al decir de Dosse (2013, 581). Estos dos modos de referirse a la identidad producen dos dialécticas distintas. Una es la *mismidad-alteridad*, la relación del sujeto con el otro, o con lo Otro. La otra es la dialéctica *mismidad-ipseidad* (p. xiv), la relación del sujeto consigo mismo a lo largo del tiempo. En el título de la obra Ricoeur pretende reflejar su planteo en relación con estas dos dialécticas. Desde la mismidad nos relacionamos con el otro como otro; pero desde la mismidad también la ipseidad es una alteridad: la persona de 80 años apenas puede reconocerse en el ser que tenía su mismo nombre en su infancia. En ese sentido, alteridad e ipseidad son equivalentes: “*Sí mismo como otro* sugiere que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra”. Los otros son de algún modo nosotros mismos: “Al ‘como’ (del título) quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no solo de una comparación –sí mismo semejante a otro- sino de una implicación: sí mismo en cuanto otro” (p. xiv).

En los primeros estudios de *Sí mismo como otro* Ricoeur trata los temas de la persona, el individuo y el sujeto de la enunciación desde la filosofía del lenguaje. Revisa, desde la semántica de la acción, la diferencia entre *acción* de *acontecimiento*; ambos términos corresponden “siguiendo a Wittgenstein” a dos “juegos del lenguaje”. En los juegos del lenguaje de las acciones corresponden las preguntas ¿quién lo hizo?, ¿para qué lo hizo?, ¿por qué lo hizo?, ¿cómo se le ocurrió hacerlo?, ¿cómo lo supo?, y otras de ese tipo. Todas preguntas ajenas a los juegos del lenguaje de los acontecimientos (p. 48).

Pero Ricoeur problematiza esta distinción dicotómica entre *acción* y *acontecimiento*. Pone como ejemplos situaciones en las que la persona se siente empujada a actuar de una determinada manera, respondiendo a un impulso, al que registra como una energía física; o situaciones en las que lo embarga una pasión (pp. 48-49). Es que “las personas son también cuerpos” (p. 50) y en tanto organismo del mundo natural, el cuerpo humano no está exento de los determinismos que rigen la naturaleza. “El extraño estatuto del propio cuerpo” nos pone en contacto con una problemática más amplia “que tiene como reto el estatuto ontológico de este ser que somos, que viene al mundo en forma de corporeidad” (p. 36).

Ricoeur dice que las personas son un tipo de “cosa”, a la que se le puede atribuir al mismo tiempo predicados físicos y predicados psicológicos. En este punto se encuentran la semántica de la acción y la distinción mismidad-alteridad: “Los predicados psíquicos son de entrada atribuibles a sí mismo y a otro distinto de sí; en los dos casos conservan el mismo sentido” (p 76).

Desde la semántica de la acción, las acciones pueden leerse al igual que los textos. La acción es atribuida a un agente y recibida por un paciente; ambos, agente y paciente son funciones del lenguaje y en tanto tal son reversibles. En virtud de la reversibilidad de las funciones, cada agente tiene la posibilidad de representarse como paciente de su propia acción.

Tanto agente como paciente se articulan en una *dimensión temporal*, en una historia, que les da la *identidad narrativa*. Es en la teoría narrativa en la que se apoya Ricoeur para abordar la dialéctica de la ipseidad y la mismidad y la constitución del sí (p.107) en los Estudios Quinto y Sexto. Aquí examina de qué modo el relato, “nunca éticamente neutro, se revela como el primer laboratorio del juicio moral” (p.138). En la teoría narrativa Ricoeur encuentra una bisagra entre la teoría de la acción y la teoría ética. Los relatos son acerca de agentes y pacientes: “Ser afectado por un curso de acontecimientos narrados, este es el principio organizador de toda una serie de funciones de pacientes, según que la acción ejercida sea una influencia, un mejoramiento o un deterioro, una protección o una frustración” (p. 144). Y establece esta relación entre narración y moral: “Por mi parte nunca dejo de hablar del hombre actuante y sufriente. El problema moral se inserta en el reconocimiento de esta disimetría esencial entre el que hace y el que sufre, que culmina en la violencia del agente poderoso” (p. 144).

Con agentes y pacientes en su devenir temporal armamos las narraciones. Y es “la unidad narrativa de una vida” la que permite a un sujeto tomar a su propia vida como un relato y hacer de ella una cualificación ética (p 160). Dice Ricoeur que la “angustiosa pregunta ¿quién soy?”, se convierte en “¿quién soy yo, tan versátil, para que, sin embargo, cuentes conmigo?” (p.171). La unidad narrativa nos presenta un sujeto a quien en un relato se le atribuyen intenciones, causas, motivos, pero también a quien se lo ve sometido a casualidades, desgracias, sufrimientos. “El hombre aparece así de golpe tanto como sufriente que como actuante”, sometido a los avatares de la vida, expuesto a la fragilidad del obrar humano (p. 184). Ese ser sufriente y actuante es el sí mismo, y también es el otro.

En los últimos estudios (7, 8 y 9) relaciona estos conceptos con las determinaciones éticas y morales de la acción. Acciones que pueden ser caracterizadas como buenas, o como obligatorias. Ricoeur toma en cuenta “una herencia aristotélica en la que la ética se caracteriza por su perspectiva teleológica, y otra kantiana, en la que la moral se define por el carácter de obligación de la norma, por tanto, por un punto de vista deontológico” (p. 174). Afirma, como ya mencionamos, “la primacía de la ética sobre la moral”, “la necesidad para el objetivo ético de pasar por el tamiz de la norma” y “la legitimidad de un recurso al objetivo ético cuando la norma conduce a atascos prácticos” (p. 175). Ricoeur no ve que Kant sustituye a Aristóteles “sino más bien que lo complementa y a la vez se le subordina”.

Como en su pensamiento la vida ética solo puede concebirse en las instituciones, es muy interesante su aporte si queremos pensar la vida concreta de las personas en ellas. Ricoeur muestra que al intentar aplicar principios morales en situaciones concretas conflictivas tenemos que poner en juego algún tipo la sabiduría práctica. Ya mencionamos que la vida en las instituciones está asediada por situaciones conflictivas en las que no resulta sencillo dar una respuesta simplemente aplicando normas morales o “acuerdos de convivencia”. A un profesor que ha encontrado a un alumno fumando marihuana (o vendiéndola), o lo ha encontrado con un arma, puede resultarle contradictorio cumplir la norma que lo obliga a denunciarlo. En estos casos, “la convicción sigue siendo la única salida disponible” (p. 258).

Casos extremos de esas contradicciones están representados en las tragedias griegas. Lo ejemplifica Ricoeur con *Antígona* de Sófocles. Antígona se siente obligada a garantizar una sepultura a su hermano conforme a los ritos, pero su tío Creonte, rey de Tebas, le prohíbe hacerlo porque considera a su sobrino un traidor a la patria. El modo en que se presentan las contradicciones en las tragedias está tan sobrecargado de sentido que la decisión no se deja “reducir a una simple modalidad de la elección y de la deliberación tal como es descrita por Kant y Aristóteles” (p 261).[[8]](#footnote-8) La pasión que impulsa tanto a Antígona como a Creonte “se sume en un fondo tenebroso de motivaciones que ningún análisis de la intención moral agota” (p. 261). Los agentes están al servicio de “grandezas espirituales que no solo los sobrepasan sino que a su vez abren camino a energías arcaicas y míticas”; aún así, sin embargo, cada uno es representado como “el único responsable de sus actos” (p. 261). El poder de deliberar en estas situaciones solo puede aparecer en “la medida en que la catarsis se ha dirigido directamente a las pasiones, a las que no se limita a suscitar sino que está destinada a purificar” (p. 262). Dice Ricoeur que justamente es esta escenificación del terror y la piedad la “condición de cualquier instrucción propiamente ética” (p. 262).

En eso radica lo trágico de la acción: que, finalmente, las acciones se definen en la interioridad de una persona que está atravesada por mandatos muchas veces inconscientes y contradictorios. En el mejor de los casos, finalmente se decide por convicción; pero la convicción que ha madurado a la luz de la reflexión ética y ha pasado por el tamiz de la moral es por cierto la sabiduría práctica.

La sabiduría práctica surge entonces de la tríada ética-moral-convicción.

En el último capítulo de *Sí mismo como otro*, que tiene “un carácter exploratorio”, retoma Ricoeur los temas que vino desarrollando desde la hermenéutica del sí, para intentar esclarecer las implicancias ontológicas de sus estudios. La pregunta que intenta responder es “¿qué modo de ser es, pues, el del sí? ¿Qué tipo de ente o entidad es?” (p. 328). Parte de la concepción del *ser* recibida de Aristóteles y lo abre a nuevas interpretaciones.

Retoma en este estudio el concepto de *atestación* que había presentado en el Prólogo: “La atestación puede definirse como la seguridad de ser uno mismo agente y paciente” (p. xxxvi). *Atestar* es cercano a *testimoniar* y distante de *sospechar* (no su opuesto). Hay una distancia entre el ser verdadero de la metafísica según Aristóteles y el ser verdadero de la atestación (p. 334). La atestación puede asimilarse al tipo de testimonio que da un testigo fiable. La atestación carece garantía y de hipercerteza (p. xxxv). El *sí* puede ser *atestado*, “la atestación puede identificarse con la seguridad que cada uno tiene de existir como uno mismo en el sentido de la ipseidad” (p. 329).

Dice el autor que lo que le da unidad a los primeros nueve estudios de la obra es la referencia al actuar humano. Ha utilizado como sinónimos los términos obrar, acción, acto. Ha identificado los actos de discursos como un tipo especial de actos. Pero en este último estudio afirma que la noción de *praxis* de Aristóteles le “ha ayudado a ensanchar el campo práctico más allá de la noción estricta de acción en los términos de la filosofía analítica” (p. 345).

También es en este estudio exploratorio donde Ricoeur reconoce su cercanía con Spinoza. Dice que el concepto de *conatus* de Spinoza le permite encontrar un enlace entre “la fenomenología del sí que actúa y que sufre y el fondo efectivo y poderoso sobre el que se destaca la ipseidad” (p. 349). La prioridad del conatus respecto de la conciencia impone al sí un largo rodeo que termina en el Libro V de la *Ética*. La conciencia de sí en Spinoza no está al comienzo, como punto de partida de la reflexión filosófica, como en Descartes, sino que supone ese largo rodeo (p. 351).

Retoma la dialéctica ipseidad-alteridad, que se expresa en la dialéctica obrar-padecer. Como dijimos, obrar y el padecer parecen distribuidos entre dos protagonistas diferentes: el agente y el paciente; este último aparece como víctima potencial del primero. En el registro fenomenológico de la pasividad se expresa esa dialéctica. La pasividad la registra el paciente, el que sufre, frente al agente. El reverso que enluta “la ‘gloria’ de la acción” es el padecimiento, cuando el padecer se convierte en sufrir. La mayor parte de los sufrimientos son infringidos al hombre por el hombre y “hacen que la parte más importante del mal en el mundo resulte de la violencia ejercida entre hombres”. “La pasividad de sufrir uno mismo se hace inseparable de la pasividad de ser víctima del otro distinto de sí” (p. 355); la victimización aparece entonces como el reverso de la acción.

En este estudio exploratorio retoma lo planteado en el prólogo acerca del sentido del título del libro, en cuanto a la relación entre el sí mismo y el otro, o lo Otro. Ricoeur toma distancia del planteo de Emmanuel Levinas, para quien a la identidad de lo Mismo se opone “polarmente la alteridad de lo Otro, pero en un plano de radicalidad en el que no puede tenerse en cuenta” la distinción que propone Ricoeur entre dos clases de identidad, la del *ipse*, y la del *ídem* (p.373). Dice Ricoeur que en Levinas “la identidad del Mismo tiene un proyecto común con una ontología de la totalidad” que él en sus investigaciones jamás ha asumido ni encontrado (p. 373). El Otro en Levinas está representado por un rostro “que no es un espectáculo sino una voz” (p.373), una voz que es una llamada, que despierta en mí una respuesta responsable. Pero el Otro es también el ofensor que “exige igualmente el gesto que perdona o expía” (p. 376). Dice Ricoeur que la hipérbole de la separación entre el Mismo y el Otro conduce a un callejón sin salida, porque “si la interioridad sólo estuviese determinada por la voluntad de repliegue y de cierre, ¿cómo entendería nunca una palabra que le sería tan extraña que sería como nada para una existencia insular?” (p. 377). Para Ricoeur hay que presuponer una capacidad de acogida que resulta de una estructura reflexiva. A la capacidad de acogida del Otro hay que unir una capacidad de discernimiento y de reconocimiento que distingue “al maestro del verdugo”, “al maestro que exige un discípulo del maestro que solo exige un esclavo”. Esta estructura reflexiva mediatiza la apertura del Mismo hacia el Otro, y la interiorización de la voz del otro en el Mismo. Para ello:

¿No es necesario que el lenguaje aporte sus recursos de comunicación, por tanto de reciprocidad, como lo atestigua el intercambio de pronombres personales, tantas veces evocado en los estudios anteriores, el que refleja un intercambio más radical, el de la pregunta y de la respuesta en el que las funciones se invierten continuamente? En una palabra, ¿no es preciso que una dialógica superponga la relación a la distancia supuestamente absoluta entre el yo separado y el Otro que enseña? (pp. 377-378).

En Ricouer, la alteridad no solo es registrada frente al otro; también la registramos frente a nuestro propio cuerpo, como ya lo mencionamos, y frente a la “conciencia”.

La alteridad de la conciencia “lejos de ser extraña a la constitución de la ipseidad está vinculada estrechamente a su emergencia, en cuanto que, bajo el impulso de la conciencia, el *sí* se hace capaz de retomarse en el anonimato del ‘se’, del ‘uno’” (p. 381). La conciencia está implicada en la “oposición entre el sí y el ‘se’”. Pero, se pregunta Ricoeur, “¿cómo el *sí* se desprende del ‘se’?”. Esto está en relación con ese fenómeno que designa la metáfora “la voz de la conciencia”.

Reflexiona Ricoeur sobre qué clase de fenómeno designa la metáfora “la voz de la conciencia”, ese “íntimo coloquio” en el que “el sí aparece interpelado” (p. 381). Nos dice que a diferencia de la llamada de la voz del otro en el cara-a-cara, la voz de la conciencia se registra como un llamado vertical: “Es la verticalidad de la llamada, igual a su interioridad, la que constituye el enigma del fenómeno de la conciencia” (p. 381).

Ricoeur presenta la postura de Nietzsche en la *Genealogía de la moral y* se propone *desmoralizar* la conciencia (p. 388), arrancarla de la falsa alternativa de la buena y de la mala conciencia. No reduce la voz de la conciencia al veredicto de un tribunal, “la conciencia, podríamos decir, está a su modo ‘más allá del bien y del mal’” (p.388). Es la tríada entera ética-moral-convicción la que debe ser incluida en el “llamado de la conciencia”: la conciencia me conmina a vivir-bien, con otros y para otros en instituciones justas (p. 392). La pasividad de ser conminado es una situación de escucha en la que “el sujeto ético se halla colocado respecto a la voz que le es dirigida en segunda persona” (p. 393).

Concluye Ricoeur este el último estudio asumiendo la limitación del filósofo para decir quién es ese Otro que conmina:

Quizá el filósofo en cuanto filósofo debe confesar que no *sabe* y no *puede* decir si este Otro, fuente de la conminación es otro al que yo pueda contemplar o que pueda mirarme, o son mis antepasados de los que no existe representación –tan constitutiva de mí mismo es mi deuda respecto a ellos–, o Dios –Dios vivo, Dios ausente–, o un lugar vacío. En esta aporía del Otro el discurso filosófico se detiene (p. 397) (destacado en el original).

# ¿Por qué la Regla de Oro es hoy una herramienta de la ética?

La Regla de Oro es una norma moral presente en diferentes religiones y culturas que también ha sido objeto de reflexión en el campo filosófico. Ha sido expresada de diferentes modos, pero en todos ellos se destaca la coherencia entre el trato que uno está dispuesto a dar y el trato que se aspira a recibir. Podemos decir que básicamente tiene dos enunciados. Uno “en positivo”: “Trata a los demás como quieres ser tratado”; y otro “en negativo”: “No hagas a los otros lo que no quieres que te hagan”.

Para hacer una introduccion al estudio de la Regla de Oro la presentaré en el contexto de las grandes tradiciones éticas asociadas a sistemas de creencias religiosas; ellas constituyen sistemas éticos vivos que guían a una gran parte de la población. Así mostraré la Regla de Oro en la ética china, la judía y la cristiana.

También es interesante ver cómo Darwin menciona a la Regla de Oro en el contexto del estudio del comportamiento animal. En su planteo existe de algún modo un comportamiento “moral” en el mundo animal no humano.

Además presentaré el lugar de la Regla de Oro en la teoría de los estadios morales de Lawrence Kohlberg. Este autor hace un reconocido aporte en el campo del desarrollo moral y ha basado gran parte de sus investigaciones en instituciones educativas.

Sin embargo, los autores centrales que me permitieron estudiar y proponer la Regla de Oro en el marco de este trabajo son Paul Ricoeur y Silo (Mario Rodríguez Cobo).

Ya explicamos que Ricoeur hace una presentación de la Regla de Oro en *Sí mismo como otro*. Por su lado, Silo, pensador argentino fundador del Movimiento Humanista, hace referencias constantes a la Regla de Oro en numerosos textos orales y escritos. En el contexto de esta tesis, es un pensador ineludible porque es en contacto con su enseñanza que he podido profundizar y experimentar el sentido de la Regla de Oro.

Luego nos pareció pertinente presentar, e intentar refutar, algunas objeciones que ha merecido la Regla de Oro.

Para cerrar este capítulo sintetizaré el recorrido de mi investigación que tuvo como objetivo proponer que la Regla de Oro se constituya en un saber a ser enseñado en las escuelas secundarias.

## Etica china

Chad Hansen (2004), en un estudio dedicado a la ética china clásica, menciona la Regla de Oro en relación con las enseñanzas de Confucio: “Confucio formula una versión negativa de la Regla de Oro, ‘No hagas a los demás lo que no desees que a ti te hagan’” (p. 119). Sin embargo, según la presentación que hace Hansen sería forzado darle a esta regla una centralidad o una interpretación desde nuestro pensamiento occidental.

Las diferencias entre la ética china y la occidental son amplias y profundas. En la ética china no se puede pensar en términos de un ser humano que por un lado piensa, por otro siente y por otro actúa. Dice Hansen que nuestra noción de moralidad supone la referencia a la facultad humana de la razón y que en cambio “la concepción china es desde un principio más social. El ser humano es social. Nos guía un *dao* (‘camino’) social.” En la propuesta de Confucio, ese camino está relacionado con aprender un *Li* (ritual) basado en enseñanzas antiguas, que no se traducen en “normas semejantes a acciones que generan deberes” sino que intentan enseñar roles sociales. El código propone modelos de cómo ejercer esos roles (padre, hermano, gobernante, ministro etc.). Aprender roles es comparable a aprender a tocar un instrumento musical:

Es imitando a modelos como aprendemos a tocar música o a desempeñar nuestros papeles. La sociedad debe proporcionarnos el ejemplo de los gobernantes, como ministros, como padres e hijos, e identificarlos correctamente. Sólo entonces podemos aprender de la interpretación que éstos hacen de su papel. El deseo de interiorizar los roles se desprende de nuestra naturaleza como seres sociales. Nos humanizamos por completo ampliando nuestro repertorio de roles. Mostramos nuestra excelencia por la calidad de la interpretación de nuestros papeles (p.117).

Para Hansen, si bien la mayoría de los confucianos aceptan que la reciprocidad ocupa un lugar central en su enseñanza “es poco probable que Confucio pretendiese que la Regla de Oro sustituyese a su moralidad basada en roles” (p.119).

## Ética judía

Kellner (2004) hace referencia a la Regla de Oro en la ética judía. Si bien admite que la noción misma de “ética judía” presenta numerosos problemas, considera posible basarse en un conjunto de obras que por consenso son reconocidas como fuentes de esta ética, la Biblia y los textos rabínicos.

Según Kellner, hay un rasgo característico de la ética judía y es su aplicación a los asuntos concretos y prácticos, una ética dedicada al comportamiento más que a cuestiones metafísicas: “Esta aplicación eleva los asuntos relativos al comportamiento (…), a un lugar de importancia nuclear que es quizás único entre las creencias monoteístas occidentales” (p. 133).

La ley judía (normas codificadas de conducta basada en la Torah, la “Halakhah”) “va más allá de lo que hoy denominaríamos ley religiosa o ritual, abarca tanto la ley civil como la penal y moral”. La propuesta de la ética judía es la imitación de Dios: “Los judíos imitan a Dios alcanzando la perfección práctica y moral, y así cumplen su destino como personas creadas a imagen de Dios”.

Dice Kellner que este último aspecto, el que todos los hombres son considerados creados a imagen de Dios, encuentra su expresión en la Regla de Oro, “quizás la doctrina moral rabínica mejor conocida” (p. 139):

Este acento en el respeto a los demás basado en el hecho de que todos los hombres han sido creados a imagen de Dios también encuentra expresión en la que es la llamada ‘Regla de Oro’, (…) de Hillel. Cuando un no judío le pidió a Hillel que le enseñase toda la Torah durante el tiempo en que él (el no judío) permanecía en la pata coja, Hillel le contestó: ‘No hagas a los demás lo que no quieres para ti; ésta es toda la Torah. El resto son explicaciones. Ve y aprende’ (B. T. Shabbat 31a) (p.139).

Para Kellner, esta formulación de la Regla de Oro “es superior a la de un conocido coetáneo suyo que expresó la misma idea en términos positivos (‘Haz a los demás lo que desearías te hiciesen a ti’)”, pues le parece “que no puede mostrarse mayor respeto a nuestro prójimo que dejarle en paz si su conducta no perjudica a nadie” (p.139).

La palabra “Halakhah”, según este autor, es derivada de la palabra hebrea que significa “el camino” y la relaciona explícitamente con el concepto chino de *dao* (p. 138). La ética china y la judía tendrían entonces este rasgo en común, una ética inherente a una manera de comportarse.

## Ética cristiana

Preston (2005) señala la evidente continuidad entre la ética judía y la cristiana. Jesús nació y se formó en el mundo judío, y los primeros cristianos fueron aquellos judíos que reconocieron a Jesús como al “esperado Salvador que habría sido enviado por Dios para enderezar el mundo.” A diferencia de las diversas religiones mistéricas vigentes en el Imperio Romano en la época de Jesús, “la fe judía es de carácter vigorosamente ético. Así, no es sorprendente que la fe cristiana también tenga un fuerte cariz ético. Sus orígenes se encuentran en primer lugar en la Biblia” (p. 146).

A la pregunta de cuál es la conducta apropiada a un ciudadano del Reino de Dios se contesta, según Preston “al nivel de la moralidad ‘natural’, por ejemplo la Regla de Oro, ‘trata a los demás como te gustaría ser tratado’ (Mat. 7:12), que encontramos de forma parecida en otras éticas, y que puede interpretarse a diferentes niveles siempre que uno sea congruente en sus relaciones con los demás” (p. 150).

En el Nuevo Testamento encontramos dos veces la formulación de la Regla de Oro. La primera vez en el Evangelio según San Mateo: “Todo aquello, pues, que quisiereis que hagan con otros los hombres, hacedlo así también vosotros con ellos: ésa, en Ley y los Profetas” (Mt 7, 12). Luego, en el Evangelio según San Lucas: “Y según queréis que hagan con vosotros los hombres, así haced también vosotros con ellos” (Lc 6, 31).

Dice Preston que si bien Jesús algunas veces parece seguir juicios humanos “naturales”, “ofreciendo recompensas a la buena conducta y amenazando con castigos a la conducta mala” en realidad

el rasgo distintivo de la doctrina ética de Jesús es la forma en que radicaliza la moralidad común. Por ejemplo, no hay límite al perdón por los daños (Mat. 18:21 ss.), no para ganarse con ello al ofensor sino porque a Dios atañe el perdón de todos nosotros. De forma similar se recomienda el perdón de los enemigos (Mat. 6:14 ss.) no por ganarse al enemigo (aunque por supuesto se pueda hacerlo) sino porque Dios ama a sus enemigos. No ha de haber limitación al amor a nuestro prójimo (Lucas 10:29 ss.) (p. 150).

Aún así, afirma Preston que “es de señalar que Jesús no ofreció una normativa precisa sobre cuestiones éticas”. Cuando le preguntaron qué tributo se debía dar al César dijo que había que dar a Dios lo que era de Dios y al César lo que era del César, sin decir qué se debía a cada uno de ellos. Cuando dos hermanos le pidieron que dividiese una propiedad, se negó (p. 152).

Por otro lado, para este autor al analizar una propuesta ética no se puede dejar de lado la justicia. Y no se ve dónde puede aparecer la justicia en el tipo de enunciados que se han citado. Por poner un ejemplo extremo: “Al que te golpea en una mejilla, preséntale también la otra. Al que te arrebata el manto, entrégale también el vestido”.

Preston afirma al respecto:

La relación de la justicia y el amor es compleja. Rápidamente suscita cuestiones que son debatidas en la filosofía moral, como el lugar de las obligaciones especiales. Al menos hay que decir que el amor presupone la justicia; aun si la trasciende, no puede exigir menos que la justicia; en caso contrario degenera en sentimentalismo. La motivación del amor no ofrece un contenido detallado a las decisiones éticas. Eso exige conocimiento y discernimiento, una combinación de aptitudes y percepción (pp. 154- 155).

Estas consideraciones de Preston resultan particularmente útiles ya que ponen de manifiesto que proponer la Regla de Oro como norma de conducta está lejos de solucionar de manera sencilla las cuestiones morales.

Cuando Preston analiza el tipo de críticas que se han hecho a la ética cristiana, menciona que “la ética cristiana mantiene a las personas en la inmadurez” (p. 161), porque no alienta a la gente aprender de la experiencia. Supuestamente, muchas personas inmaduras son “religiosas”. Sin embargo, para este autor la ética cristiana ha tenido su mejor efecto en su doctrina tradicional sobre la conciencia, que ha llevado a identificar la voz de la conciencia con la voz de Dios. Esto está en relación con la formación de una conciencia “mediante la vida en la comunidad cristiana” (p.160). Lejos de dejar a los hombres en la inmadurez, esta perspectiva sobre la conciencia “conduce a una vida cristiana vigorosa, creativa y esperanzada” (p. 161). Con Paul Ricouer retomaremos la cuestion de la conciencia y la vida ética.

## La Regla de Oro en Darwin

Mary Midgley (2004) reflexiona acerca del origen de la ética y toma distancia de algunas representaciones o “mitos” acerca de ferocidad de los animales no humanos, así como de la concepción de la sociedad humana como un constructo artificial para que los hombres no se dañen unos a otros. Pretende mostrar que la moralidad humana está vinculada a las características que los humanos compartimos con otros animales sociales.

Para desarrollar su planteo le da un lugar importante a Darwin. A partir del estudio del comportamiento de los animales Darwin se diferenció de los que afirmaban que el mundo animal era un mundo de “bestias”, un mundo amoral. Para él, las disposiciones sociales naturales están presentes en los animales y constituyen la motivación general que conduce a la moral.

Sin embargo, si bien Darwin no ve una ruptura entre los humanos y los animales, sí admite que la especie humana se organiza de una manera más inteligente, utilizando la reflexión y el lenguaje. Para Darwin (1909), el lenguaje ocupa un lugar decisivo en nuestra posibilidad de desarrollar pensamientos complejos:

Nadie se puede entregar a una sucesión prolongada y compleja de pensamientos sin el auxilio de palabras, habladas o no, de la misma manera que no se puede hacer un cálculo importante sin tener signos o servirse del álgebra. También parece que hasta el curso de las ideas ordinarias necesita alguna forma de lenguaje (…) (p. 39).

Esta posibilidad de lenguaje y reflexión hace que los hombres diriman los conflictos internos que se suscitan cuando están en disputa dos instintos de una manera radicalmente diferente a como lo hacen los animales. En palabras de Darwin (1909):

Uno de los casos más curiosos que conozco de un instinto dominando a otro, es el del instinto de emigrar venciendo al maternal. El primero está profundamente arraigado; un pájaro enjaulado, en la estación en que emigran, se arroja contra los hierros de la jaula hasta despojar su pecho de las plumas y llenarlo de sangre. La fuerza del instinto maternal impulsa con no menos vigor a las aves tímidas a desafiar grandes peligros, aunque no sin vacilaciones y contrariando los impulsos del instinto de conservación. Con todo, es tan poderoso el instinto de emigrar, que frecuentemente se ve, entrado ya el otoño, a golondrinas que emprenden el viaje abandonando a sus pequeños polluelos, que mueren miserablemente en sus nidos (p. 56).

Los animales ante una disputa entre instintos, siguen al instinto más fuerte. Y como no reflexionan sobre sus acciones pasadas, quedan “a salvo” del remordimiento:

Llegando al término de su largo viaje, ¡cuántos remordimientos no sentiría el ave, si dotada de una gran actividad mental, estuviese obligada forzosamente á ver pasar sin cesar por su espíritu la imagen de los pequeños polluelos que ha dejado en el Norte perecer de frío y de hambre en el nido! (p. 56).

Pero los seres humanos, que sí tenemos pensamiento y lenguaje, y por lo tanto podemos ver las consecuencias futuras de nuestras acciones, no estamos a salvo de los remordimientos, de los “cargos de conciencia”:

Así como hay a veces luchas entre los diversos instintos de los animales inferiores, no nos sorprende que pueda existir también en el hombre una lucha de los instintos sociales y virtudes que de ellos provienen, contra sus impulsos o deseos de orden inferior, que sean por un momento más fuertes que aquellos (…) Después de haber cedido a alguna tentación, experimentamos un sentimiento de disgusto, que llamamos conciencia, análogo al que acompaña a la no satisfacción de los demás instintos; porque no podemos impedir que se presenten continuamente a nuestro espíritu las impresiones e imágenes pasadas (p. 74).

Esta sensación de disgusto daría origen y sentido a la moral. Para Darwin (1909), justamente los principios morales son normas que nos ayudan a resolver nuestros conflictos internos en un sentido que nos protege de los remordimientos futuros. Si en una situación entran en conflicto dos instintos o dos motivaciones (por ejemplo el instinto de conservación y arriesgarnos para ayudar a alguien que está en peligro), la moral nos ayudaría a resolver siguiendo al instinto más débil, pero más persistente en el tiempo, y no al instinto más fuerte pero temporario. Son nuestros instintos sociales en concordancia con nuestra reflexión los que nos conducen a la Regla de Oro:

La mejor y más alta distinción entre el hombre y los demás animales consiste tal vez en el sentido moral; pero no necesito añadir nada sobre este particular, ya que acabo de tratar de demostrar que los instintos sociales -principio fundamental de la constitución moral del hombre- ayudados por las fuerzas intelectuales activas y los efectos del hábito, conducen naturalmente a la regla: ‘Haz a los hombres lo que quieras que ellos te hagan’, principio sobre el que reposa toda la moral (p. 76).

Midgley (2004) se pregunta cuán generalizable es esta conclusión, ya que en realidad no hay posibilidad de demostraciones empíricas concluyentes. Acepta que la aplicación de la Regla de Oro es más observable entre los miembros de una misma comunidad, no así con los que consideramos enemigos. Pero es justamente para expandir su propio horizonte que el hombre crearía las instituciones. También se pregunta si es posible que existan sociedades donde el comportamiento sea contrario a la Regla de Oro: “El tipo de consideración y simpatía que se generaliza en la Regla de Oro desempeña un papel básico y si nos preguntamos si puede existir una cultura sin esta actitud tendríamos verdaderas dificultades para imaginar cómo podría considerarse una cultura semejante.” Para Midgley (2004), es convincente que el conflicto es el origen de la moral; pero el solo conflicto no alcanza: “Ciertamente el mero terror mutuo de solitarios egoístas en coexistencia que invocó Hobbes para su contrato social nunca podría crear una cultura” (pp. 40-41). Y cierra con esta conclusión: “La moralidad no sólo necesita conflictos sino la disposición y la capacidad a buscar soluciones compartidas a éstos. Al igual que el lenguaje, parece ser algo que sólo pudo darse entre seres naturalmente sociales” (p. 41).

## La Regla de Oro y los estadios morales

Lawrence Kohlberg es un investigador estadounidense que vivió entre 1927 y 1987. Dejó una obra inmensa y muy valiosa para las instituciones educativas en el campo del desarrollo moral. Sus estudios e investigaciones se encuadran en una verdadera solidaridad entre todas las ciencias humanas: filosofía, sociología, psicología, derecho y pedagogía.

Me siento completamente cercana al campo interdisciplinario de investigación en la que se movía este autor y también a la motivación que lo guiaba. Kohlberg era un convencido de que el desarrollo moral de las personas estaba relacionado con la experiencia de vivir en instituciones democráticas y justas. Pero en mi planteo la psicología del lenguaje es el eje desde el cual pensar estos problemas y es en el interaccionismo sociodiscursovo que encuentro el marco adecuado para seguir investigando estos temas. Este eje puesto en el lenguaje no está presente en la obra de Kohlberg.

Kohlberg (2012b) relata en un texto autobiográfico la relación entre sus propias experiencias vitales y sus investigaciones. En primer lugar, su transitar en una escuela secundaria en la que como adolescente tenía que respetar reglas que sentía ajenas y arbitrarias. Luego, su participación voluntaria como ciudadano estadounidense en Segunda Guerra Mundial. Se alistó a los 18 años, en 1945, como miembro de la Marina Mercante de los Estados Unidos, y más tarde participó como maquinista voluntario para llevar ilegalmente barcos de refugiados judíos a través del bloqueo británico y desembarcarlos en Palestina. En el texto autobiográfico reflexiona así sobre esta parte de su vida:

Siendo mi padre judío, lo que más me impactó no fue sólo la destrucción de edificios y de vidas ocasionada por la guerra, sino el conocer de cerca las penurias de los sobrevivientes del holocausto nazi o del genocidio de los judíos, gitanos y otros pueblos no-arios. Esto no sólo era destrucción y horror sino una injusticia como el mundo no había conocido jamás. (…) Mis experiencias con la inmigración ilegal hacia Israel planteaban todo tipo de interrogantes morales, cuestiones que yo entendí como cuestiones de justicia. ¿Era correcto o justo emplear la violencia y la muerte por un fin político? (…) ¿Existía una moralidad universal o era toda elección moral relativa, dependiente de la cultura o de las elecciones personales y emocionales de cada quien? (…) Descifrar lo que yo quería parecía depender de las respuestas a algunos de estos interrogantes, interrogantes que a su vez parecían requerir alguna clase de guía intelectual (pp. 69-70).

Inquieto por estos interrogantes volvió a Estados Unidos y estudió Ética en la Universidad de Chicago. Luego dudó sobre cómo continuar sus estudios; vacilaba “entre la psicología clínica, a la cual veía como una ayuda activa a los individuos, y la escuela de leyes, a la cual veía como una preparación para trabajar por la justicia social” (p. 71).

Notaba que su propio compromiso y su identidad moral cobraban sentido dentro del contexto del contrato social, que era el fundamento del gobierno constitucional estadounidense, y también comenzó a ver que los derechos humanos y el bienestar humano eran algo relativo a la cultura y a los individuos particulares.

Trabajó un verano en un hospital psiquiátrico, examinando tanto las necesidades de los individuos como el problema de la justicia social en ese ámbito. Esa experiencia lo llevó a estudiar psicología, en Chicago, donde estudió psicoanálisis con Bruno Bettelheim, psicología humanística con Carl Rogers, y conductismo con Jacob Gewirtz. Si bien aprendió mucho no encontraba en ellos un planteo adecuado para tratar con los problemas morales de los pacientes y el patrón de justicia de las instituciones. Esta insatisfacción fue creciendo y tuvo su punto máximo tiempo después, cuando, luego de completar la carrera en Psicología clínica, haciendo su residencia en un hospital psiquiátrico vivió el siguiente episodio que cuenta en su relato autobiográfico:

Un incidente culminante ocurrió cuando una paciente paranoide me gritó en mi oficina que el jefe de Psiquiatría la discriminaba y la perseguía. El jefe de Psiquiatría venía pasando, la escuchó y la sometió a un tratamiento de electrochoque. Yo le protesté, sosteniendo que con esto sólo se confirmaría la sensación de injusticia de la paciente. Y cuando él y otros colegas fueron incapaces de entender mi posición, me pareció que era tiempo de reenfocar mis energías (2012b:71).

Llega así al campo educativo y toma contacto con los planteos pedagógicos de John Dewey y con la teoría del desarrollo de Piaget. En 1958 presentó su tesis doctoral acerca del desarrollo del juicio moral.

Recordemos que según Piaget el ser humano evoluciona desde una etapa premoral, en la que el niño no tiene conciencia de las reglas, hacia una etapa “heterónoma” (en la que las reglas se consideran impuestas desde afuera), y finalmente se llega a una etapa autónoma, en la que se reconoce que la moral son reglas construidas, con las que se puede acordar o no. En su trabajo de tesis, Kohlberg se propuso seguir el desarrollo del juicio y razonamiento moral a través de la adolescencia. Empleó dilemas creados por filósofos o novelistas, y observó que los adolescentes tenían patrones de pensamiento distintivos, que eran coherentes y propios, tal como Piaget había visto patrones de pensamiento distintivos entre niños más pequeños.

Kohlberg hace un trabajo a lo largo de décadas, con investigaciones de campo tanto con sujetos como con instituciones de diferentes culturas. Su conocido modelo, que ajustaba y modificada permanentemente, propone tres niveles (preconvencional, convencional y posconvencional) con dos estadios en cada uno; seis estadios en total.

Las etapas no pretenden medir el nivel moral de una persona sino su capacidad de juicio moral. En el modelo se busca establecer relaciones entre el desarrollo del juicio lógico y el juicio moral. Plantea que el juicio moral es una aplicación especial del juicio lógico y que los niveles lógicos son previos a los niveles morales. Las etapas más avanzadas son más estables ya que permiten resolver mayor cantidad de situaciones.

En el siguiente cuadro trascribo las diferentes “las razones para actuar” en los distintos estadios, según la síntesis que presentó el mismo Kohlberg (2009: 69 a 71):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Nivel** | **Estadio** | **Razones para actuar** |
| Nivel I: Pre-convencional | Estadio 1: Moralidad heterónoma | Guardarse del castigo y del poder superior de las autoridades |
| Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio | Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses. |
| Nivel II: Con-vencional | Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal | La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás, creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta. |
| Estadio 4: Sistema Social y conciencia | Mantener la institución en marcha y evitar un patrón en el sistema "si todos lo hicieran", imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad). |
| Nivel III Pos-convencional o de principios | Estadio 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales | Un sentido de obligación hacia la ley –debido al propio contrato social- para hacer y cumplir las leyes para el bien de todos y para la protección y derecho de todos. Un sentimiento de compromiso contractual libremente asumido para con la familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales. Importa que las leyes y deberes estén basados en el cálculo racional de la utilidad general “el mayor bien para el mayor número”. |
| Estadio 6: Principios éticos universales | La creencia, en tanto persona racional, en la validez de los principios morales universales, y un sentido de compromiso personal con ellos. |

En sus últimos años estaba proponiendo un Estadio 7; para describirlo explora la relación entre el pensamiento religioso y el desarrollo moral. Estudia los sistemas de Spinoza y de Teilhard de Chardin y encuentra que hay una experiencia místico-religiosa que “solo se puede expresar conceptualmente de un modo limitado” pero que no es “tampoco incompatible con la ciencia y la moralidad racionales”. En esta etapa se alcanza una nueva perspectiva: “Calificamos esta nueva perspectiva como ‘cósmica’ e ‘infinita’, aunque por supuesto la marcha hacia el logro de tal perspectiva es apenas una aspiración más que una posibilidad plena” (2012a, 207). Encuentra que este Estadio 7 no se refiere solo al aspecto cognitivo:

Este acto de comprensión, sin embargo, no es puramente cognitivo. No se puede ver el todo o el trasfondo infinito del ser a menos que uno lo ame y aspire amarlo. Tal amor, nos dice Spinoza, surge al principio a partir de la desesperación relacionada con amores más limitados, finitos y perecederos. Conocer y amar a Dios o a la naturaleza como el trasfondo de un sistema de leyes que pueden ser conocidas a través de la razón, es una base de apoyo para nuestra aceptación de las leyes morales, racionales y humanas de la justicia, que son parte del todo. Además, nuestro amor por el todo o por lo último, nos sirve de apoyo a través de las experiencias con el sufrimiento, la injusticia y la muerte (p. 207).

Las investigaciones de Kohlberg estaban centradas en los sujetos y en las instituciones como una unidad; buscó contrastar sus hipótesis en diferentes culturas; percibía la relación entre la democracia como forma de gobierno de una nación, la democracia como funcionamiento institucional en las escuelas y otras las instituciones (trabajó también en cárceles) y el desarrollo moral de los individuos.

Una de las metodologías de Kohlberg consistía en entrevistas en las que proponía a los sujetos dilemas éticos. Les presentaba situaciones hipotéticas en las que los personajes tenían que elegir entre valores en conflicto y luego se les hacía preguntas estandarizadas. A continuación trascribimos uno de esos dilemas:

El Dilema de Heinz

Una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla; es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado producirla. El compra el radio por $1000, y está cobrando $5.000 por una pequeña dosis del medicamento. El marido de la enferma, el señor Heinz, recurre a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo puede reunir $2500 (la mitad de lo cuesta). Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo, y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo lo descubrí y tengo que ganar dinero con él". Heinz está desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

Reflexiona y responde:

1.- ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué?

2.- Si Heinz no quiere a su esposa, ¿Debe robar de todas formas la droga para ella? ¿Por qué?

3.- Suponiendo que la persona que está a punto de morir no es su esposa, sino una extraña, crees tú que Heinz debe robar la medicina. ¿Por qué? (Hersh, Paolito y Reimer, 1984, p. 52).

Sobre la base del tipo de respuestas ubicaba a la persona en los diferentes niveles y etapas. En esta presentación solo me voy a enfocar en las consideraciones sobre la Regla de Oro. Kohlberg ubica la Regla de Oro en el Estadio 3, en el Nivel Convencional, como está mencionado en el cuadro ya expuesto. En cuanto a la “perspectiva social de la estadio” dice Kohlberg (2009) acerca del Estadio 3:

Perspectiva del individuo en relación con los otros individuos. Es consciente de sentimientos, acuerdos, y expectativas compartidos, que tienen prioridad sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista por medio de la Regla de Oro concreta, poniéndose cada cual en “los zapatos del otro”. No considera aún una perspectiva de sistema generalizada (p. 70).

Para Kohlberg (2009), la Regla de Oro da respuesta en las instituciones que se fundan en las relaciones interpersonales concretas, como la familia o la amistad, pero que no alcanza para resolver conflictos en los que se juegan en sistemas mayores. Esto se ve en el dilema de Heinz; la Regla de Oro no le dice al esposo si debe actuar poniéndose en el lugar de la esposa o en el lugar del farmacéutico.

Por otro lado, cita Kohlberg (2009) un trabajo hecho por un colaborador suyo que investigó la relación entre los requisitos cognitivos de ponerse en el lugar del otro y el juicio moral acorde con la Regla de Oro. El investigador encontró que los niños que cognitivamente podían reconocer el punto de vista de otros también estaban de acuerdo con la regla “haz a los otros lo que quieras que los otros te hagan a ti”. Sin embargo, cuando les preguntaba cómo sería actuar de acuerdo a esa regla si alguien les pegaba en la calle, la mayoría de los niños de 10 años decían: “Devolver el golpe, haz a los otros lo que los otros te hacen a ti” (p. 133). La interpretación que hace Kohlberg (2009) es:

Ellos interpretaron la Regla de Oro como reciprocidad del estadio 2, reciprocidad de intercambio efectivo o revancha, en vez de hacerlo en los términos de reciprocidad *ideal* del Estadio 3, que abarca la consideración de qué quisieras tú si estuvieras en el lugar del otro. Su justificación de la Regla de Oro fue también del Estadio 2: ‘Si tú sigues la Regla de Oro, los demás serán, a su vez, amables contigo’ (…) La dificultad en comprender la Regla de Oro está en imaginarse a uno mismo en dos diferentes roles orientados el uno por el otro (pp. 133-134).

Los niños que se ubicaron en el Estadio 3 de juicio moral, en cambio, reconocen un ideal de reciprocidad y justicia que es diferente del intercambio parejo. Consideran la ayuda unilateral y descartan la venganza porque no tiene fin e impide que se restaure la relación (Kohlberg, 2009, p. 133).

Vemos entonces que si bien Kohlberg ubica a la Regla de Oro en el nivel convencional, propone otra manera de interpretarla que corresponde al Estadio 6, el más alto en su escala y la llamó “la Regla de Oro, de segundo orden” (Hersh, Paolito y Reimer, 1984).

Desde Kant, los formalistas han defendido que los juicios morales racionales deben ser reversibles, consistentes y universalizables y que esto implica la prescribilidad de tales juicios. Afirmamos que solo los juicios morales sustantivos que se hacen en el Estadio 6 cumplen plenamente esas condiciones (…). Si tenemos una solución reversible, tenemos una que se podría alcanzar como buena partiendo de las perspectiva de cualquiera en el caso, dado el intento de cada uno de ponerse en el lugar del otro.

En el Estadio 6 la reversibilidad se alcanza por una concepción de asunción del roles de la Regla de Oro, de segundo orden. En el dilema de Heinz, él se debe imaginar si el farmacéutico se podría poner en el caso de su mujer y aun así mantener su exigencia, o si la esposa se podría poner en el caso del farmacéutico y mantener la suya. Por intuición sentimos que la esposa podría, pero el farmacéutico no. Como resultado, es justo que el esposo actúe en base a la exigencia de la esposa. Llamamos al proceso por el que se llega a una decisión moral reversible “asunción de roles ideal”. (…) Eso es lo que significa llamar a la reversibilidad del Estadio 6 la aplicación de la Regla de Oro, de segundo orden (pp. 69-70).

Kohlberg no encontró en sus investigaciones “sujetos (más que los filósofos) que hayan logrado llegar naturalmente a una concepción de moralidad del Estadio 6” (Hersh, Paolito y Reimer, 1984, p. 70).

Esta ubicación de la Regla de Oro tanto en el Estadio 3 como en el 6, en cada caso con una interpretación diferente, está relacionado y es perfectamente compatible con lo que analiza Oscar Pérez de la Fuente en “Un análisis sobre la Regla de Oro como un enfoque Intercultural para la resolución de conflictos”. En este artículo resume que la Regla de Oro se puede interpretar de tres modos diferentes: a) como una evolución mitigada de la Ley del Talión; b) como una regla que se basa en la lógica de la equivalencia y reciprocidad, con “un elemento estratégico y prudencial, que, en última instancia, se mueve por el autointerés” (p.72); y c) como una regla de altruismo unilateral, basada en la lógica de la superabundancia, que es la interpretación de Ricoeur.

El modelo de Kohlberg tuvo una muy interesante continuidad y crítica en una discípula suya, Carol Gilligan, filósofa y feminista, que cuestionó algunas de las interpretaciones de Kohlberg. Gilligan (1982) parte de mostrar rasgos sexistas en Freud y Piaget y considera que lo mismo ocurre con el modelo de Kohlberg:

(…) la investigación de la que Kohlberg deriva su teoría las mujeres simplemente no existen. Las seis etapas de Kohlberg que describen el desarrollo del juicio moral de la infancia a la adultez se basan empíricamente en un estudio de 84 niños varones cuyo desarrollo siguió Kohlberg durante un período de más de 20 años. Aunque Kohlberg atribuye universalidad a su secuencia de etapas, los grupos no incluidos en su etapa original rara vez llegan a sus etapas superiores. Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral si se le mide por la escala de Kohlberg están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada ayudar y complacer a otros. Este concepto de la bondad es considerado por Kohlberg y Kramer como funcional en la vida de las mujeres maduras mientras sus vidas se desarrollan en el hogar. Kohlberg y Kramer implican que sólo si las mujeres entran en la arena tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres hacia etapas superiores en las que las relaciones se subordinan a las reglas (etapa 4) y las reglas a principios universales de Justicia (etapas 5 y 6) (p. 40).

Las investigaciones que realiza Gilligan parten de escuchar a mujeres en situación de conflictos morales vivenciales, y llega a la conclusión de que las mujeres privilegian los vínculos y las responsabilidades en el cuidado entre las personas por encima del cumplimiento abstracto de reglas. Como Kohlberg no tenía en cuenta este aspecto, tendía a interpretar como una carencia algunos razonamientos que en realidad tenían en cuenta otros principios, diferentes de los que él proponía.

Dice Gilligan (1982) que en la concepción femenina

El problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos, y para la resolución pide un modo de pensar que sea *contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto* (p. 41) (el destacado es mío).

La autora explicita que la distinción que establece no es una cuestión de sexos sino entre dos modos de pensamiento; la asociación entre la forma de pensamiento femenina y las mujeres es empírica, surge de las entrevistas, y no es absoluta. El modo de pensamiento femenino puede estar expresado en la voz de un varón, y viceversa. Además, afirma que para ella “es claro que estas diferencias surgen en un marco social donde ciertos factores de posición social y de poder se combinan con la biología reproductiva para moldear la experiencia de varones y mujeres y las relaciones entre los sexos” (p.14).

Gilligan (1982) compara dos entrevistas, hechas a un niño y una niña de 11 años a partir del dilema de Heinz. Muestra cómo con los criterios de Kohlberg el varón es considerado entre los estadios 3 y 4 (con algunas características incluso del 5), por sus razonamientos lógicos y por su confianza en el funcionamiento de la Justicia como institución. Cuando se le pregunta si Heinz debe robar la medicina para su esposa, el niño afirma que sí, ya que la vida humana es un valor superior a la propiedad, y que por otra parte, si el caso llegara a la Justicia, el juez compartiría que su acción fue la correcta y no sería sancionado.

En cambio las respuestas de Amy, la niña, dejan al entrevistador desconcertado y sin poder ubicarla en la escala de Kohlberg. Amy afirma que Heinz no debe robar la medicina:

Bueno, creo que no, creo que puede haber otra manera, además de robar la medicina, como pedir prestado el dinero u obtener un préstamo o algo así, pero realmente no debería robar el medicamento (…) pero tampoco su mujer debe morir (…) Si robara la medicina, podría entonces salvar a su esposa, pero al hacerlo podría ir a la cárcel, y entonces su esposa podría volver a enfermar, y él ya no podría conseguir más medicina, y eso no estaría bien. Así realmente deben hablar del asunto y conseguir el dinero (p. 54).

La niña no ve un problema lógico sino un relato de relaciones que se extienden en el tiempo; no le preocupan tanto las leyes como el sostenimiento de los vínculos. Analiza Gilligan (1982) que

así como él depende de las convenciones de la lógica para deducir la solución a este dilema, presuponiendo que todos comparten las convenciones, así ella depende de un proceso de comunicación, presuponiendo una conexión y creyendo que escucharán su voz (pp. 57-58).

Kohlberg nos resulta un investigador relevante por sus reflexiones sobre la Regla de Oro y también porque muchas de sus investigaciones se basaron en propuestas de intervención en instituciones educativas. Además encontramos en sus planteos elementos que nos permiten interpretar las entrevistas que realizamos. Sin embargo, justamente con las críticas que le hace Gilligan se ven los límites de un modelo que pretende describir estadios estables y universales en el desarrollo moral encuadrado en un modelo epistemológico piagetiano-kantiano.

Por eso, el modelo de desarrollo que nos propone el interaccionismo sociodiscursivo (ISD), presentado en el Capítulo 2 creemos que ofrece mejores posibilidades explicativas y de intervención. Así, en el ISD no hay una imagen final del desarrollo. Por un lado porque como ya dijimos el desarrollo de las personas está en relación con los géneros textuales que están en permanente evolución; y por otro lado, porque la razón pura, o lógico-matemática, y la razón práctica son “dos modos de pensamiento que continúan coexistiendo durante toda la vida humana” (Bronckart, 2004, 40).

Pero yendo aún más allá, Bronckart (2007b), en una hipótesis audaz, partiendo del monismo materialista de Spinoza en consonancia con “los avances del paradigma termodinámico adoptado por algunas corrientes de las ciencias naturales” (p.221) propone que

El movimiento continuo de la actividad material engendra “formas” sucesivas cuya organización presenta propiedades nuevas (o irreversibles) de complejidad (o entropía) siempre creciente. La emergencia de lo humano procede de este movimiento y no puede, por principio, constituir su última etapa, por más que nos cueste admitir e imaginar el tipo de especie que nos sucederá (pp. 221-221).

La diferencia entre los dos modelos de desarrollo se manifiesta en lo que ambos autores proponen como “universalizable”. En el programa de Kohlberg estuvo el interés por mostrar que los estadios y los principios que los caracterizan son universalizables, por eso puso a prueba sus trabajos en diferentes culturas[[9]](#footnote-9).

En cambio, Bronckart (2004) propone que lo universalizable son los *architipos psicológicos* (pp. 102-103), que se materializan en cada lengua natural en tipos discursivos; forma parte del programa de ISD darle continuidad a las investigaciones que hasta ahora se han focalizado en el francés, castellano, portugués, catalán y vasco (Bronckart, 2004, p. 112). Es justamente en el aprendizaje de los tipos discursivos que las personas aprenden a razonar, según lo desarrollado en 2.4.

En todo caso, podemos describir la propuesta de Kohlberg en los términos de nuestro marco conceptual. Esta propuesta (la de Kohlberg) tiene la particularidad de que el *contenido temático* de los textos sobre el que los sujetos intercambian opiniones está siempre referido a fenómenos del mundo social y que siempre discuten sobre la *valoración de las acciones*. Son estas discusiones las que confrontan a los sujetos con los conflictos cognitivos, que se suscitan en su interioridad, al verse confrontados sus conocimientos prácticos (implícitos) y tradicionales con los conocimientos formales (explícitos y generalizados) (Bronckart, 2007, p. 30).

## La Regla de Oro en Ricoeur

Ricoeur (1996) considera que la Regla de Oro es un enunciado moral que contempla a la vez la universalidad del concepto de humanidad y el hecho de que cada hombre particular es un fin en sí mismo. De este modo, resuelve la tensión que engloba a cualquier la norma moral: no ser arbitraria ni injusta pero a la vez no ser fría, rígida o inapelable. En la propuesta de este autor, la Regla de Oro es la que permite aspirar a la vida ética a la que define como tender a “una vida buena, con y para los otros, en instituciones justas.”

Como la Regla de Oro resuelve la tensión entre el respeto a las normas y el respeto a las personas, Ricoeur dice que el segundo imperativo kantiano, “obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio”, es una formalización de la Regla de Oro. Sin embargo Ricoeur reconoce que Kant menciona pocas veces la Regla de Oro y siempre con cierto desdén (p. 237).

Según Ricoeur, la Regla de Oro pertenece a esas “nociones recibidas que la filosofía no tiene que inventar sino esclarecer y justificar” (p. 232). Trascribe las versiones de Hillel: “No hagas a tu prójimo lo que aborrecerías que se te hiciera. Aquí está toda la ley; lo demás es comentario” (p. 232); y del Evangelio de Lucas: “Y según queréis que hagan con vosotros los hombres, así haced también vosotros con ellos” (p. 232). Le resulta notable que la reciprocidad exigida “se destaca en el fondo de la presuposición de una disimetría inicial entre los protagonistas de la acción”. Ve esa disimetría en el hecho de que la norma coloca a uno en la posición de agente y al otro en la posición de paciente. Esto se refleja en la expresión gramatical, en la “oposición entre la forma activa del hacer y la pasiva del ser hecho, por tanto del padecer”. El obrar y el padecer parecen distribuidos así entre dos protagonistas diferentes: el agente y el paciente; este último aparece así como víctima potencial del primero. Dice Ricoeur que logra dar el paso de la ética a la moral, el paso del “optativo de vivir bien al imperativo de la obligación”, bajo el signo de la Regla de Oro, a la “que hemos pensado hacer justicia plena asignándole el mérito de hacer intervenir el mandato en la juntura misma de la relación asimétrica entre el hacer y el padecer” (p. 367).

## La Regla de Oro en Silo

Como ya lo he mencionado, Silo, en el contexto de esta tesis, es un pensador necesario porque es en el marco de su enseñanza que he tenido la oportunidad de reflexionar y profundizar acerca de la teoría y la práctica de la Regla de Oro.

Silo es un autor, pensador y líder espiritual referente de la corriente de pensamiento conocida como Nuevo Humanismo o Humanismo Universalista. Fundó en los 80 el Movimiento Humanista y es el seudónimo de Mario Luis Rodríguez Cobos. Nació en Mendoza, Argentina, en 1938 y murió en la misma ciudad en 2010. Al terminar su secundaria en la escuela de los Hermanos Maristas estudió Derecho y Ciencias Políticas pero abandonó la carrera académica descreído de que las trasformaciones sociales a las que aspiraba pudieran encontrar un terreno propicio en ese ámbito. Viajó por Latinoamérica y a su regreso comenzó a organizar los primeros grupos de estudio. Cuando tenía 31 años, en 1969, hace su primera intervención pública. El mundo estaba en plena Guerra Fría y el país estaba gobernado por la dictadura de Onganía. Al no conseguir la autorización para hacer la charla en la ciudad de Mendoza deciden con sus seguidores organizarla en Punta de Vacas, en la cordillera de Los Andes, a 30 kilómetros del Aconcagua. Había pasado un año del mayo francés y 14 años del derrocamiento militar del presidente Perón. En 1952 Perón había llegado al gobierno con el 62 % de los votos, proclamaba una posición equidistante de las dos potencias dominantes y postulaba tres pilares básicos: soberanía política, independencia económica y justicia social. En esos 15 años el peronismo había estado prohibido[[10]](#footnote-10) y habían sido derrocados por golpes militares otros dos gobiernos que habían llegado por votación (con el peronismo prohibido). Eran momentos difíciles para tener confianza en el Estado y sus instituciones.

Desde el primer momento la enseñanza de Silo puso el eje en la necesidad de la superación de la violencia, y en la trasformación personal y social simultáneas. Fue generando a lo largo de su vida distintos organismos sociales, culturales, políticos y espirituales sin abandonar nunca la autonomía respecto de las estructuras estatales o económicas. En 1984, al finalizar la última dictadura en la Argentina funda el Partido Humanista, que luego se expande a unos 30 países. Los otros organismos que se crean a partir del Movimiento Humanista son la Comunidad para el Desarrollo Humano (asociación cultural), Convergencia de las Culturas (asociación civil), Mundo sin Guerras y sin Violencia (asociación anti-armamentista) y el Centro Mundial de Estudios Humanistas. En 1993 recibe el doctorado honoris causa de la Academia de Ciencias de Rusia, acto en el que dio la conferencia “Las condiciones del diálogo” (1993c, pp. 856-862). En el 2002 lanza *El mensaje de Silo*, librito muy breve mediante el cual sintetiza su enseñanza. Toda su obra se encuentra publicada y traducida en diferentes idiomas en www.silo.net.

El 4 de mayo de 1999, con motivo de conmemorarse los 30 años de su primera intervención pública, Silo habla frente a sus seguidores en el mismo lugar, Punta de Vacas, y sintetiza así las propuestas de su movimiento:

Estas propuestas de considerar al ser humano como valor central, de propiciar la igualdad de oportunidades para todos, de reconocer la diversidad oponiéndose a toda discriminación, de auspiciar la libertad de pensamiento y de luchar contra toda forma de violencia, caracterizan nuestro pensamiento y nuestra acción en los aspectos más generales. *Al mismo tiempo, estas propuestas terminan configurando un estilo de vida y un modo de relación del más alto valor moral, que puede expresarse en esta frase: “¡trata a los demás como quieres que te traten*!” (el destacado es mío).

Es constante en sus enseñanzas orales y en sus obras escritas la referencia explícita a la Regla de Oro como el principio que expresa la base ética de toda acción personal y social.

En su primera obra, *La mirada interna*, de 1971, la Regla de Oro aparece junto a otros principios con el enunciado "Cuando tratas a los demás como quieres que te traten te liberas" (1998a: 38).

Y en su última obra, *El mensaje de Silo*, en el capítulo “El Camino”, la enuncia de esta otra manera: “Aprende a tratar a los demás del modo en que quieres ser tratado” (p. 142).

El texto en el que da una explicación psicológica más exhaustiva de la Regla de Oro es “La acción válida” (1998b, pp. 657-667). Es una charla dada en 1978, en las Palmas de Canarias, España, ante un grupo de estudios. No eran buenos momentos para realizar este tipo de actividades en nuestro país, en donde transcurría la última dictadura militar.

El texto comienza con un recorrido de las diferentes respuestas que se han dado a la pregunta ¿“cómo debo actuar”? desde las religiones, los sistemas jurídicos, las ideologías y diferentes escuelas morales. Su propia propuesta es que una acción se justifica por su *registro*. Afirma que una acción válida nos da *registro de unidad* en el momento de la acción y pero también con posterioridad. Ejemplifica con que si una persona frente a una irritación responde violentamente, en el momento de su respuesta siente alivio, y podría confundir eso con el registro de unidad, pero seguramente después se sentirá en desacuerdo consigo mismo por su modo de actuar.

En la segunda parte de la charla explicita la relación entre la acción válida y la Regla de Oro:

Hay un principio mayor, conocido como La Regla de Oro. Este principio dice así: ‘Trata a los demás como quieres que te traten a ti’. Este principio no es cosa nueva, tiene milenios. Ha aguantado el paso del tiempo en distintas regiones, en distintas culturas. Es un principio universalmente válido. Se ha formulado de distintas maneras; se lo ha considerado por el aspecto negativo, diciendo algo así como: ‘No hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti’. Es otro enfoque de la misma idea. O bien, se ha dicho: ‘Ama a tu prójimo como a ti mismo’. Es otro enfoque. Claro que, no es exactamente lo mismo que decir ‘trata a los demás como quieres que te traten’. Y está bien, y desde antiguo se ha hablado de este principio. Es el más grande de los principios morales. Es el más grande de los principios de la acción válida (1998b, p. 664).

A continuación se dedica a reflexionar más en detalle en las implicancias de la Regla. Reconoce que presenta cierta complejidad, ya que para aplicarla la persona tiene que tener claro cómo quiere ser tratada, cuestión no siempre fácil de resolver. Concluye que en definitiva hay que volver al registro de la acción:

Está muy bien este principio que habla así del tratamiento del otro, según lo bueno para uno, pero estará mejor saber qué es lo bueno para uno. Así las cosas, nos interesa ir a la base de la acción válida y la base de la acción válida está en el registro que se obtiene de ella (p. 664).

Para avanzar en su explicación parte de constatar que cuando vemos a alguien sufrir, ese sufrimiento resuena en uno mismo: “Si yo veo a alguien en muy mala condición, o veo a alguien de pronto que sufre un corte, o una herida, algo resuena en mí” (p. 665) y se pregunta cómo es que eso ocurre.

Da respuestas a estas preguntas en el marco de su propia descripción del psiquismo:

Sucede que alguien sufre un accidente y experimento casi físicamente el registro del accidente en otro. Ustedes son estudiosos de estos fenómenos, saben bien que a toda percepción corresponde una imagen, y comprenden que algunas imágenes pueden tensar ciertos puntos así como otras pueden distenderlos. Si a toda percepción va correspondiendo una representación y de esa representación se tiene a su vez registro, es decir, una nueva sensación, entonces no es tan difícil entender cómo al percibir un fenómeno, y al corresponderse la imagen interna con ese fenómeno (al movilizarse esta imagen), tenga a su vez sensación en distintas partes de mi cuerpo o de mi intracuerpo, que se han modificado por acción de la imagen anterior. Me siento identificado cuando alguien sufre un corte, porque a la percepción visual de tal fenómeno, le corresponde un disparo de imagen visual, y correlativamente un disparo de imágenes cenestésicas y táctiles de las cuales, además, tengo una nueva sensación que termina provocando en mí el registro del corte del otro. No será bueno que trate yo a los demás de mala manera, porque al efectuar este tipo de actividad tengo el correspondiente registro (p. 665).

Para cerrar la charla, retoma la pregunta del comienzo, “¿cómo debo actuar?”, para destacar la importancia de poder dar respuesta a esa pregunta de un modo sencillo; una respuesta que pueda ser útil también a la gente que no tiene gusto por los desarrollos intelectuales complejos. Y la Regla de Oro cumple esa función. Si bien tiene diferentes interpretaciones que crecen en complejidad como hemos visto, hay un nivel básico en el que es fácilmente interpretada y aceptada.

Existe otra charla, no publicada, de 1995, en la que Silo vuelve a hacer “Comentarios sobre la Regla de Oro”. En este texto se distancia de otras posturas morales que también toman este principio pero a las que no considera honestas. Por eso, hablar hoy de la Regla de Oro “huele a falsedad, como pasa con tantas otras que han sido manoseadas y utilizadas con las peores intenciones. ¿Qué es hoy la ‘moral’ sino un armatoste obsoleto en el que nadie cree?”.

Explicita en esa charla que desde su punto de vista la Regla de Oro no justifica una moral controladora; no sirve para decirle a los demás cómo deben actuar; por el contrario, posibilita un tipo de moral que moviliza al ser humano en su proceso evolutivo nunca acabado:

¿Qué habrán sentido en los distintos pueblos y momentos históricos todos aquellos que hicieron de la Regla de Oro el principio moral por excelencia? Esta fórmula simple, de la que puede derivarse una moral completa, brota de la profundidad humana sencilla y sincera. A través de ella, nos develamos a nosotros mismos en los demás. La Regla de Oro no impone una conducta, ofrece un ideal y un modelo a seguir a la par que nos permite avanzar en el conocimiento de nuestra propia vida. Tampoco la Regla de Oro puede convertirse en un nuevo instrumento de la moralina hipócrita, útil para medir el comportamiento de los otros. Cuando una tabla ‘moral’ sirve para controlar en lugar de ayudar, para oprimir en lugar de liberar, debe ser rota. Más allá de toda tabla moral, más allá de los valores de ‘bien’ y ‘mal’ se alza el ser humano y su destino, siempre inacabado y siempre creciente.

Entre febrero de 1991 y diciembre de 1993 Silo escribió 10 cartas “sobre la crisis personal y social en el momento actual”. El país estaba en democracia bajo un gobierno que adhería con entusiasmo al llamado “Consenso de Washington”, propiciando la liberalización económica y la reducción del Estado. Más adelante las 10 cartas se publicaron todas juntas bajo el título *Cartas a mis Amigos*. Cuando hace la presentación de este libro, en Chile, el 14 de mayo de 1994, explicita que su intención al escribirlas fue oponer la mirada del Nuevo Humanismo al proyecto neoliberal. Su intención fue decir “Eh!, amigos, hay que cambiar el rumbo!” (1998c, p. 815). En la “Tercera Carta”, de fecha el 17 de diciembre de 1991, se detiene en la Regla de Oro (no la menciona con ese nombre) y la relaciona con la crisis y los cambios cada vez más veloces que afectan a los individuos, las instituciones y las sociedades:

1. Hay un cambio veloz en el mundo, motorizado por la revolución tecnológica, que está chocando con las estructuras establecidas y con la formación y los hábitos de vida de las sociedades y los individuos.

2. Este desfasaje genera crisis progresivas en todos los campos y no hay por qué suponer que va a detenerse sino, inversamente, tenderá a incrementarse.

3. Lo inesperado de los acontecimientos impide prever qué dirección tomarán los hechos, las personas que nos rodean y, en definitiva, nuestra propia vida.

4. Muchas de las cosas que pensábamos y creíamos ya no nos sirven. Tampoco están a la vista soluciones que provengan de una sociedad, unas instituciones y unos individuos que padecen el mismo mal.

5. Si decidimos trabajar para hacer frente a estos problemas tendremos que dar dirección a nuestra vida buscando coherencia entre lo que pensamos, sentimos y hacemos. *Como no estamos aislados esa coherencia tendrá que llegar a la relación con otros, tratándolos del modo que queremos para nosotros.* Estas dos propuestas no pueden ser cumplidas rigurosamente, pero constituyen la dirección que necesitamos sobre todo si las tomamos como referencias permanentes y profundizamos en ellas.

6. Vivimos en relación inmediata con otros y es en ese medio donde hemos de actuar para dar dirección favorable a nuestra situación. Esta no es una cuestión psicológica, una cuestión que pueda arreglarse en la cabeza aislada de los individuos, este es un tema relacionado con la situación en que se vive.

7. Siendo consecuentes con las propuestas que tratamos de llevar adelante, llegaremos a la conclusión que lo positivo para nosotros y nuestro medio inmediato debe ser ampliado a toda la sociedad. Junto a otros que coinciden en la misma dirección implementaremos los medios más adecuados para que una nueva solidaridad encuentre su rumbo. Por ello, aún actuando tan específicamente en nuestro medio inmediato, no perderemos de vista una situación global que afecta a todos los seres humanos y que requiere de nuestra ayuda así como nosotros necesitamos la ayuda de los demás (1998c, pp. 551-552) (el destacado es mío).

Vemos entonces que así como en “La acción válida” la justificación de la Regla de Oro era presentada desde una perspectiva psicológica, en esta “Carta 3” la justificación está dada en una perspectiva sociológica.

## Objeciones a la Regla de Oro

Hasta aquí en este capítulo hemos presentado numerosos puntos de vista que otorgan a la Regla de Oro una valoración positiva. Los diferentes aspectos que cada uno de ellos estudia y destaca dan sustento a la propuesta de considerar la Regla de Oro como una herramienta para la vida ética. Sin embargo, otros no la han considerado como un principio válido y en este apartado nos detenemos a presentar sus posturas e intentar refutarlas.

Empezamos por Kant, quien, en una nota al pie de *La fundamentación de la metafísica de las costumbres* descarta que la Regla de Oro (expresada en la forma negativa “no hagas a los demás lo que no te quieres que te hagan”), pueda ser un principio válido; la llama el “trivial dicho”:

No puede ser ley universal pues no contiene el fundamento de los deberes para consigo mismo, ni tampoco el de los deberes de caridad para con los demás (pues alguien podrá decir que los demás no deben hacerle beneficios, con tal de quedar él dispensado de hacérselos a ellos), ni tampoco el de los deberes necesarios de unos con otros, pues el criminal podría con tal fundamento argumentar contra el juez que le condena, etc. (p. 43).

Kant concebía que la lógica, el conocimiento racional formal, es *a priori*, no puede tener una parte empírica. Plantea que así como la física busca leyes de la naturaleza, la moral busca las leyes de la voluntad.

Lo que Kant buscaba eran leyes morales que pudieran ser explicadas como un conocimiento a priori, o sea un conocimiento no basado en la experiencia, para que no pudieran ser relativizados; evitar que las leyes morales se usen o no según la propia conveniencia.

Todo el mundo ha de confesar que una ley, para valer moralmente, esto es, como fundamento de una obligación, tiene que llevar consigo una necesidad absoluta; que el mandato siguiente: no debes mentir, no tiene su validez limitada a los hombres, como si otros seres racionales pudieran desentenderse de él, y asimismo las demás leyes propiamente morales; que, por lo tanto, el fundamento de la obligación no debe buscarse en la naturaleza del hombre o en las circunstancias del universo en que el hombre está puesto, sino a priori exclusivamente en conceptos de la razón pura (p. 3).

Dice Kant que si un principio moral, un precepto, se asienta en fundamentos empíricos, “aunque no fuese más que en una mínima parte (…), podrá llamarse una regla práctica, pero nunca una ley moral” (p.3).

En relación con esto, podemos decir que esta tesis pretende presentar a la Regla de Oro más como una regla práctica que como una ley moral. Ya explicamos que en el marco del Interaccionismo Socidiscursivo (ISD) no se considera el conocimiento racional como *a priori*; la razón lógica es un derivado secundario del pensamiento práctico, a la que se llega “al final de un largo proceso de generalización y descontextualización (de «des-semantizacion») (Bronckart, 2004, p. 40). Ambos tipos de razonamientos, el “práctico” o accional y el “puro” o lógico-matemático continúan coexistiendo durante toda la vida humana. En todo caso, pretendemos mostrar que la Regla de Oro y el “Ejercicio de los Personajes” contribuyen al proceso de generalización y descontextualización.

Entonces, lo que para Kant constituye una debilidad de la Regla de Oro, el que no contenga los fundamentos de las obligaciones que tenemos para nosotros mismos y para con los demás, es, en el contexto de esta tesis, una fortaleza. No se presenta como un conocimiento a priori sino como una regla práctica que nos empuja a reflexionar en situaciones en las que más bien tenderíamos a dar una respuesta refleja y contradictoria.

Kant explica que si en una determinada circunstancia me veo tentado a mentir, la pregunta que me debo hacer es ¿la máxima de mi acción se puede convertir en ley universal? Y la respuesta a esa pregunta es claramente “no”; no puedo concebir una sociedad en la que las relaciones se basen en la mentira como algo normal. Sin embargo, si una persona está viviendo una situación en la que con una mentira evita un mal mayor, la máxima moral no le daría una respuesta. Como ya vimos con Ricoeur, para estas circunstancias es la ética, no la moral, la que nos puede ayudar a encontrar una respuesta adecuada. Entonces la pregunta que me puede ayudar, retomando la circunstancia en la que estoy tentado a mentir, es: “en una situación equivalente, ¿me gustaría que me mintieran?”. Representarme esa situación equivalente es un ejercicio reflexivo, tengo que detenerme a pensar para poder responder esa pregunta. Tengo que ser capaz de *abstraer* la estructura de la situación, mirarla y pensarla más allá de mi punto de vista o de mi interés inmediato para pensarla también desde el punto de vista de mi interlocutor. Es esta reflexión la que procuran estimular la Regla de Oro y el “Ejercicio de los Personajes”. En todo caso, es al final de este proceso reflexivo que puede aspirarse a la autonomía moral, de la que Kant partía como un a priori.

El argumento anterior no necesariamente rebate la objeción que se refiere a roles institucionales; el juez da una respuesta reflexionada y justificada cuando condena a un criminal a la cárcel. Sin embargo, en esos casos, donde estamos pensando en un marco más abstracto, aplicada a instituciones y roles sociales, no a personas concretas, sí creo que se puede sostener que es perfectamente posible que el juez condene a un criminal aplicando la Regla de Oro, ya que él puede razonar que sí le gustaría ser condenado en caso de cometer un delito. Lo mismo corre para el criminal. Como muestran numerosas investigaciones (Kessler 2010; Castel, Kessler, Merklen y Murard 2013) las personas que cometen delitos no necesarimente reniegan de que le den una pena; en todo caso sí esperan que esa pena sea proporcional al daño, y que con la misma vara que se evalúa su conducta sea evaluada la conducta de los demás.

Otra crítica que se ha hecho es que la Regla de Oro toma como referencia los intereses, gustos y deseos del agente. En este sentido, se conoce la objeción de Bernard Shaw (citado en Pérez de la Fuente, 2017): “No hagas a los demás como te gustaría que te hicieran a ti. Sus gustos pueden no ser los mismos” (p. 76). Parecería que la Regla de Oro da por sentado que hay unidad de gustos e intereses entre el agente y el destinatario de la acción. Esta objeción es precisamente la que justifica que el “Ejercicio de los Personajes” consista en una doble serie de preguntas, las mismas preguntas se responden dos veces; primero desde la perspectiva del agente y luego desde la perspectiva del ocasional oponente.

Llevando al extremo esta crítica se ha dicho que un masoquista, al que le gusta que le peguen, se puede sentir autorizado a pegar a otros. Esta crítica creo que se desarticula si pensamos a las personas en su dimensión temporal, en su capacidad de reflexionar y aprender. Las conductas sadomasoquistas en ningún caso pueden pensarse como una característica primaria de un ser humano y siempre están asociadas a vivencias personales que les dan sentido (Bleichmar, 2011, p. 141).

En este trabajo, la Regla de Oro más que como norma moral es conceptualizada como una herramienta de lenguaje que nos ayuda a razonar (ver Capítulo 5); nos hace ir de la teoría a la práctica; nos hace ir del pensamiento a la acción en situaciones en las que no nos resulta fácil pensar, así

Se va tejiendo, pues, en la razón práctica vulgar, cuando se cultiva, una dialéctica inadvertida, que le obliga a pedir ayuda a la filosofía, del mismo modo que sucede en el uso teórico, y ni la práctica ni la teórica encontrarán paz y sosiego a no ser en una crítica completa de nuestra razón (Kant, 2007, p. 19).

## La investigación: ¿La Regla de Oro para la buena la convivencia en las escuelas?

Mi tesis partió, por un lado, de participar en un grupo del Movimiento Humanista en el que la reflexión en torno a la Regla de Oro es constante cuando se presentan situaciones de conflictos. Y por el otro, de observar que los y las docentes muchas veces damos por descontada en nuestros alumnos, incluso la exigimos, la capacidad de hablar con respecto, con consideración, con reconocimiento al interlocutor cuando se presentan las cotidianas y permanentes situaciones conflictivas en la conviviencia en la escuela. Sin embargo, muchas veces somos los profesores y las profesoras quienes tenemos muchas dificultades para dialogar con respeto y reconocimiento entre colegas o con nuestros alumnos y alumnas cuando se presentan situaciones tensas y conflictivas. Esta incoherencia de esperar o exigir que los alumnos puedan hacer algo que los mismos docentes no pueden es justamente lo contrario al ideal de conducta que nos propone la Regla de Oro.

Entonces empecé a considerar que sería muy útil para la convivencia en las escuelas tener más presente la Regla de Oro a la hora de reflexionar en los conflictos.

Para proponer esto tenía que ser capaz de mostrar de algún modo que la Regla de Oro puede contribuir al desarrollo de las capacidades para dialogar en los conflictos interpersonales. Como de mi experiencia surgía que el intento de tener una conducta que vaya más allá del sentido común de la lógica retributiva para avanzar en sentido de la Regla de Oro es un camino “arduo y difícil”, al decir de Spinoza, ideal al que nos podemos acercar pero nunca alcanzaremos, me parecía que el aporte sería más significativo si lograba mostrar el funcionamiento del “Ejercicio de los personajes” como una herramienta verbal que facilita la interiorización de la Regla de Oro.

No me resultaba para nada sencillo darme cuenta de qué modo podría hacer esto. En primer lugar me aclaré cuáles serían las preguntas que guiarían mi investigación y las enuncié de este modo:

¿Qué conocen sobre la Regla de Oro los docentes de Prácticas del Lenguaje y los directivos de las escuelas secundarias de Villa Gesell?

¿Qué conocen sobre la Regla de Oro los miembros del Movimiento Humanista?

Las personas que conocen y aceptan La Regla de Oro ¿se diferencian, por su capacidad de dialogar en una situación de conflicto, de las que no la conocen o no la aceptan? ¿En qué consiste esa diferencia?

Las personas que conocen y utilizan el “Ejercicio de los Personajes”, ¿se diferencian, por su capacidad de dialogar en una situación de conflicto, de las que no lo utilizan? ¿En qué consiste esa diferencia?

¿Pueden la Regla de Oro y el “Ejercicio de los Personajes” ser un aporte para el propósito de enseñanza de “resolver los conflictos mediante el diálogo”?

Las hipótesis que me acompañaban eran

- que la Regla de Oro puede interiorizarse como una herramienta psíquica que estimula la reflexión ética y

- que las personas que utilizan el “Ejercicio de los Personajes” con frecuencia cuando se encuentran en una situación de conflicto interpersonal son capaces de realizar un mayor despliegue discursivo.

Con estas preguntas y estas hipótesis me propuse entrevistar a docentes y directivos, colegas de mi escuela o de otras escuelas de mi ciudad, y a compañeros y compañeras con los que comparto mi participacion en el Movimiento Humanista.

Fueron en total trece entrevistas semiestructuras abiertas, en las que siempre partía de explicitar el contexto y el propósito de la investigación que estaba llevando adelante. Doce de las entrevistas, de aproximadamente una hora y media, fueron a una sola persona y la última entrevista fue grupal. En uno de los casos, debido a la distancia ya que la entrevistada vive en Madrid, la entrevista se hizo mediante intercambios digitales.

En la primera parte de las entrevistas solicitaba que narraran episodios personales de situaciones conflictivas; planteaba repreguntas que buscaban profundizar en el razonamiento que hacia el entrevistado o la entrevistada y que aclararan el significado de las respuestas que daba. Proponía situaciones conflictivas hipotéticas con el mismo interés. Me interesó profundizar en aquellas situaciones donde existen evidentes intereses enfrentados. Repreguntaba buscando que el entrevistado explicitara el significado que le otorgaba a esas situaciones a modo de “narrativas personales” y “relatos” (Vasilachis, 2006).

En la segunda parte indagaba sobre el conocimiento o desconocimiento de la Regla de Oro; reflexiones, valoraciones y anécdotas en cuanto a la utilización o no de la Regla de Oro como guía para el comportamiento. Se trató de establecer relaciones entre el conocimiento de la Regla de Oro y la capacidad de utilizar o no el diálogo en situaciones de conflicto. Por último consultaba acerca del enunciador de la Regla de Oro.

En las entrevistas a las personas que conocen el “Ejercicio de los Personajes” (cuatro entrevistas más la grupal) planteaba una cuarta parte en la que procuraba recopilar testimonios de uso de este Ejercicio. En tres de estas entrevistas tuve la oportunidad de complementarlas con registros de diarios personales.

El modelo de Bronckart que presenté en el Capítulo 2 es una metodología de análisis de textos; por consiguiente, fue esta metodología la que procuré utilizar para analizar las entrevistas. El texto es una unidad comunicativa y es la unidad de análisis que permite observar las relaciones entre la manifestación de la acción verbal y su contexto. El trabajo que realicé es un análisis de textos. En el marco este modelo esto significa un análisis de las relaciones de interdependencia entre el texto y las situaciones de producción.

La perspectiva general de la investigación fue cualitativa-interpretativa. El modelo de Bronckart no es solo un modelo de análisis de textos sino también una propuesta metodológica de investigación. Luego de admitir las dificultades que tiene la psicología contemporánea para encontrar su propia metodología (en parte por el prestigio con el que cuentan los métodos utilizados en las ciencias de la Naturaleza), dice Bronckart (2004):

A pesar de la evidente necesidad de hilar más fino en la conceptualización y la clasificación de los métodos posibles de las ciencias humanas no es menos cierto que puesto que sus dos unidades de análisis centrales son las acciones y los textos la metodología de la psicología sólo puede desarrollarse globalmente en una interpretación del orden de la comprensión y/o de la hermenéutica. (p. 45)

Analicé textos e interpreté acciones de lenguaje. Mediante este análisis textual se intentó mostrar las características de las producciones en cuanto a su plan general de la organización temática, tipos discursivos, voces y mecanismos que se utilizan para asumir las responsabilizaciones enunciativas.

Para este análisis e interpretación me apoyé en el desarrollo conceptual de la hermenéutica del sí como lo propone Paul Ricouer. También me fue de mucha muy utilidad la comprensión de cuál es el contexto de las escuelas secundarias que describí en el Capitulo 1.

En todos los casos los entrevistados son personas con quienes ya tenía establecida una relación; en algunos casos construida en el ámbito laboral; en otros por compartir la participación en actividades del Movimiento Humanista. El acceso a los entrevistados se vio facilitado por este doble rol de docente y participante del Movimiento Humanista. Ahora, desde mi rol de investigadora, justamente esta situación personal de inmersión en el campo de investigación por un lado facilitó la investigación, pero, por otro lado me retó a estar atenta para tomar los necesarios recaudos que le den validez a la investigación realizada. En este sentido tomé en cuenta la validación comunicativa (Vasilachis, 2006). Se solicitó a los entrevistados una lectura crítica de los diversos análisis de sus testimonios, para que evalúen la calidad de las descripciones, el relevamiento de las perspectivas y la construcción de su significado.

En realidad, me ubiqué menos como una investigadora que como una participante de comunidades de aprendizaje. Los directores y colegas profesores son mi comunidad de aprendizaje, y lo mismo los miembros de Movimiento Humanista. Todos ellos han brindado su tiempo y sus reflexiones, en algunos casos dando testimonio de situaciones personales difíciles, por la confianza puesta en el trabajo de investigación que estábamos llevando a cabo. Esto, que forma parte de una metodología de investigación, constituye a la vez una propuesta de enseñanza y de gestión de las escuelas.

El trabajo estuvo complementado con herramientas de la etnología educativa (Jackson, 1994; Eisner, 1998) y de la etnolingüística (Dell Hymes, 1976; Gumpers, 2002; Duranti, 1992). La etnolingüística, al igual que el modelo de Bronckart, incorpora los *contextos* a la descripción lingüística y por eso es una disciplina muy cercana a la perspectiva con la que me acerqué al análisis de los textos.

Si bien hacer las entrevistas y analizarlas como he comentado constituyó un aspecto central, a la hora de plantear mi tesis necesité hacer un trabajo previo: construir tanto a la Regla de Oro como el “Ejercicio de los Personajes” como herramientas del lenguaje. Describirlos como textos, y analizarlos con la metodología de análisis que nos propone el Bronckart se constituyó en un desafío y es lo que presento como la primera parte del trabajo de investigación. Esto es lo que desarrollo en el Capitulo 5. Mostraré entonces por un lado en qué sentido podemos analizar la Regla de Oro como una herramienta del lenguaje; por otro lado, del “Ejercicio de los Personajes” mostraré su estructura y su funcionamiento y justificaré por qué se lo puede considerar un género textual.

Luego, en Capitulo 6 pasaremos al análisis y la interpretación de las entrevistas.

# Herramientas textuales

Como explicamos en el marco teórico con el que nos manejamos, el lenguaje es en primer lugar un instrumento de la actividad colectiva y luego se convierte en lenguaje interior.

Usamos el lenguaje para comunicarnos con los otros, pero también usamos el lenguaje para comunicarnos con nosotros mismos. Los niños pasan por una etapa en la que aprenden a hablar consigo mismos mediante un lenguaje egocéntrico, que mantiene la oralización, con el cual ejercen un control sobre su propio comportamiento; luego este lenguaje pierde las características externas y se convierte en un lenguaje interior, que comparte algunas pero no todas las características del lenguaje exterior.

Podemos decir, entonces, que el lenguaje es una verdadera herramienta psíquica, y en este sentido la Regla de Oro, que finalmente es un enunciado, está materializada con palabras, es una herramienta de lenguaje.

Hemos visto en el capítulo anterior que la Regla de Oro, con su aparente sencillez, es un enunciado que permite múltiples interpretaciones; y espero haber mostrado de manera convincente que la Regla de Oro propone un modelo de comportamiento, la coherencia en el trato que deseo recibir y el que estoy dispuesta a dar, que puede ser difícil, pero es deseable.

Vygotski (2008) explicita la comparación que puede establecerse entre los instrumentos[[11]](#footnote-11) técnicos y los psíquicos:

El instrumento psicológico se diferencia de manera fundamental del instrumento técnico por la orientación de su acción. El primero se dirige al psiquismo y al comportamiento, mientras que el segundo (…) está destinado a obtener una modificación en el objeto (…) El instrumento psicológico no provoca cambios en el objeto; tiende a ejercer una influencia en el propio psiquismo (o en el ajeno) o en el comportamiento (p. 37).

Sin embargo, como hemos dicho, conocer y adherir a la Regla de Oro no alcanza para tener un comportamiento coherente con ella. Por esta razón, en este capítulo también presentamos otra herramienta textual, el “Ejercicio de los Personajes”, que fue creado para facilitar la práctica de la Regla de Oro.

## La Regla de Oro como herramienta textual

Nuestro sentido común nos habilita a comportarnos con una justicia retributiva, cercana en muchos sentidos a la Ley del Talión. En esta lógica, si una persona me ignora, me siento con derecho a ignorarla; si no comparte conmigo sus cosas, me siento con derecho a no compartir las mías, etc.; es “la lógica de la equivalencia que gobierna la moral cotidiana” (Ricoeur, 1993, p. 63).

Es justamente esta lógica de la equivalencia la que la Regla de Oro nos fuerza a revisar; nos pone en una “tensión entre el amor unilateral y la justicia bilateral” que “no deja al pensamiento en reposo” (Ricoeur, 1993, p. 64). ¿Cómo lo hace? La Regla de Oro está enunciada como una orden o como un consejo. En castellano, cuando se da una orden o un consejo a una segunda persona, se usan las formas del imperativo si la oración es afirmativa, o las formas correspondientes del subjuntivo si la oración es negativa. Así, tanto la formulación positiva, “*trata* a los demás como quieres ser tratado”, como la negativa, “no *hagas* a los otros lo que no te gusta que te hagan”, tienen el verbo principal en la forma gramatical típica de una orden o consejo. Se utilizan este tipo de enunciados cuando “el agente productor pretende hacer actuar al destinatario de una manera determinada o en una dirección dada” (Bronckart 2004, p. 146).

Dentro de la tipología de cuatro tipos discursivos que nos propone Bronckart, estas frases son características del discurso interactivo, justamente por la morfología de su verbo principal. Para que el destinatario de un consejo o una orden esté predispuesto a aceptar la orden o a seguir un consejo, tiene que poner al enunciador en un lugar de autoridad (Greco, 2007; Kojève 2005; Sennett, 1982; Rancière 2003 y 2012,), moral, pedagógica o política. Entonces, resulta pertinente preguntarnos: ¿quién es el enunciador de la orden o el consejo expresado en la Regla de Oro?, ¿por qué deberíamos obedecerle?

Como hemos desarrollado en el Capítulo 3, el modelo de Bronckart nos propone como unidad de análisis el texto, no oraciones; y además nos propone un proceso de análisis descendente de la actividad del lenguaje: desde las actividades humanas, a los géneros textuales y por último a la estructura interna de los textos. Para poder contestar a la pregunta de quién es el enunciador de la orden expresada en la Regla de Oro necesitamos recuperar los textos en los que aparece, y los contextos de producción de esos textos. Tomaremos, para analizarla desde esta perspectiva, algunos textos ilustrativos de cada uno de los autores centrales en los que se basa esta tesis con relación a la Regla de Oro: Paul Ricoeur y Silo.

Citamos el extenso párrafo del Estudio Octavo en el que Ricoeur presenta la Regla de Oro en *Sí mismo como otro*:

Así como nos había parecido que la estimación de la buena voluntad como buena sin restricción garantizaba la transición entre el objetivo de la vida buena y su transición moral al principio de la obligación, es la *Regla de Oro* la que, a nuestro entender constituye la fórmula de transición apropiada entre la solicitud y el segundo imperativo kantiano. Como ocurría con la estima que imputamos a la buena voluntad, la Regla de Oro parece formar parte de esos *endoxas* a los que apela la ética de Aristóteles, de esas nociones recibidas que la filosofía no tiene que inventar, sino esclarecer y justificar. Pero ¿qué dice la Regla de Oro? Leámosla en Hillel, el maestro judío de san Pablo (Talmud de Babilonia, Shabbat, p. 31a): ‘No hagas a tu prójimo lo que aborrecerías que se te hiciera. Aquí está toda la ley; lo demás es comentario’. La misma fórmula se lee en el Evangelio: ‘Y según queréis que hagan con vosotros los hombres, así haced también vosotros con ellos’ (Lc 6, 31)\*. Se equilibran los méritos respectivos de la fórmula negativa (no hagas...) y de la formula positiva (haz...); la prohibición deja abierto el abanico de las cosas no prohibidas, y así hace sitio a la invención de la moral en el orden de lo permitido; en cambio, el mandamiento positivo designa más claramente el motivo de benevolencia que lleva a hacer algo en favor del prójimo. A este respecto, la formula positiva se acerca al mandamiento que se lee en *Levítico* 19, 18 y que se repite en Mt 22, 39: ‘Amarás a tu prójimo como a ti mismo’; esta última fórmula señala quizás mejor que las precedentes la filiación entre la solicitud y la norma. En cambio, la fórmula de Hillel y sus equivalentes evangélicos expresan mejor la estructura común a todas estas expresiones, a saber, la enunciación de una norma de reciprocidad.

\*Nota al pie de página: Igualmente, en Mateo: ‘Todo aquello, pues, que quisiereis que hagan con otros los hombres, hacedlo así también vosotros con ellos: ésa, en Ley y los Profetas’ Mt 7, 12 (p. 232-233).

El libro en el que se inscribe el párrafo es un tratado académico-filosófico; el origen del libro fueron las Conferencias Gifford, de la Universidad de Edimburgo, a las que fue invitado Ricoeur en 1986. La característica propia de los géneros académicos es que pretenden fundamentar sus tesis mediante desarrollos argumentativos coherentes y basándose en conocimientos y autores ya legitimados anteriormente en la academia. Estas obras están escritas predominantemente en un discurso teórico; o sea, como ya lo explicamos en 2.4, expresan un contenido temático que no está anclado en un origen espacio-temporal determinado, los hechos se presentan como accesibles al mundo ordinario; además se expresan en una relación de autonomía respecto de los parámetros de la acción lingüística, pretenden que su interpretación no requiera de ningún conocimiento de las condiciones de producción.

En el párrafo trascripto, el discurso teórico es observable a partir de las siguientes formas lingüísticas (Bronckart, 2004, p. 106-108):

* Verbos en Presente con valor gnómico (Bronckart 2004: 183):

*es la Regla de Oro la que constituye*

*deja abierto*

*hace sitio*

*designa*

* Tres verbos en tiempos de pasado (dos en Pretérito Imperfecto, y otro en Pretérito Pluscuamperfecto) que expresan una *localización retroactiva,* realizan una marcación temporal respecto del proceso expositivo (Bronckart, 2004, p. 183):

*Así como nos había parecido que la estimación de la buena voluntad como buena sin restricción garantizaba la transición*

*Como ocurría con la estima…*

* Alta frecuencia de sintagmas nominales:

*la transición entre el objetivo de la vida buena y su transición moral al principio de la obligación*

*la fórmula de transición apropiada entre la solicitud y el segundo imperativo kantiano*

* Pasivas con se:

*Se equilibran los méritos respectivos.*

* Organizadores con valor lógico-argumentativo:

*Así como nos había parecido*

*Como ocurría*

*Pero ¿qué dice la Regla de Oro?*

*y así hace sitio a la invención de la moral*

*en cambio, el mandamiento positivo*

*A este respecto, la formula positiva*

*En cambio, la fórmula de Hillel*

* Modalizaciones lógicas:

*Así como nos había parecido*

*a nuestro entender*

*parece formar parte*

*esta última fórmula señala quizás mejor que las*

Reconocemos sin embargo la presencia de algunas características del discurso interactivo:

* Un verbo imperativo: *leámosla;*
* Un verbocon valor deíctico en primera persona del plural: *imputamos*;
* Un pronombre también con valor deíctico de la primera persona del plural: *nos había parecido.*

Estamos en presencia de segmentos de discursos interactivos monologados que expresan la voz del autor empírico, Paul Ricoeur. Este tipo de segmentos son frecuentes en las monografías científicas (género textual muy cercano el texto que estamos analizando), y por eso Bronckart (2004, pp. 118-119) los analiza y los considera una variante de los discursos teóricos.

Es en el interior del discurso teórico dominante de todo el texto que se insertan los segmentos de discursos interactivos que expresan la Regla de Oro: “No hagas a tu prójimo lo que aborrecerías que se te hiciera. Aquí está toda la ley; lo demás es comentario”; “y según queréis que hagan con vosotros los hombres, así haced también vosotros con ellos”.

Vemos que no es el expositor del texto mayor el que asume la responsabilidad del enunciado de la Regla de Oro. El enunciador principal introduce tres voces, mediante citas directas tomadas del Talmud de Babilonia, del Evangelio y del Levítico, con distintas versiones de la Regla de Oro. Las tres son obras de referencia en contextos religiosos, la religión judía y la católica, pero no en el contexto académico. Justamente las obras están citadas como fuentes empíricas, textos en los se puede leer la Regla de Oro, no como citas de autoridad: “leámosla en Hillel”, “la misma fórmula se lee en el Evangelio”, “se lee en Levítico 19, 18 y que se repite en Mt 22*”*.

En el texto no se explicitan las instancias de agentividad movilizadas en la Regla de Oro: por el texto no sabemos quién dice “haced”, y “no hagas”, tampoco sabemos quién es el interlocutor a quienes está dirigida la orden o el consejo. Solo dice que “se lee en el Evangelio”. Si buscamos en el Evangelio de Lucas encontramos este texto:

Al bajar Jesús del monte con ellos, se detuvo en un llano con un buen grupo de discípulos y una muchedumbre del pueblo, procedente de todo el país judío, de Jerusalén y de la costa de Tiró y Sidón. Venían a oírlo y a que los curara de sus enfermedades; los atormentados por espíritus inmundos quedaban curados, y toda la gente trataba de tocarlo, porque salía de él una fuerza que los curaba a todos. Jesús, dirigiendo la mirada a sus discípulos, dijo: ‘Felices ustedes los pobres, porque de ustedes es el Reino de Dios. Felices ustedes los que ahora pasan hambre, porque van a ser satisfechos. Felices ustedes los que ahora lloran, porque van a reír. (…) Yo les digo a ustedes que me escuchan: amen a sus enemigos, hagan el bien a los que los odian, bendigan a los que los maldicen, rueguen por los que los maltratan. Al que te golpea en una mejilla, preséntale también la otra. Al que te arrebata el manto, entrégale también el vestido. Da al que te pide, y al que te quita lo tuyo, no se lo reclames. *Traten a los demás como quieren que ellos les traten a ustedes* (…)’ (Lc 6 17-31)

En este texto nos encontramos con un tipo discursivo narrativo. Está anclado en un tiempo y en un espacio que no es el mundo ordinario. El mundo discursivo creado por el agente productor del texto (Lucas) es disjunto del mundo común: nos cuenta hechos que sucedieron en un momento anterior: “al bajar Jesús del monte” y en un lugar específico: “en un llano”. En este discurso narrativo se inserta un largo segmento de discurso interactivo monologado. Jesús es el personaje-protagonista de la narración y también la voz que habla a los discípulos y al resto de la gente que está a su alrededor. Para quienes ponen a Jesús en un lugar de maestro o guía, sería esperable que estén dispuestos a aceptar sus consejos; para los que no, es necesario justificar la validez de esa norma de otro modo. Es la lucha que han dado generaciones anteriores en el sentido de separar la enseñanza religiosa y la enseñanza laica.

Justificar la validez de la Regla de Oro en un contexto filosófico, no religioso, es el intento que hace Ricoeur en *Sí mismo como otro*, y es por eso que este autor nos resultó un aliado en la tesis. Vemos que en el párrafo citado Ricoeur explicita que según su parecer la Regla de Oro se puede poner en relación tanto con Kant como con Aristóteles. Como ya hemos analizado, de Kant recupera la moral deontológica y de Aristóteles la moral teleológica. Según el expositor, la validez de la Regla de Oro está dada porque “parece formar parte de esos endoxas a los que apela la ética de Aristóteles, de *esas nociones recibidas que la filosofía no tiene que inventar, sino esclarecer y justificar*” (el destacado es mío); y además porque constituye a su entender “la fórmula de transición apropiada entre la solicitud y el segundo imperativo kantiano”.

Justamente en el Prólogo de *Sí mismo como otro* el autor tematiza la tensión entre el discurso filosófico y el religioso. Allí explicita que ha tenido cuidado en mantener “hasta la última línea, un discurso filosófico autónomo” (p. xxxvii), y también explicita el lugar de sus convicciones religiosas:

Los diez estudios que componen esta obra suponen pasar por alto, de modo consciente y decidido, las convicciones que me sujetan a la fe bíblica. No pretendo que en el plano de las *motivaciones*, estas convicciones no hayan influido en el interés que tengo por tal o cual problema (p. xxxvii) (destacado en el original).

En síntesis, lo que he querido mostrar es que en Paul Ricoeur encontramos un autor que (1) recupera la Regla de Oro de libros religiosos de la tradición cristiana y judía y que (2) utiliza un género textual típico de la actividad académica-filosófica.

Ninguno de estos dos aspectos está presente en los textos en los que Silo menciona la Regla de Oro. La producción textual de Silo se desarrolla en el contexto de la actividad “militante”, política y social; su intención explícita ha sido movilizar personas y organizar estructuras, asociaciones, organismos, partidos políticos, que se comprometieran con la tarea de “humanizar la Tierra”. A lo largo de su vida utilizó una gran variedad de géneros textuales orales y escritos con ese propósito explícito. Algunos de sus textos orales, charlas y conferencias, fueron publicados en libros y también circulan como grabaciones, videos o apuntes. Entre sus libros compilados en *Obras Completas I y II* encontramos ensayos con temas psicológicos, filosóficos y sociológicos, narrativa ficcional, género epistolar, incluso un diccionario. Como sabemos, los géneros textuales evolucionan, cambian, y se organizan en nebulosas más que en categorías claras; muy a menudo las obras de Silo se ubican alejadas de los prototipos de los géneros y por eso mismo a veces resulta difícil que podamos mencionar el género al que pertenecen, aspecto sobre el cual Silo también ha reflexionado en varias oportunidades en presentaciones de sus libros (1998b, pp. 735-813).

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior las referencias de Silo a la Regla de Oro son constantes en toda su obra. La primera vez que la menciona, hasta donde he podido rastrear, es en *La Mirada Interna*.

*La Mirada interna* fue escrita en 1972 y circuló como libro autónomo hasta que en 1989 apareció como la primera parte del libro *Humanizar la Tierra*. En el 2002 el autor vuelve a incluir *La Mirada interna* en *El mensaje de Silo*, libro no incluido en *Obras Completas*. Por la persistencia con la que el autor la ha presentado a lo largo de su vida, *La mirada interna* resulta sin dudas uno de sus textos más significativos y tomaré entonces un fragmento de esaobrapara analizar la Regla de Oro como herramienta textual en este autor.

Encontramos las dos versiones de la Regla de Oro, la formulación negativa y la positiva respectivamente en los puntos 9 y 10 del Capítulo 13, cuya primera parte trascribo[[12]](#footnote-12):

XIII. LOS PRINCIPIOS

*Distinta es la actitud frente a la vida y a las cosas cuando la revelación interna hiere como el rayo.*

*Siguiendo los pasos lentamente, meditando lo dicho y lo por decir aún, puedes convertir el sin-sentido en sentido. No es indiferente lo que hagas con tu vida. Tu vida, sometida a leyes, está expuesta ante posibilidades a escoger. Yo no te hablo de libertad. Te hablo de liberación, de movimiento, de proceso. No te hablo de libertad como algo quieto, sino de liberarse paso a paso como se va liberando del necesario camino recorrido el que se acerca a su ciudad. Entonces, “lo que se debe hacer” no depende de una moral lejana, incomprensible y convencional, sino de leyes: leyes de vida, de luz, de evolución.*

*He aquí los llamados “Principios” que pueden ayudar en la búsqueda de la unidad interior.*

1. Ir contra la evolución de las cosas es ir contra uno mismo.

2. Cuando fuerzas algo hacia un fin produces lo contrario.

3. No te opongas a una gran fuerza. Retrocede hasta que aquella se debilite, entonces avanza con resolución.

4. Las cosas están bien cuando marchan en conjunto no aisladamente.

5. Si para ti están bien el día y la noche, el verano y el invierno, has superado las contradicciones.

6. Si persigues el placer te encadenas al sufrimiento. Pero, en tanto no perjudiques tu salud, goza sin inhibición cuando la oportunidad se presente.

7. Si persigues un fin, te encadenas. Si todo lo que haces lo realizas como si fuera un fin en sí mismo, te liberas.

8. Harás desaparecer tus conflictos cuando los entiendas en su última raíz no cuando quieras resolverlos.

9. Cuando perjudicas a los demás quedas encadenado. Pero si no perjudicas a otros puedes hacer cuanto quieras con libertad.

10. Cuando tratas a los demás como quieres que te traten te liberas.

11. No importa en qué bando te hayan puesto los acontecimientos, lo que importa es que comprendas que tú no has elegido ningún bando.

12. Los actos contradictorios o unitivos se acumulan en ti. Si repites tus actos de unidad interna ya nada podrá detenerte. (Silo, 1998a, pp. 37-38)

Lo primero que nos llama la atención es la separación en dos partes bien diferentes desde lo formal y tipográfico; una primera parte en letra cursiva y una segunda parte en letra común, estructurada como un listado numerado de enunciados muy breves a los que llama “Principios”. La mayoría de los capítulos del libro están compuestos por partes en cursiva y partes en letra normal. Los textos en letras cursivas están ubicados al comienzo o al final de los capítulos y los textos en letra normal siempre tienen los párrafos numerados.

El texto del comienzo de este Capítulo 13 funciona como una introducción y como una explicación de qué son “los principios” mencionados en el título. El tipo discursivo que utiliza el enunciador es lo que Bronckart llama *mixto interactivo-teórico,* una fusión del discurso interactivo y del discurso teórico. Es un tipo discursivo muy presente en textos orales y escritos vinculados a una acción verbal de carácter didáctico. El enunciador de estos textos trata de enseñar algo. Evoca para ello “informaciones que a sus ojos constituyen verdades autónomas, independientes de las circunstancia particulares de la situación material de producción, y que, consecuentemente, se inscriben en las coordenadas de un mundo teórico” (2004, p. 120). Pero a la vez, el enunciador de un texto didáctico tiene en cuenta al destinatario, y en el texto encontramos las huellas de esto, que lo inscriben así en las coordenadas del mundo interactivo. Veamos cómo funciona esto en el texto que nos ocupa.

Las características del discurso interactivo que encontramos son:

* Pronombres en primera persona que remiten al autor del texto: *yo no te hablo*
* Pronombres en segunda persona que remiten al destinatario del texto: *Tu vida, te hablo*
* Verbos en Presente de simultaneidad: *puedes convertir el sin-sentido, te hablo*

Las características del discurso teórico que encontramos son:

* Verbos en Presente con valor gnómico: *Distinta es la actitud*, *No es indiferente, no depende de*
* Organizadores lógico-argumentativos: *no te hablo de… sino de…, entonces,*
* Modalizaciones lógicas: *pueden ayudar*
* Procedimientos para poner de manifiesto ciertos segmentos de texto: *“lo que se debe hacer”…, He aquí los llamados ‘Principios’*
* Procedimientos de remisión intratextual: *meditando lo dicho*

A continuación del texto introductorio el autor enumera doce “principios”. Nos detendremos en el análisis del 9 y del 10, que son reformulaciones de la Regla de Oro:

9. Cuando perjudicas a los demás quedas encadenado. Pero si no perjudicas a otros puedes hacer cuanto quieras con libertad.

10. Cuando tratas a los demás como quieres que te traten te liberas.

En principio lo que vemos es que en estos párrafos hay una continuidad del tipo discursivo mixto teórico-interactivo. Del discurso interactivo tenemos los verbos en segunda persona: *perjudicas, quedas, puedes, quieras, tratas quieres, liberas*. El discurso teórico está presente en que si bien el enunciador utiliza la segunda persona, la verdad que expresan estos “principios” es a su entender independiente de las circunstancia particulares de la situación material de producción; ya ha dicho en la introducción que los principios son leyes; si bien un tipo especial de leyes, leyes al fin. Aunque están enunciadas con verbos en segunda persona, su sentido sería equivalente si fueran enunciadas en tercera persona o en impersonal. Por ejemplo si dijeran “cuando alguien trata a otro como quiere ser tratado se libera”, o “si alguien perjudica a otro, queda encadenado; pero si no se perjudica a nadie, se puede hacer lo que se quiera con libertad” el sentido sería muy similar. Además, el discurso teórico lo vemos materializado en los organizadores lógicos: por un lado el conector adversativo *pero* y el conector *cuando* con valor causal.

Estamos ante un texto que tiene características propias de aquellos cuya intención es persuadir, o convencer. Mediante oraciones declarativas, su enunciador nos advierte de las consecuencias negativas (encadenarnos) de obrar de determinada manera (perjudicando a otros) y las consecuencias positivas (liberarnos) de obrar de otro modo (tratando a los otros como queremos que nos traten).

Tenemos entonces que estas reformulaciones de la Regla de Oro se alejan de la forma canónica. Ya vimos que el enunciado más típico de la Regla de Oro son oraciones imperativas.

En la reformulación de la Regla de Oro como los principios 9 y 10, el enunciador no expresa “una pretensión de poder sino una pretensión de validez” (Habermas,1989, p. 387). Quien utiliza un imperativo plantea “una pretensión de poder a la que se somete el oyente cuando la acepta. Pertenece al significado de un imperativo el que el hablante abrigue una expectativa fundada de imponer su pretensión de poder” (1989, p. 384). En cambio:

En todos los casos en que el papel ilocucionario no exprese una pretensión de poder sino una pretensión de validez, no nos encontramos con la fuerza de motivación empírica anexa a un potencial de sanción contingentemente asociado con los actos de habla, sino con la fuerza de motivación racional propia de la garantía que acompaña a las pretensiones de validez (p. 387).

Por otra parte, en oposición a lo que pasaba con la presentación que hacía Ricoeur de la Regla de Oro, este enunciador, en este capítulo, no cita ninguna fuente de dónde extrae esos “principios”. Hay una única voz que asume la responsabilidad lo que se dice en el texto citado. Para explorar con mayor profundidad este aspecto nos es útil conocer el contexto mayor en el que se inserta este capítulo, que está precedido por un texto desarrollado a lo largo de los capítulos 3 al 12, que podemos leer como una unidad. En esos capítulos encontramos textos breves en los que el Silo (1998a) sintetiza, casi a modo de notas personales, una serie de conclusiones acerca de diferentes temas (el sin-sentido, la dependencia, sospecha del sentido, sueño y despertar, presencia de la fuerza, control de la fuerza, manifestaciones de la energía, evidencia del sentido, el centro luminoso, y los descubrimientos). Es un desarrollo temporal día por día, a lo largo de 10 días, que el autor comienza en el capítulo 3 explicitando que son conclusiones a las que ha llegado “desde las oscuridades más oscuras guiado no por enseñanza sino por meditación” (1998a, p. 25).

Son textos que el autor se dice en primer lugar a sí mismo. En el capítulo 3 lo explicita, encabezando las notas con la frase: “Así me dije el primer día”. Vemos que el verbo está en primera persona, es el enunciador del texto que realiza la acción de decir, pero también es el destinatario del texto, expresado en el pronombre en primera persona “me”; a continuación, cada capítulo avanza un día. El día décimo es el capítulo 12, que se llama “Los descubrimientos”: son los descubrimientos que ha ido haciendo a lo largo de esos 10 días de “meditación”.

Hacer un análisis profundo de lo que considero una unidad textual de los capítulos 3 al 10 nos alejaría del propósito de este trabajo. Pero sí podemos reconocer que ese texto es una narración autobiográfica en la que el narrador realiza un viaje metafórico desde “la oscuridad” hasta “la luz”. Como sabemos, la particularidad de un texto narrativo autobiográfico es que el narrador asume un personaje asimilable al autor mismo (Bronckart, 2004, p. 122). Los pronombres en primera persona del texto no son en realidad deícticos externos sino que remiten al personaje que constituye una representación del autor. Es ese narrador el que realiza el viaje. A ese narrador remiten los verbos en primera persona que aparecen en todos los capítulos desde el 3 hasta el 10. Y es ese narrador el que una vez realizado ese viaje que lo llevó a una “revelación interior a la que accede todo aquel que sin contradicciones busca la luz en su propio corazón” (p. 36) expresa esos “principios que pueden ayudar” a otros. Es ese narrador el que asume la responsabilidad enunciativa de “los principios”. Un narrador que buscó “la luz en su propio corazón” y accedió a “la revelación”. O sea, podemos decir que es un narrador que se representa como un guía espiritual que trasmite una experiencia, un camino que él ha transitado. Y, como todo discurso narrativo, crea un mundo discursivo disjunto del mundo ordinario. Las informaciones que se activan se despliegan ancladas en un tiempo (primer día, segundo día…) y en un espacio (mental, interno), que no son los del mundo común del agente productor y de los agentes lectores. Justamente porque el espacio en el que se ubican las experiencias trasmitidas es un espacio interno, creo que podemos reconocer en este enunciador la acción de *atestar*, definida por Ricoeur (1996) como “una acción cercana a dar testimonio”, que carece de “hipercerteza” y que puede definirse “como la seguridad de ser uno mismo agente y paciente” (ver Capítulo 3).

Los textos “La acción válida” y la “Carta 3” citados largamente en el capítulo anterior son ambos de carácter didáctico y utiliza en ellos un discurso mixto interactivo-teórico. El primero es una charla didáctica frente a un grupo de estudios, el encuadre temático es psicológico. En esta charla aparece explícitamente citada y nombrada la Regla de Oro, como referencia de muchas culturas; sin dar precisión de las fuentes afirma que es un principio “universalmente válido”. En el segundo utiliza el género ensayo epistolar y su encuadre temático es sociológico. En él dice que la coherencia en la conducta en un mundo que cambia aceleradamente es una aspiración válida y propone tratar a los demás *“del modo que queremos para nosotros”*, pero no la menciona con el nombre de Regla de Oro.

Como síntesis podemos decir que Silo es un autor que propone la Regla de Oro sobre la base de a) su propia experiencia; b) una tradición amplia de culturas y c) encuadrándola con su propio marco psicológico y sociológico.

Ahora retomamos a Vygotski con su planteo de que el lenguaje es un instrumento que se dirige al psiquismo y al comportamiento y a preguntarnos cómo se hace para que la Regla de Oro ejerza una influencia en el psiquismo y en los comportamientos que nos permita ir más allá del sentido común de la lógica retributiva. ¿Alcanza con confiarla a la memoria para aplicarla “continuamente a los casos particulares que se presentan a menudo en la vida”, como nos recomienda Spinoza? No es el caso, “la experiencia enseña sobradamente que los hombres no tienen sobre ninguna cosa menos poder que sobre su lengua, y para nada son más impotentes que para moderar sus apetitos” (E2, P35, Escolio), dijo Spinoza en el siglo XVII y la experiencia acumulada más de tres siglos después no parece mostrar algo diferente.

Muchos humanistas, aunque aceptemos la Regla de Oro, experimentamos una y otra vez en la vida cotidiana la dificultad de tener una conducta coherente con ella: el intento de practicar la Regla de Oro nos pone en contacto con nuestras contradicciones internas. “De ordinario, aun tratándose de personas justísimas, basta ya una pequeña dosis de ataque, de maldad, de insinuación, para que la sangre se les suba a los ojos y la equidad huya de estos”, describía sabiamente Nietzsche en *La genealogía de la moral* (p.108).

En un grupo del Movimiento Humanista orientado por Roberto Kohanoff, que buscaba maneras de sortear las dificultades que se presentan cuando se quiere incorporar la Regla de Oro como principio de conducta en las relaciones interpersonales se fue gestando, a lo largo de años, el “Ejercicio de los Personajes” cuyo uso y utilidad me propuse mostrar en esta tesis[[13]](#footnote-13). Como vimos en 2.5, para Vygotski el *desarrollo* es posible por la emergencia de “lo nuevo”, que surge por las contradicciones entre factores externos y factores internos. Bien podemos decir que el “Ejercicio de los Personajes” nos hace avanzar en lo que Vygotski llama “la zona de desarrollo próximo”; nos ayuda a desplegar discursivamente nuestras contradicciones internas y a partir de ese despliegue nos posibilita encontrar una conducta superadora de la que dimos en un encuentro interpersonal en el que no actuamos de acuerdo con la Regla de Oro.

## El “Ejercicio de los personajes”: una herramienta para facilitar la práctica de la Regla de Oro

El “Ejercicio de los personajes” es una herramienta textual generada sobre la base de innumerables diálogos entre una persona que vive un conflicto que le impide tener una conducta coherente con la Regla de Oro, y otra que la ayuda a reflexionar y a encontrar una conducta adecuada. Esos innumerables diálogos se fueron sintetizando en algunas preguntas, y se fueron conformando en una serie relativamente estable. Los diálogos sobre los que se originó el Ejercicio serían cercanos a lo que Habermas (1989) llama la crítica terapéutica, una “forma de argumentación que sirve para disipar autoengaños sistemáticos”; este tipo de argumentación “lo estudió Freud para el caso del diálogo terapéutico entre el médico y el paciente” (1989, p. 42). El Ejercicio de los Personajes consta de una serie de preguntas que se proponen “penetrar las coacciones irracionales” (1989, p. 41) que condicionan la conducta de alguien que quiere actuar de acuerdo a la Regla de Oro y no lo logra. Si bien lo podemos asociar con la crítica terapéutica, es diferente el contexto de producción ya que no parte de un encuentro de un paciente y un terapeuta “cuya especialidad consiste en ejercitar a su paciente en una actitud reflexiva frente a sus propias manifestaciones expresivas” (Habermas, 1989, p. 41).

Para la comunidad de personas[[14]](#footnote-14) que lo usan, podemos decir que se ha constituido en un verdadero género textual. Cuando se hace referencia al “Ejercicio de los Personajes”, o simplemente al “Ejercicio”, o también “Trabajo de los Personajes” todas estas personas reconocen de qué se habla.

Ahora, ciertamente es un género textual particular, ya que sólo consta de preguntas, a modo de las entrevistas que se utilizan en investigación.

Coromidas (1984, p. 635) rastrea que la palabra *preguntar* tiene en su interior la palabra latina *cuntus*, que hace referencia a un utensilio usado por los navegantes para “buscar el fondo del mar o río”. Es una analogía muy apropiada para describir al Ejercicio de los Personajes. Lo podemos considerar un utensilio que permite buscar en el fondo del propio psiquismo y llegar a la frontera del pensamiento y el lenguaje; mediante las preguntas que nos propone vamos hacia la interioridad psíquica y tomamos contacto con aquello que todavía no está armado como discurso; nos pone en contacto “con un ‘resto’, representativo de orden práctico, entidades psíquicas del orden del mundo vivido y/o del inconsciente que no dejan de apremiar ante las puertas del pensamiento y del lenguaje” (Bronckart, 2004, p. 39).

Se podrá objetar que el grado de conocimiento y de circulación social es demasiado restringido para considerar al Ejercicio de los Personajes como un género textual. Sin embargo, el hecho de que ser más o menos conocido no hace que una serie de textos puedan ser nombrados como un género textual. Por su misma naturaleza histórica, todos los géneros en algún momento fueron gestados y en sus comienzos pueden haber circulado en un contexto muy acotado o tener pocos textos empíricos que hayan sido clasificados bajo esa “etiqueta”.

Sería sin embargo legítima la pregunta acerca de en qué *familia* de géneros textuales (Bronckart, 2004, p. 159) podemos incluir el Ejercicio de los Personajes y a qué tipo de actividad humana lo podemos asociar. Intentar una clasificación de los géneros textuales es realmente problemático. Bronckart propone clasificar indirectamente los géneros sobre la base de considerar el “tipo de acción verbal que semiotizan” (2004, p. 159) y es en este sentido que podemos reconocer *familias* de géneros textuales. También vimos que Bronckart, siguiendo en esto a Voloshinov, reconoce que los géneros textuales están asociados a actividades humanas.

Ya dijimos que el Ejercicio fue creado como un intento de encontrar una conducta coherente con la Regla de Oro. O sea, que podemos decir que la acción verbal que semiotiza es la búsqueda de un tipo de conducta. En este sentido podemos asociar Ejercicio de los Personajes con ciertas “tecnologías del sí mismo[[15]](#footnote-15)” estudiadas por Foucault (2008). Foucault había llamado así a aquellas técnicas

que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc. (pp. 35-36 n. 38)

No todas las “tecnologías” estudiadas por Foucault en esa obra son géneros textuales, ya que hay técnicas en las que no interviene el lenguaje como “la gymnasia, ‘el entrenarse a sí mismo’” (p. 76). En este trabajo el autor hace un rastreo de estas tecnologías en la filosofía estoica grecorromana y en la espiritualidad cristiana de los siglos IV y V.

Un género textual que menciona es el “examen de conciencia” de los estoicos, que primero encuentra en intercambios epistolares y luego en diarios personales, antecedente a su vez de la confesión cristiana. Acerca de la escritura de diarios personales dice que “proviene de la era cristiana y se centra en la noción de lucha del alma” (p. 66).

Menciona también otra técnica estoica, la *askesis*, una técnica para recordar. Dice que para Platón la verdad tenía que ser descubierta adentro de uno mismo, pero que esto no es así para los estoicos, para quienes la verdad está en la enseñanza de los maestros. Esta técnica, la *askesis*, consistía en memorizar la enseñanza, “convirtiendo las afirmaciones que ha escuchado en reglas de conducta. La subjetivación de la verdad es la meta de estas técnicas”. Incluye en estas técnicas ejercicios precisos de meditación filosófica (“melete”) que consistían en preparar un discurso o una improvisación “compuesta de respuestas memorizadas y de la reactivación de estas respuestas, al colocarse uno mismo en la situación donde se puede imaginar cómo se reaccionaría” (pp. 74-75). Dice que, más adelante, Epicteto (50-130 d.C.) desarrolla técnicas para “vigilar continuamente las representaciones”, y que esta técnica “culmina con Freud” (p. 77).

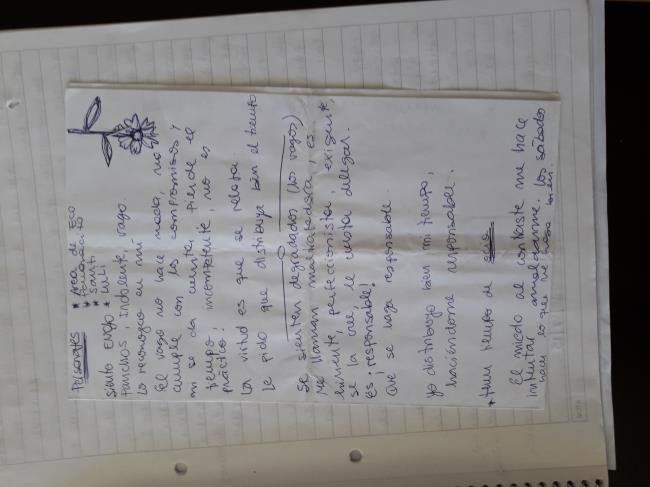
Con esta mención a Freud retomamos nuestra asociación inicial acerca de las relaciones que se pueden establecer entre el diálogo terapéutico y el Ejercicio, para explicitar con toda claridad que la distancia entre un género y otro está dada entre otras cosas por el tipo de actividades humanas en las que se despliegan uno y otro. En un caso, la actividad terapéutica y en el otro caso, la actividad político-pedagógica.

Yendo ahora al Ejercicio, podemos decir que la palabra “personaje” del nombre alude a diferentes sentidos. En el contexto de esta tesis, basta con retomar lo que plantea Ricoeur en el Estudio Quinto y ya sintetizado en el Capítulo 3 acerca de la teoría narrativa y la constitución del sí mismo. Fuera de cualquier marco teórico, usamos palabra *personaje* para referirnos a los diferentes seres reales o imaginarios que figuran en una obra literaria. En este caso, no la estamos usando en el contexto de una obra literaria; sin embargo al referirnos a nosotros mismos o a otros como “personajes” conservamos el sentido de que nuestra identidad es una construcción discursiva y que en ella hay una variedad de aspectos; es una construcción que vamos haciendo a lo largo de nuestra vida, somos diferentes con cada nueva experiencia y asumimos distintos *personajes* según la situación en la que estamos. En algunas situaciones nos representamos a nosotros mismos en las funciones de *pacientes*, cuando nos representamos como afectados por circunstancias externas; en otras situaciones nos representamos en la función de *agentes*, ejerciendo acciones que afectan a otros.

El Ejercicio no tiene una versión única, ya que se va transformando a lo largo del tiempo, y también se adapta a cada nueva situación. En esta tesis presento una forma que consiste en 6 preguntas que se contestan dos veces y termina con un aforismo. En primer lugar la persona contesta las preguntas desde su propia perspectiva. En segundo lugar, contesta las mismas preguntas tratando de ponerse en la perspectiva de su ocasional antagonista (la persona con la que está en conflicto).

|  |
| --- |
| **El Ejercicio de los Personajes paso a paso** |
| PRIMERA PARTE. Te ubicas imaginariamente frente a la persona con la que tienes un conflicto y tratas de contestar las siguientes preguntas. |
| 1 ¿Qué emoción sientes frente a esa persona?  2. ¿Cómo denominas al personaje frente al cual te sientes así?  3. ¿De qué te quejas de ese personaje?  4. ¿Cuál es la virtud del personaje que rechazas?, ¿cuál es la conducta positiva que ya está potencialmente en él?  5. ¿A veces haces lo mismo de lo que te quejas? Y en el pasado, ¿alguna vez fuiste así con otros?  6. ¿Qué le pides a ese personaje del que te quejas? (cuál es el pedido que se “esconde” tras la queja)  Primera parte del aforismo: Enuncia el pedido con una oración en primera persona en la que estás como sujeto de la acción, en voz activa. |
| SEGUNDA PARTE Ahora respondes las preguntas poniéndote en el lugar de la persona con la que tienes un conflicto |
| 1. ¿Qué crees que siente él frente a vos?  2. ¿Cómo crees que te llama?  3. ¿De qué creés que se queja de vos (del personaje que vos representás para él?  4. ¿Cuál es la virtud de este segundo personaje?  5. ¿Te reconoces en este personaje? ¿Hay algo en tu conducta que puede asociarse con este personaje? Y en el pasado, ¿alguna vez fuiste así con otros?  6. Segundo pedido ¿Cuál sería el pedido que se esconde tras la queja? |
| CIERRE: EL AFORISMO |
| Este aforismo expresa una nueva pauta de conducta. En él se integran las dos acciones mencionadas en los pasos 6.  Es una oración en voz activa en primera persona, que expresa el pedido de la primera parte, con un gerundio como circunstancial de modo, que expresa el pedido de la segunda parte. |

A continuación voy a trascribir un ejemplo del Ejercicio de los Personajes para que resulte más claro su funcionamiento. Está tomado de una de las entrevistas que realicé para esta tesis. La entrevistada revisa su diario personal para encontrar ejemplos del Ejercicio. Encuentra uno y le pido que lo lea tratando de reponer el contexto necesario para que se entienda mejor. Podemos ver la imagen del cuaderno y a continuación la desgrabación de su texto oral. Eugenia es al momento de la entrevista estudiante universitaria y en el texto hace referencia a una situación con compañeros de la facultad.



**Eugenia**

Estaba participando en un grupo. Estábamos organizando un viaje con los chicos de primero, y siempre todos llegaban tarde, en las reuniones, acá en la universidad; un viaje interdisciplinario que se organiza desde el centro de estudiantes. Y ponele que la reunión era a las 10, llegaban 11 y media. Era todo así, un desastre. Y yo iba con un montón de proyectos, obsesionada con cerrar todo rápido, y no, y no, son otros los tiempos; entonces acá puse “siento enojo”; cómo llamo al otro? Estaba enojada con varias personas pero era la misma situación. Porque son panchos, vagos. El vago no hace nada, no cumple con los compromisos y ni se da cuenta, pierde el tiempo, es incompetente y no es práctico. La virtud es que se relaja. Y el pedido para que se relaje pero no caiga en ser un vago y cumpla los compromisos, es que distribuya bien el tiempo. Calculo que sí, porque hay tiempo de ocio, para relajarse y hay otro tiempo que hay que comprometerse. Ahora, cómo se sienten los vagos? Se sienten degradados. Me llaman maltratadora, hiriente, exigente, perfeccionista. Que le cuesta delegar. Bueno, un montón de cosas. Y la virtud es que es responsable. Después puse el pedido; es que sea responsable. El aforismo me quedó: “distribuyo bien mi tiempo haciéndome responsable”.

Vemos que el texto de la trascripción tiene una sola enunciadora, pero podemos reconocer que está estructurado sobre la base de ir respondiendo a casi todas las preguntas que propone el Ejercicio, aunque explicite solo algunas, Volcamos esto en la siguiente tabla. En primer lugar, reconocemos las preguntas de la primera parte:

|  |  |
| --- | --- |
| Preguntas del Ejercicio | Texto extraído de las notas o de trascripción. |
| 1 ¿Qué emoción siento? | *Enojo* |
| 2. ¿Cómo denomino al personaje? | *panchos, vagos* |
| 3. ¿De qué te quejas de ese personaje? | *El vago no hace nada, no cumple con los compromisos y ni se da cuenta, pierde el tiempo, es incompetente y no es práctico* |
| 4. ¿Cuál es la virtud del personaje que rechazas?, ¿cuál es la conducta positiva que ya está potencialmente en él? | *se relaja* |
| 6. ¿Qué le pides a ese personaje del que te quejas? (cuál es el pedido que se “esconde” tras la queja) | *que distribuya bien el tiempo* |

Luego responde las preguntas poniéndose en el lugar de los compañeros:

|  |  |
| --- | --- |
| Preguntas del Ejercicio | Texto extraído de las notas o de trascripción. |
| 1. ¿Qué crees que sienten ellos frente a vos? | *Degradados* |
| 2. ¿Cómo crees que te llaman? | *maltratadora, hiriente, exigente, perfeccionista* |
| 3. ¿De qué creés que se quejan de vos? | *Que le cuesta delegar* |
| 4. ¿Cuál es la virtud? | *es responsable* |
| 6. ¿Cuál sería el pedido que se esconde tras la queja? | *que sea responsable.* |
| El aforismo: Distribuyo bien mi tiempo haciéndome responsable. | |

Podemos entonces decir que el texto de la trascripción, si bien tiene una sola enunciadora, es un verdadero diálogo; diálogo cuyas preguntas la entrevistada ha internalizado, ya que no recurre más que a su memoria para reconstruir sus notas. Para hablar de diálogo en realidad necesitamos la presencia de por lo menos dos interlocutores, por eso en este caso estamos en presencia de lo que podemos llamar un *diálogo interior*. Eugenia es la que hace las preguntas (ayudada por el Ejercicio) y la que las responde. Es agente y paciente: es *ella* dialogando con *ella misma*.

Vemos que el Ejercicio se propone partir del reconocimiento del registro de una “pasión triste” (de lo contrario no sería vivido como un conflicto). Desde esa emoción, cuando yo tengo que caracterizar el “personaje” con el que estoy en conflicto, lo que voy a mencionar como acción inmediata será seguramente un rasgo negativo, un defecto. Mi acción lingüística estará cercana al insulto (Alomo, 2009), a expresar desprecio, aunque no lo verbalice. Las emociones forman parte del contexto sociosubjetivo que condicionan la produccion textual. Las emociones condicionan las acciones lingüísticas, pero en un ir y venir del mundo subjetivo al mundo social los textos que produzco condicionan mis emociones. Si en la situación de real María Eugenia hubiera materializado esta acción lingüística y les hubiera dicho a sus compañeros algo parecido a “ustedes son unos vagos, incompetentes, se lo pasan perdiendo el tiempo” lo más probable es que sus interlocutores se hubieran sentidos despreciados, desvalorizados; hubieran sentido tal vez culpa, tal vez indignación, tal vez vergüenza. Sentimientos que expresan los saberes morales, como explicamos con Honneth. Justamente porque a partir de un insulto se puede desatar esta dinámica de “lucha por el reconomiento” todos tenemos la experiencia que insultar, menospreciar, es una situación riesgosa cuando se está en una relación de paridad (es el caso de María Eugenia y sus compañeros). La sabiduría popular traduce esto en refranes que aconsejan “contá hasta cinco antes de hablar” o nos dicen que “uno es dueño de sus silencias y esclavo de sus palabras”. O sea que muchas veces, frente a una situacion de enojo no se ve otra salida que callarse. Mediante el Ejercicio se logra no reprimir ni negar el insulto sino expresarlo en un contexto adecuado.

Una vez que se reconoce cuál es el defecto, el Ejercicio propone reconocer cuál es la virtud de ese personaje. Reconocer la virtud de una persona es cercano a la acción lingüística de elogiar. Por esto, en las circunstancias de estar en conflicto con alguien, reconocer su virtud es una operación cognitivamente muy compleja. El desarrollo del tema que hace MacIntyre en *Tras la virtud*, es muy esclarecedor y nos pone en situación de admitir la complejidad que entraña la pregunta 4. En esa obra el autor explica que el concepto de virtud “siempre exige la aceptación de alguna interpretación previa de ciertos rasgos de la vida moral y social” (p. 232). En el caso que trascribí, Eugenia pudo reconocer que la virtud de los *vagos* es que *se relajan*; y de la *perfeccionista*, que es *responsable*. Evidentemente, en su representación personal, la relajación y la responsabilidad entrañan virtudes.

Cuando nos esforzamos por mirar la virtud que tiene el personaje con el cual estamos en conflicto, nos proponemos ir más allá de la primera respuesta, refleja, cercana al insulto. Necesitamos encontrar el tipo de emoción que permiten la amistad y posibilitan el reconocimiento del otro. O sea que podemos describir al Ejercicio de los Personajes como un diálogo interno con el cual me propongo abandonar el menosprecio y llegar al reconocimiento del otro.

En relación con la discusión acerca del tema “género textual” y el Ejercicio de los Personajes, merece un apartado especial el cierre del Ejercicio con un *aforismo*. Los aforismos son máximas o sentencias que se caracterizan por su brevedad y por expresar alguna pauta, alguna enseñanza; también pueden ser frases declarativas que expresan algún contenido filosófico, psicológico o sociológico que invitan a la reflexión. En este sentido, la Regla de Oro podemos decir que es un aforismo, así como lo serían todos “los principios” del capítulo 13 de *La mirada interna* ya mencionados. Muchos escritores han apelado a la escritura aforística. Las mismas “proposiciones” que estructuran toda la *Ética* de Spinoza pueden ser consideradas aforismos.

En la literatura española suele mencionarse como máximo exponente creador de aforismos al jesuita aragonés Baltasar Gracián, escritor del Siglo de Oro[[16]](#footnote-16). En su primera obra, *El héroe*, una verdadera “tecnología del self” en términos de Foucault, expresa su interés de “formar con un libro enano un varón gigante”. En el prólogo al lector lo expresa así:

Formáronle prudente Séneca; sagaz, Esopo; belicoso, Homero; Aristóteles, filósofo; Tácito, político; y cortesano, el Conde. Yo, copiando algunos primores de tan grandes maestros, intento bosquejarle héroe y universalmente prodigio. Para esto forjé este espejo, manual de cristales ajenos y de yerros míos. Tal vez te lisonjeará y te avisará, tal vez en él verás o lo que ya eres o lo que debrías ser. (2005, edición original 1639)

A diferencia de los aforismos que escribe Gracián, que son consejos para sus lectores, el aforismo del Ejercicio tiene como agente productor y receptor a la misma persona. Entonces, cuando el Ejercicio como cierre nos propone la construcción de un aforismo es como si la persona se dijera a sí misma: “finalmente, ¿cómo expreso, o “traduzco”, para mí, la Regla de Oro en esta particular situación conflictiva?”. También podemos decir que el aforismo es la respuesta a esta pregunta: “¿cómo debo actuar a futuro en situaciones parecidas a esta?”.

A pesar de que partió de una situacion de enojo, Eugenia, con ayuda del Ejercicio logró, parafraseando a Nietzsche, que *la sangre no se le se le suba a los ojos y que la equidad no huyera de estos.* Es cierto que no sabemos cómo Eugenia actuó con sus compañeros y la Regla de Oro nos propone un modo de actuar con otros, un modo de tratar a las personas, no un modo de reflexionar o de dialogar con nosotros mismos. Pero, por un lado podemos aceptar que luego de estas reflexiones la persona estará más cerca de continuar el trabajo común con sus compañeros, la organización del viaje interdisciplinario, que si simplemente hubiera actuado desde el enojo. Además, dialogar también es actuar. Y nosotros mismos, siguiendo a Ricoeur, también somos otro.

En términos de Spinoza podemos decir que Eugenia logró dar una respuesta no condicionada por su enojo, sino liberada de la servidumbre de esa emoción. Este punto lo retomo cuando hago el análisis de las entrevistas. Mostraré que existen significativas correlaciones entre los aprendizajes que nos proponen Spinoza en su *Ética* y el Ejercicio de los Personajes.

# Análisis de interacciones discursivas a partir de la Regla de Oro

## Conocimiento de la Regla de Oro de los diferentes entrevistados

La primera pregunta con la que emprendí mi investigación era acerca de lo que conocen sobre la Regla de Oro los docentes de Prácticas del Lenguaje y los directivos de las escuelas secundarias de Villa Gesell y los miembros del Movimiento Humanista.

Para contestarla les preguntaba a todos los entrevistados si sabían qué es la Regla de Oro.

Entre los entrevistados docentes de Prácticas del Lenguaje y directores de las escuelas secundarias, frente a la pregunta “Vos sabes qué es la Regla de Oro?” dos de los directores y los dos de los profesores contestaron “no”. Una vicedirectora dijo: “Me suena como que algo que hay que cumplir a rajatabla, que se respeta (…) Por ejemplo acá en esta escuela, la Regla de Oro es que los conflictos se solucionan charlando.” Por último, la sexta entrevistada, una directora dijo: “Es algo… todos, todos sabemos que eso no se debe hacer digamos. Regla de Oro, un código, me suena a código. Tenemos que tener un código, es éste y éste, éste y éste”.

Frente a la misma pregunta, “¿Vos sabes lo que es la Regla de Oro?”, la respuesta de los tres de los cinco humanistas a quienes les hice esa pregunta fue: “Trata a los demás cómo quieres que te traten”. Otro humanista dijo: “Y el enunciado es… el enunciado según Silo, es ‘cuando tratas a los demás cómo quieres que te traten te liberas’; ahora, ¿qué es?”. Otra humanista dijo “No hacerle al otro lo que no me gusta que me hagan, o hacer al otro lo que me gusta”.

Sintetizo las respuestas en dos cuadros:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ¿Vos sabes qué es la Regla de Oro? | | | | |
|  | | | | |
|  | Respuesta de directores y profesores |  |  | Respuesta de humanistas |
| 1. | No |  | 1 | Trata a los demás como quieres que te traten. |
| 2. | No |  | 2 | Trata a los demás como quieres que te traten. |
| 3. | No |  | 3 | Trata a los demás como quieres que te traten. |
| 4. | No |  | 4 | Y el enunciado es… el enunciado según Silo, es “cuando tratas a los demás cómo quieres que te traten te liberas”; ahora, ¿qué es? |
| 5. | Me suena como que algo que hay que cumplir a rajatabla, que se respeta (…) Por ejemplo acá en esta escuela, la Regla de Oro es que los conflictos se solucionan charlando |  | 5 | No hacerle al otro lo que no me gusta que me hagan, o hacer al otro lo que me gusta. |
| 6. | Es algo… todos, todos sabemos que eso no se debe hacer, digamos. Regla de Oro, un código, me suena a código. Tenemos que tener un código; es éste y éste, éste y éste, (…) |  |  |  |

Una primera interpretación a mi pregunta de investigación sobre la base de estas respuestas es que los entrevistados humanistas conocen qué es la Regla de Oro y que los otros no la conocen. Esta interpretación puede ser válida, pero insuficiente. Digo que mi interlocutor *sabe* qué es la Regla de Oro si es capaz de expresar un conocimiento almacenado en su memoria que lo pueda enunciar mediante una oración declarativa cuyo contenido sea cercano al *Trata a los demás como quieres ser tratado* o *No hagas lo que no te gusta que te hagan.* Los directores y profesores (no humanistas) no dieron esta respuesta en un primer momento.

Sin embargo, luego de la primera respuesta, a los directivos y profesores en algunos casos yo les acercaba el comienzo del enunciado y podían completarlo con toda facilidad; en otros, luego de enunciar la Regla les preguntaba si conocían ese principio aunque no supieran que se llama Regla de Oro. Con este segundo modo de preguntar nos encontramos con que el grado de conocimiento de la Regla de Oro se extiende a todos los entrevistados.

**Director 1**

Entrevistadora: Vos alguna vez lo usas, lo mencionas... al hablarlo con otros o con tus alumnos?

-Qué? **que me traten bien porque yo trato bien o de la misma forma que yo trataría otros? Se hace referencia a eso, sí; no con Regla de Oro, pero sí,** el ejemplo o la situación sí.

Entrevistadora: ¿Lo tenés como copresente?

-**Sí, sí, sí, sí, sí y mucho eh, entre ellos también, cuando está siendo mediador, a vos te gustaría?** a vos te gustaría que le dijeran puta a tu mamá?

**Vicedirectora**

Entrevistadora: Obviamente es un enunciado que a vos te suena como conocido

-Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Y qué pensás de esa norma? vos en alguna situación de la tenés presente?

-Siempre, por lo general, salvo, ya te digo, puede ser que un día uno tenga un día chueco y trate mal a otro; yo por lo general si trato mal a alguien es porque no me di cuenta, tal vez; **pero mi Regla de Oro es no hacerle a los demás lo que no me gusta que me hagan a mí, esa es mi Regla de Oro;** **que es lo que trato de decirles a los chicos, respetá si querés que te respeten; hablá si querés que te hablen, no insultes y si no querés que te insulten** (….

**Director 2**

Entrevistadora: (…)Esto de no hacer a los otros lo que a uno no le gusta…

-**Ah sí sí, está en la Biblia**, no veas la paja en el ojo ajeno sino la viga en el tuyo o

Entrevistadora: O sino también el otro enunciado es “Trata a los demás…

-**…como quieres que te traten”,** **eso lo hablamos siempre acá**, más por el bullying.

Entrevistadora: Bueno, justamente. La pregunta era esa si te parece útil y si la usas, me lo acabas de decir

-Sí, sí, **sí me parece, me parece útil**. A ver… (…) creo que nos vamos manejando de estos conflictos así, de una manera bastante coherente (…)

Entrevistadora: Ahora, esta frase, “no lo hagas si a vos no te gusta que te lo hagan”, eso, ¿vos lo mencionas?

-**Constantemente; sí, lo usamos** cuando… generalmente yo lo uso cuando… (…) **Entonces ¿por qué lo hacés vos? Si no te gusta que te joda, vos nunca lo hagas**”.

**Directora**

Entrevistadora: con esto que es no le hagas a los demás…

-**Lo que no te gusta que te hagan**

Pregunta: (…)¿vos lo tenés en tu copresencia? ¿pensaste alguna vez en esto? ¿lo usas?

-**Lo uso, con este enunciado de no hagas lo que no te gusta que te hagan**.

Entrevistadora: A ver dibújame alguna escena la que lo usaste

-Tengo varias, por los robos, tengo agresiones físicas y tengo agresiones verbales, por ejemplo en el caso del chico que fue abusado y después fue perseguido, entonces los compañeros lo acosan (…). Entonces los chicos a veces son crueles, muchas veces son crueles, entonces, bueno le dicen puto. **Entonces yo lo que trato de hablar con los compañeros es que no hagan lo que no le gusta que le hagan**, a vos no te gusta que te digan así, sos un puto, sos un esto, sos otro, o no? Bueno, ahí lo trato así. Después por ejemplo acá se roban también muchos celulares. Por eso te digo, acá chicos…, a ver chicos, a vos tu mamá si te tiene que comprar un celular le cuesta, lo tiene que comprar a pagar, fijate. No está bueno que le saques lo de otro compañero. Lo que sucede es que a veces padres, los padres hacen lo mismo, los abuelos hicieron lo mismo, o sea son generaciones que viven haciendo lo mismo, entonces ¿cómo le haces entender al pibe que eso, que lo que está haciendo no está bueno?.

**Profesor**

Entrevistadora: Es eso de no hacer a los demás lo que a uno… ¿cómo lo decís?

-**no le gusta que le hagan**.

Entrevistadora: Claro, o tratar a los demás…

-**como te gustaría que te traten**.

Entrevistadora: Bueno, que… evidentemente, a propósito no lo estoy terminando, lo que vos no sabías es que a eso se le puede llamar o se le llama la Regla de Oro. (…)

**Profesora**

Entrevistadora: que es esto de no hagas a los demás…

-Sí, **lo que no quieres que te hagan.**

Entrevistadora: O trata a los demás…

-**Como quieres que te traten**.

(…)

Entrevistadora: ¿Te parece útil?, ¿la usás?

-**Sí, la uso; sí, la he usado bastante; a mí me parece que está bien, pero me parece que…** digamos, **si nosotros estamos en lo cotidiano, y no tenemos un conflicto, esa Regla de Oro sirve, no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti**.

Vemos que en este segundo modo de preguntar los seis entrevistados directivos y profesores manifestaron conocerla, y cuatro de ellos manifestaron valorarla positivamente.

A algunos de los entrevistados les pregunté si recordaban de quién la habían escuchado por primera vez. Aunque la fuente que más se repite es la familia (más específicamente la mamá) en las respuestas se ve una interesante variedad. Además de la familia mencionan como fuente al cristianismo, a la Biblia judía (el Levítico) y al siloísmo.

La pregunta era: “Si pudieras recomponer en tu memoria, cómo llegó a vos la Regla de Oro? A quién se la escuchaste por primera vez?”. Y estas fueron las respuestas:

**Vicedirectora**

-De mi mamá (…). Entonces con eso, yo creo que fue también un poco una construcción interna. Claro, si a mi mamá no le gusta que haga cosas… (…) yo creo que de ahí, porque como también lo tienen mis hijos; (…) yo me doy cuenta que ellos también han construido esto de no hacerle al otro lo que no le gusta que le hagan; pienso, más allá de la frase.

**Profesora**

-Y… la debo haber escuchado en mi casa, de mi familia; sí, de mi familia, de esa época. (…)De mi mamá puede ser que la haya escuchado. Yo creo que sí, que viene de hace mucho; que no es algo que escuché yo sola sino que venía ya de la familia, para mí es muy vieja esa frase.

**Juan**

-En el siloísmo. (…) Yo entré en el 83 al Movimiento, pero creo que no la habíamos tenido en cuenta… viste que están los principios, qué sé yo, no sé… recién a los 5 años de que entré… a los 4 años que entré hablamos un poco de eso, en un taller, o en un seminario. Ahora, concretamente, hace muy poco tiempo que empezamos a tenerla más en cuenta a esa… a esa regla, te digo. (…) Hace… 10 años, 12. Hace 10 años que se empezó a tenerla más presente para aplicarla. Pero antes no tengo memoria de que se haya trabajado cotidianamente con eso, aún en el humanismo no? que es la regla más importante, el principio más importante, hay 12 principios, el último es ese.

**Héctor**

-Bueno yo tengo una formación cristiana ya desde chico en la colonia, en el cristianismo; yo me crié en un internado y era manejado por monjas. Así que iba a misa todos los días. Entonces el catolicismo y todo eso ya lo tenía. (…)

Entrevistadora: ¿Pero te acordás que te lo decían, que te lo decían a vos?

-Sí, sí, sí, sí. Sí, el trata a los demás fue con el… con el humanismo, pero en el cristianismo era como negativo, como culposo, no me acuerdo bien.

**Camila**

-De chiquita, porque con mi mamá…

Entrevistadora: ¿Te acordás que eras chica y lo escuchabas?

-Sí.

Entrevistadora: ¿Más o menos de qué edad?

-Y… Yo calculo que 8…

**Miriam**

-Yo lo escuché por primera vez y lo estudié, como estudio, no?, con referencia a la Biblia judía, a la Torah, cuando estudiaba el Levítico. Ahí fue la primera vez, y después a los sabios de la época posteriores, que explicaban sobre eso. Digamos que cuando entré al humanismo y me encuentro con eso dije oh!, ya era algo conocido y reconocido, fue como muy lindo ese reencuentro con eso.

Ahora, más allá del conocimiento del texto con el que se enuncia la Regla de Oro, en algunos casos los testimonios recogieron cierta profundización de este conocimiento.

En uno de los testimonios el entrevistado señala la relación entre la Regla de Oro, la memoria y la carga emotiva para que sea posible tratar de aplicarla. Resuena con claridad el consejo de Spinoza de elegir “unos principios seguros, confiarlos a la memoria y aplicarlos continuamente a los casos particulares que se presentan a menudo en la vida, a fin de que, de este modo, nuestra imaginación sea ampliamente afectada por ellos, y estén siempre a nuestro alcance” (E5 P10 Escolio).

**Juan**

-(…) O sea, vos lo tenés en memoria grabado, y después cuando uno vive en la vida cotidiana, está ahí en memoria. Y hay determinados momentos que depende cómo uno lo grabó a ese “trata a los demás como quieres que te traten”; si uno lo grabó con mucha emoción, con mucha carga, y lo vivió, entonces esa grabación tiene un encaje emotivo, tiene una emoción que apoya a la palabra esa, a ese enunciado; entonces vos lo podés traer de memoria, lo traes de memoria no solamente la frase en sí sino con esa carga emotiva. Y supongo… Me parece que también tiene que ver con la experiencia que uno ha hecho… al tratar de aplicarlo, porque eso te lo regraba al principio de otra manera. Ya como una experiencia hecha; porque si no haces la experiencia como… no se revive, no podés revivir la frase, quedó ahí en el pasado grabada, qué sé yo, como quedó grabado el gol de Maradona, que se quedó grabado con una emoción y con lágrimas y eso si vos lo recordás puede traerte los mismos registros. Y eso que vos no hiciste el gol, lo hizo otro.

Cerraré esta parte con el caso de dos de los entrevistados que compartieron reflexiones acerca de la pluralidad de significados que puede tener la regla.

**Héctor**

-Aunque también reconozco el imperativo, como exigente. Como que hay una ambivalencia entre el dar como un consejo, o de alguna forma decirte lo que tenés que hacer, es así… me aparece esas dos cosas (…) Cuando decís “como quieres ser tratado” es la parte como que la suaviza… Como que cambia el imperativo, de alguna forma es media como reflexiva, y para mí ahí le cambió un poco la imperatividad como de la exigencia esa… “Trata a los demás” está medio… pero “como quieras ser tratado” entonces cuando uno se pone ahí, creo que lo cambia un poco… Sí, es ambivalente depende de cómo uno se ponga respecto de eso, si querés que te den consejos o no…

-(…) la primera diferenciación es… desde lo intelectual.(…) la Regla de Oro o cualquier otra… cuando no está realmente la necesidad, es un dato intelectual; pero cuando decís realmente lo siento y te surge desde otro lado, eso es diferente… por lo que sea… por tu historia de vida; yo creo que hasta que no te pasa esa necesidad, ese registro de necesidad, no… no es aplicable, no estoy justificando… quiero decir no te sale bien (…) Recién ahora puedo estar en ese registro de necesidad como de ser más coherente con todos los ámbitos… Entonces intelectualmente, sí, la reconozco… veo la utilidad, lo que fuera, pero recién comienzo como en el registro realmente de experimentar eso y ser recíproco con el otro.

**Miriam**

Entrevistadora: ¿Y vos te acordás cómo está la frase en el Levítico?

-La frase dice “Ama a tu prójimo como a ti mismo, yo soy tu Dios”. O sea que yo en ese momento asocié que tenía que ver con tratar al otro de esa manera; era algo divino, estaba asociado con eso, pero estaba muy enredada con todo ese tema, en ese momento estaba peleada con Dios, y aparece eso, fuimos hecho a imagen y semejanza de Dios. Y entonces qué? está Dios dentro nuestro? Cómo? si está en la iglesia, y los templos y todas esas cosas. (…) Se me empezó a mover el piso profundizar en eso; entonces como no le encontré salida en un momento, lo tomé como un dato intelectual, de estudio y punto.

Me parece significativa la explicitación de los dos últimos entrevistados, sobre las dificultades que se presentan al querer hacer de la Regla de Oro algo más que un dato intelectual. Ambos manifiestan que luego de haberla conocido bien, de haberla tomado incluso como objeto de estudio, se encontraron con dificultades a la hora de ir más allá del mero conocimiento intelectual. De algún modo, esta tesis surgió a partir de ese punto. De la necesidad de compartir con otros qué significa en realidad, de manera más consciente, intentar tener una conducta coherente con la Regla de Oro y de las dificultades que surgen en ese intento.

## Saludar: recibir y dar reconocimiento

En este caso voy a trabajar con ejemplos tomados de las entrevistas de la acción de *saludar*, y trataré de establecer relaciones entre esa acción y la Regla de Oro.

El saludo es la expresión básica de reconocimiento del otro. El saludo puede manifestarse con un texto explícito “Hola, buen día”, o puede ser un gesto, sin texto, por ejemplo una mirada, un gesto con la mano, que se interpreta como un saludo. En la *secuencia dialogal* (Bronckart, 2004, 142), el saludo forma parte tanto de la fase de apertura como de cierre. Pero puede existir solo el saludo, sin que se desarrolle ningún diálogo explícito. Saludar, como palabra, desde lo gramatical, es un verbo transitivo, lleva siempre un objeto directo: “A saluda a B”; cuando usamos esta palabra para referirnos al saludar que se manifiesta en un texto, requiere tanto en la función sujeto gramatical como en la función objeto directo un agente humano. Si bien podemos decir “saludo al sol” o “la luna me saluda”, estamos claramente haciendo un uso metafórico. Si lo usamos en relación a animales, “mi perro me saluda cuando entro a la casa”, nos estamos refiriendo claramente a un saludo que se realiza sin texto verbal. Es de los verbos que admite muy bien el *se recíproco:* “Llegaron y se saludaron”. La acción de saludar y la de responder al saludo forman una unidad. Si A saluda a B y ese saludo no es correspondido, lo más probable es que A dará una interpretación a ese “no-saludo”: “no me vio”, “está enojado conmigo”, “está en su mundo”, “no me reconoce”, etc.

Si el saludo es una expresión básica de reconocimiento del otro, retirar el saludo, o no saludar, es una forma básica de menosprecio.

En las entrevistas el tema del saludo como reconocimiento y el no-saludo como menosprecio apareció tematizado en varias oportunidades:

**Director 2**

-(…) como ha pasado a veces, que le consiguen un trabajo a alguien y dicen éste **ni me saluda.**

**Directora**

**Ejemplo 1**

-Por ejemplo, yo hace 27 años que no me hablo con mi hermano (…) Era un problema familiar, porque ahora él no se habla ninguno de la familia, ni conmigo, ni con mi mamá, ni con mis otros hermanos, entendés. Pero bueno si bien… Mirá, yo lo vi a mi hermano el año pasado, que lo encontré en la calle, en Buenos Aires estábamos. Habíamos ido a Liniers con mi otro hermano menor. Y lo encontramos. Ahí está Dani, paramos, **lo saludamos**, cómo andas.

**Ejemplo** 2

*-(En este caso habla de un vecino a quien le habían comprado parte de una propiedad)* (…) Es que él la vendió y nosotros no habíamos hecho la subdivisión. Entonces cuando él sacó el crédito lo hizo por todo; entonces, eso, la parte nuestra también está inhibida por el banco, y yo lo veo, **lo saludo**, y siempre le digo vamos a arreglar…

**Profesor**

-(…) y yo en algún momento me acuerdo de haberme puesto cerca de la puerta y lo que sí me acuerdo que hubo una especie como de tironeo en la puerta, entre él *(se refiere a un alumno)* y yo, como él queriendo abrir y yo cerrar; (…) había un acto que la directora me encargó… (…) Y yo trabajé en la clase con algunas cosas con los chicos, y este pibe participó, y me acuerdo que hubo después como un cruce, que nos cruzamos los dos, y **como un saludo**, viste? de los dos, como de… de… de… como de buena onda, de haber hecho algo juntos…

**Profesora**

-(…) jamás me atacó y es el único que hoy por hoy **la saluda** a M., que tiene buena onda,

**Héctor**

-Yo acabo de mudarme, pero igual en la otra casa… relación… Sí bueno, sí, era buena, y **de saludo** básicamente con los vecinos.

Como veíamos con Honneth, el menosprecio es el no reconocimiento. Y la indignación, es la respuesta al sentirse víctima del menosprecio. En uno de los casos apareció la acción de retirar el saludo como un modo de expresar indignación:

**Profesora**

-(…) estuvo como involucrada… estuvo involucrada en la muerte del otro hermano, ahí estuvo involucrada mi cuñada y nunca más le hablé. **A mucha gente no saludo, a mucha gente no saludé nunca más**. Bueno, el abuelo de M. también, viste que abusó de M. cuando era muy chiquita;(…) O. es el abuelo de mi hija más chiquita; él abusó de M. cuando tenía 3 años y medio, **no lo saludé nunca más** (…).

A continuación analizaré dos ejemplos con los que puedo establecer relaciones entre la acción de saludar, no saludar, y la Regla de Oro.

**Héctor**

-(…) El ámbito del Parque[[17]](#footnote-17), era otro ámbito y esa persona con la que afuera era capaz de… de mandarla a la mierda, en ese ámbito no, es otro ámbito; acá… otra cosa. Y me acuerdo que alguno se sorprendió, ¿**cómo lo saludás**? Sí, acá es otro ámbito. Afuera lo escupo, no sé, acá es otra cosa.

Entrevistadora: Y a ver ¿cómo sería? ¿Cómo es esto de que afuera una cosa y adentro otra?

-Afuera lo político, acá es el ámbito de Escuela, es otra cosa. Es como cuando vos vas… ibas a la reunión, o ibas a un retiro; y bueno pones lo mejor en un retiro, no te ibas a tratar mal, a pelear, tratabas de poner lo mejor. Eso. Como armar un ámbito desde el que vos después podés ir avanzando al resto de tus ámbitos… era como eso, y nada, en el ámbito de lo político íbamos a tener las mismas diferencias; con vos ni en pedo de lo que hagamos de transa, o de lo que fuera… pero acá era otro tipo de relación, uno iba como a otra cosa, **y yo decía bueno acá por lo menos lo saludo**, qué sé yo me quedó como esa cosa de que por lo menos en ciertos ámbitos somos como iguales…

En este testimonio vemos que el enunciador se representa de manera diferente el trato que él está dispuesto a dar a las personas *adentro del ámbito* y *afuera del ámbito.*

|  |  |
| --- | --- |
| *Adentro del ámbito* | *Afuera del ámbito* |
| -no te ibas a tratar mal, a pelear  -tratabas de poner lo mejor  -acá por lo menos lo saludo  -somos como iguales | -mandarla a la mierda  -lo escupo  -íbamos a tener las mismas diferencias |

Se puede ver la tensión de la que habla Ricoeur en la que nos pone la Regla de Oro entre la lógica de la equivalencia, del sentido común, y la lógica del reconocimiento unilateral. En el testimonio de Héctor la lógica que rige las relaciones *de afuera*, *en lo político*, es la lógica de la equivalencia; dadas circunstancias que los justifiquen, con quien se tienen diferencias, se expresan acciones como mandarlo a la mierda, escupirlo; en cambio, en las relaciones *de adentro* rige el buen trato unilateral: no pelear, no tratar mal, poner lo mejor, saludar. Es una tensión que “no deja el pensamiento en reposo” (Ricoeur, 1993: 64); el enunciador no parece estar conforme totalmente con la lógica *de afuera*; por el contrario, lo que experimenta *adentro* sería como un aprendizaje “desde el que vos después podés ir avanzando al resto de tus ámbitos”. La expresión mínima de la conducta deseable parece ser el saludo: “acá por lo menos lo saludo”.

A continuación voy a analizar esta misma tensión, pero en este caso voy a comparar las respuestas de un entrevistado y una entrevistada frente a la misma pregunta:

|  |  |
| --- | --- |
| Con respecto a los vecinos ¿hay alguna situación de conflicto que se te haya presentado? | |
| **Director 1**  -No. (…) la vecina, fue alumna mía del bachillerato; los de atrás también fueron a la Media, (…) así que es súper buena onda (…). Y éstos no, **los ricos no me saludan**, viste que los ricos son… los ricos no tienen conductas de barrio, como he crecido yo… en mi pueblo fue así, los vecinos nos re ayudábamos (…). Acá es así medio cortante. (…) todos para allá son ricos y tienen otra conducta… muy fríos. | **María Eugenia**  -Gabriela se llama, que tenía muchos conflictos con todos, y **a mí particularmente siento que nunca me quiso.** (…) Pero bueno yo en realidad en vez de enojarme… o bueno, ofenderme, siempre quise conquistarla, como que quiero caerle bien a la gente, siempre le sacaba temas de conversación, le sacaba… **la saludaba con mi mejor buena onda**. Pero… pero había sí, sí, problemas con ella. |

En el primer ejemplo los vecinos ricos son *los otros*; son los que no tienen conductas de barrio, no se ayudan y son fríos; en oposición a los que no son ricos, con los que se identifica el enunciador (“como he crecido yo, en mi pueblo”), que sí tienen una conducta solidaria. En el enunciado “los ricos no me saludan” tenemos un sujeto activo que no saluda (los ricos) y un sujeto pasivo (el *me*, deíctico externo que se refiere al enunciador) que no es saludado. En el testimonio parece que la característica de *ser rico* constituye a los ojos del enunciador una especie de explicación a la conducta de *ser fríos* y *no saludar*. Dijimos que en una narración los acontecimientos o acciones poco inteligibles (en este caso, vecinos que no saludan) se estructuran en base a una historia, una “estructura configuracional sensata” y esta característica de los ricos le da un sentido al no saludarse entre vecinos. Tampoco parece que a sus ojos no saludarse con los vecinos constituya un conflicto. Frente a la pregunta si tiene conflicto con vecinos explicita que no los tiene, que se lleva bien con algunos y que los ricos no lo saludan. Parece estar diciendo “ni siquiera me saludan, así que no tengo ningún conflicto con ellos”.

En el segundo caso Gabriela es *la otra*, la vecina conflictiva. En el fragmento “nunca me quiso”, tenemos una estructura similar a “no me saludan”. Gabriela es el sujeto activo que no quiere al sujeto pasivo *me,* María Eugenia, la enunciadora. Pero en este caso, María Eugenia dice “*siento* que nunca me quiso”. En el *siento* María Eugenia es el sujeto activo; ella describe *su sentir*; puede formarse de ese sentir “una idea clara y distinta”. Podemos interpretar que cobra conciencia de su sentir, que se da cuenta de lo que siente ya que puede manifestarlo mediante un texto (Bronckart & Bulea, 2009). Vimos que desde la semántica de la acción, las acciones pueden leerse al igual que los textos. Y es en el texto “nunca me quiso” que María Eugenia parece recocer que agente y paciente son funciones del lenguaje y en tanto tal son reversibles. Ella entonces afirma: “siento que nunca me quiso pero yo en vez de enojarme u ofenderme siempre le sacaba temas de conversación, la saludaba con mi mejor buena onda”. María Eugenia se representa la conducta que expresaría el trato en la lógica de la equivalencia, del sentido común: enojarse, ofenderse. Pero ella elige otra conducta: sacarle temas de conversación y saludarla con buena onda. Acciones mucho más cercanas al reconocimiento unilateral que nos propone la Regla de Oro. Sin embargo, en la explicación que da María Eugenia de su propia conducta no aparece el intento de practicar la Regla de Oro; ella explica su propia conducta, alejada del sentido común, porque ella siempre quiere “caerle bien a la gente”.

En los ejemplos he querido mostrar que tanto en Héctor (“adentro del ámbito”) como en María Eugenia podemos reconocer el intento de no justificar sus acciones con la lógica de la equivalencia. El saludar, el reconocer al otro con el saludo, más allá de las consideraciones que se hagan de quién es ese otro y cuánto “merece” que se lo salude, podemos decir que es un intento de ir un paso más allá de la lógica de la equivalencia, buscando una conducta más cercana al trato que nos propone la Regla de Oro.

## Los estadios morales y los relatos como laboratorios del juicio moral

En el apartado en el que presentamos la Regla de Oro en relación con los estadios morales dijimos que a esta regla se la puede interpretar en niveles muy diferentes, que van desde asimilarla a la “venganza justa” hasta la solidaridad unilateral. En este apartado me detendré a analizar varios fragmentos en los que las reflexiones morales de los entrevistados pueden asociarse con esos diferentes niveles y veremos que los relatos, como dice Ricoeur, nunca son éticamente neutros.

Al presentar a Kohberg dije que me sentía muy cercana a su campo de interés y de investigación; sin embargo, es la reflexión en torno a la Regla de Oro más que a partir de dilemas hipotéticos la que considero que puede ser muy productiva a la hora de sistematizar la enseñanza de la buena convivencia.

### Intercambio efectivo o revancha

En varios de los testimonios encontramos razonamientos morales correspondientes al nivel preconvencional, Etapa 2, de intercambio efectivo o revancha. En algunos casos, esos razonamientos están asociados a la Regla de Oro. Es, como vimos, una interpretación de la Regla de Oro cercana a la Ley del Talión.

**Profesor**

-(…) ponele cuando la situación es que mi viejo no me habla, y yo decía bueno, yo tampoco le hablo, ahí estoy aplicando la regla, o sea estoy tratando al otro como el otro te trata.

**Profesora**

-Si vos estás en un momento de que hay algo agresivo, vos te vas a poner agresiva. No vas a tratarlo bien, porque estás en un momento agresivo.

**Director 1**

-Hay veces que me enojo y a lo mejor no me doy cuenta y estoy gritándole a alguien.

Vemos que en estos casos hay un razonamiento causal muy sencillo del tipo A porque B. B es la causa de A.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| A | Porque | B |
| Yo no le hablo | mi viejo no me habla |
| No vas tratarlo bien | estás en un momento agresivo |
| Estoy gritándole a alguien | me enojo |

Es frecuente que el razonamiento causal que expresa la revancha, o la descarga de una tensión sobre otra persona, aparezca matizado. En el tercer ejemplo, “a lo mejor no me doy cuenta” es una modalización pragmática que funciona como un mitigador de la responzabilización de “estoy gritando”.

Para un agente que se representa a sí mismo como responsable de sus acciones, es moralmente contradictorio asumirse como causante de dañar a otro. Mostraremos en el próximo punto un fragmento de una entrevista que ejemplifica esa contradicción.

### “Lo bueno es cuando reconocés que estuvo mal”

Intentaremos mostrar en este ítem un ejemplo en el que la entrevistada explicita su concepción del relato como “el primer laboratorio del juicio moral” (Ricoeur, 1996, 138).

El texto que trascribo es la respuesta frente la siguiente demanda: “Necesitaría que me comentes algún ejemplo de alguna situación en la que vos te enojaste mucho y qué hiciste. Puede ser algo que a vos te aparezca en la memoria del mes pasado, de la semana pasada, o algo biográfico”. Era una de las primeras cuestiones que consultaba en las entrevistas. La entrevista se realizó en la casa de la profesora.

**Profesora**

-(1)Ahí fue la época del 2001, viste que no había trabajo;(…) yo ahí pasé hambre. Yo venía de estar en una situación… cuando nosotros éramos chicos mi viejo, mis viejos tenían más o menos una situación bastante mala porque mi papá estaba poniéndole siempre plata al colectivo, y nunca había para nosotros. Entonces realmente vivíamos bastante precario; después empecé a tener una mejor situación económica, porque bueno… Después que me casé y mi viejo me dio un colectivo para mí y ahí fue donde hice esta casa viste, todo; entonces empecé a estar, digamos, mejor; tenía un marido que trabajaba, yo trabajaba.

(2)Entonces, cuando fue la época del 2001 yo estaba separada, con S. que era muy chiquita y estaba con G., mi nieto, que también vivía acá conmigo con C. su mamá. (…) Entonces cuando pasa todo esto un día yo estaba desbordada, porque estar en la miseria total… yo tenía la casa, que me la tenía que comer porque aunque la quisiera vender no me la compraba nadie, y C. no tenía trabajo, y yo no tenía trabajo, entonces estábamos muy mal y bueno…; C. en ese momento no me acuerdo si empieza a trabajar en el supermercado, y era lo único que había. Entonces estaban G. y S. que se peleaban, se llevan 4 años, viste, mi nieto y mi hija se peleaban, se peleaban, se peleaban, y en un momento dado, yo lo que hacía siempre era darles lápices de colores, para… para que jugaran viste, algo para que estuvieran… arriba de la mesa, en el piso, donde quisieran, que jugaran y que dibujaran.

(3)Entonces justo vino alguien que no puedo recordar quién es esa persona, se ve que dentro del enojo se me olvidó eso; yo estaba conversando y les di un montón de témperas que tenía, y bueno agarren las témperas, dibujen… Cuando termino, esa persona se va, y me voy a mirar qué es lo que estaban haciendo. S. no sé tendría… a lo mejor S. tendría 6 años y G. tenía 2 años, eran muy chiquitos los dos. Entonces me dice “vení mami, mirá lo que hicimos”, súper contenta ella.

(4)Bueno habían puesto la témpera en el piso, en la puerta, en la pared, en las cortinas, pero todos los lugares que te podés imaginar de la casa, o sea, todo.

(5)A mí me agarró un ataque de furia, y yo me enojé. Entonces me enojé, y todo lo que les decía no se lo estaba diciendo a ellos. Estaba la furia de no tener dinero, que la situación me estaba desbordando, que estaba cuidando a dos criaturas… y bueno me enojé, desbordada.

(6)Entonces ellos se asustaron mucho del enojo mío y bueno. Después me puse a llorar… no sabía ni dónde meterme yo de la vergüenza que me daba frente a ellos, y después bueno, no le podía decir que estaba lindo el dibujo, ni nada, porque ya había metido la pata. Así que ahí sí me enojé.

(7)Yo creo que me acuerdo que vine acá, que rompí cosas, que me enfurecí, que empecé a tirar cosas, y yo no era de hacer eso, y me asusté hasta yo, con lo que me pasó.

(8)Y lo doy como ejemplo un poco como para decir uno se puede desbordar y te puede pasar. Pero lo bueno es cuando reconoces que te pasó, y que estuvo mal y poder disculparte. Aunque ellos eran chiquitos y no sé si lo entendieron.

En el nivel de la *infraestructura,* el contenido temático lo podemos resumir del siguiente modo:

1. La narradora comenta las circunstancias económicas y sociales difíciles del 2001 de “miseria total” y las contrasta con su vida anterior, en la cual tenía un buen pasar económico. Párrafo 1
2. En ese contexto vivía en su casa con una hijita de 6 años, su nieto de 2, y otra hija (mamá de su nieto). Párrafo 2
3. Un día llega alguien a visitarla y ella ofrece lápices y témperas a los niños para que se entretengan. Párrafo 3
4. Cuando la visita se va, la narradora cae en cuenta de que los niños han pintado todas las paredes, puertas, cortinas, todo. Párrafo 4
5. Esto la enfurece, grita y rompe cosas por la impotencia que siente. Párrafos 5 y 7
6. Luego llora y se arrepiente. Párrafos 6 y 8
7. Reflexiona acerca de la enseñanza de esta anécdota. Párrafo 8

Al analizar el texto anterior y otros similares utilizaremos “narradora”, “autora” como equivalentes.

Como género textual, el texto seleccionado es una anécdota autobiográfica, obviamente inserta dentro de una entrevista de investigación. En cuanto a los tipos discursivos, en su mayor parte es un relato interactivo (párrafos 1 a 7); la autora despliega un mundo discursivo del orden del CONTAR, cuyas coordenadas temporales del contenido temático (*en la época del 2001*) se encuentran disjuntas respecto de las coordenadas del mundo común en el que se está realizando la entrevista. Como texto autobiográfico, la autora asume un personaje asimilable a la narradora y los pronombres en primera persona del texto no son deícticos externos sino que remiten al personaje que constituye una representación de la autora (*yo venía de estar en una situación, yo no tenía trabajo, yo me enojé*).

Por otro lado, como relato interactivo, hay unidades lingüísticas que implican los parámetros físicos de la entrevista, entre ellos pronombres personales en primera persona que sí funcionan como deícticos externos (*yo creo*) o sujetos tácitos en primera persona *(no puedo recordar quién es esa persona*), y señalan a la agente productora del texto; por esto en ocasiones utilizo también el término enunciadora; otras unidades lingüísticas también implican los parámetros físicos de la entrevista (*viste?,* *esta casa, también vivía acá conmigo, vine acá*).

En el último párrafo encontramos un segmento mixto interactivo-teórico: “lo doy como ejemplo un poco como para decir uno se puede desbordar y te puede pasar. Pero lo bueno es cuando reconoces que te pasó, y que estuvo mal y poder disculparte”. En este segmento la autora hace una reflexión moral evocando verdades que a su entender son independientes de las circunstancias particulares de la acción material de producción de este texto, característica del discurso teórico: las personas pueden desbordarse, es bueno reconocerlo y disculparse.

A continuación interpretaré el texto con el apoyo de algunos conceptos presentados en el marco teórico: (1) las dialécticas que establece la mismidad y la alteridad en relación al cuerpo propio; (2) lo trágico de la acción y la “voz de la conciencia” que propone Ricoeur; también tomaré (3) “lucha por el reconocimiento” y los saberes morales que nos plantea Honneth

Comenzaré mostrando las dos dialécticas de Ricoeur *mismidad-alteridad* y *mismidad-ipseidad*.

En el relato vemos que la narradora tiene conciencia de que ella descargó su furia contra los niños, pero también se da cuenta de que esos “otros”, los niños, no son los reales destinatarios de su furia: “Entonces me enojé, y todo lo que les decía no se lo estaba diciendo a ellos”. Hay en ella una conciencia de la complejidad que tiene determinar quién es en realidad *el otro* contra el que descarga su furia.

La narradora dice “y yo no era de hacer eso”; hay un razonamiento cronológico-causal del tipo “yo no era de hacer eso; pero estaba viviendo circunstancias tan difíciles que me desbordé y rompí cosas, grité, etc”. Hay un “otro-yo” que resultó capaz de hacer algo (romper, gritar etc) que “yo” creía que no era capaz de hacer. Vemos representado el concepto de *ipseidad* que nos propone Ricoeur. Es la identidad-ipse, la que no presupone un núcleo no cambiante de la personalidad.

Otro aspecto que vemos ejemplificado en el texto es el planteo de Ricoeur acerca de que el propio cuerpo no está exento de los determinismos que rigen la naturaleza. Esto lleva a Ricoeur a problematizar la distinción dicotómica entre *acción* (que correspondería a las personas) y *acontecimiento* (que correspondería a los fenómenos naturales). En este sentido dice Ricoeur que en ocasiones experimentamos a nuestro cuerpo como *otro*. En el texto la narradora dice “a mí me agarró un ataque de furia”, y “la situación me estaba desbordando”. En ambas expresiones la narradora está representada como un sujeto pasivo mediante el pronombre *me*. Los agentes están representados como exteriores y no-humanos: “un ataque de furia” y “la situación”.

A partir del ejemplo es posible reconocer los sentimientos como *saberes morales* en términos de Honneth. Se reconoce en la narradora una correspondencia entre los sentimientos desagradables, en este caso la vergüenza, y los comportamientos que causan daños a otras personas.

En el texto leemos que la hija busca el reconocimiento de la madre: “‘vení mami, mirá lo que hicimos’, súper contenta ella”. La niña está orgullosa de su obra y busca ser reconocida frente a los ojos de su madre. Pero claramente lejos de encontrar ese reconocimiento lo que provoca es ira. Dijimos que como el reconocimiento es algo que los demás nos dan, cuando ese reconocimiento que esperamos no llega, lo que experimentamos es menosprecio. El maltrato es lo opuesto al amor como forma de reconocimiento, es el “sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto”. Y es así como se los representa a los niños en el texto, indefensos: “Entonces ellos se asustaron mucho del enojo mío”. En el caso de esta madre, un momento después ella admite que es legítimo ese reconocimiento que piden los niños, y que la misma imposibilidad de darlo se vuelve una imposibilidad de reconocerse a sí misma: “no sabía ni dónde meterme yo de la vergüenza que me daba frente a ellos; y después bueno, no le podía decir que estaba lindo el dibujo, ni nada, porque ya había metido la pata”.

En este el caso vemos lo *trágico de la acción* que señala Ricoeur; la narradora se representa como una persona que está impelida a actuar en circunstancias difíciles y atravesada por motivos contradictorios e inconscientes. En situaciones así, no hay una decisión producto de una deliberación que haría de su acción una elección libre. La deliberación solo pudo aparecer luego de la catarsis. La catarsis (“me acuerdo que vine acá, que rompí cosas, que me enfurecí, que empecé a tirar cosas”) está suscitada por las pasiones y las purifica. Es después que aparece la deliberación, que la lleva a hacerse cargo frente a los demás y frente a ella misma de las propias acciones y de sus consecuencias, aun cuando la avergüencen.

También podemos reconocer lo que dice Ricoeur acerca de que “la voz de la conciencia” la experimentamos como *otro*. Es “bajo el impulso de la conciencia, (que) el sí se hace capaz de retomarse en el anonimato del ‘se’, del ‘uno’” (p. 381). Dice la enunciadora “lo doy como ejemplo un poco como para decir *uno* se puede desbordar y te puede pasar. Pero *lo bueno* es cuando reconoces que te pasó, y que *estuvo mal* y poder disculparte. Aunque ellos eran chiquitos y no sé si lo entendieron”. Ya mencionamos que encontramos en esta parte del texto un segmento mixto interactivo-teórico; justamente porque ahora la autora, deliberando en su interioridad (con “la voz de su conciencia”), evoca verdades que son independientes de las circunstancias particulares de la acción material de producción de este texto: está mal gritar a niños indefensos, romper cosas, desbordarse; está bien reconocerlo. Con esas valoraciones morales abstractas, evalúa sus propias acciones y las caracteriza como *buenas* y *malas*. Está muy claro con este texto que el relato es “el primer laboratorio del juicio moral” (Ricoeur, 2008: 138).

El testimonio anterior cuenta una situación cotidiana en la que fácilmente podríamos reconocernos. Y es para circunstancias equivalentes que, parafraseando a Spinoza, podría ayudar tener la Regla de Oro como un principio seguro, confiarla a la memoria y aplicarla continuamente a los casos particulares que se presentan a menudo en la vida, “a fin de que, de este modo, nuestra imaginación sea ampliamente afectada por ella, y esté siempre a nuestro alcance”.

### “Yo no dije afuera”

En el siguiente ejemplo aparece la escuela y la intervención del directivo y de otros agentes educadores de la escuela como la que facilita el pasaje de la etapa preconvencional a la convencional.

El texto es una parte de la respuesta frente a las siguientes preguntas: “En cuanto al castigo, ¿qué me podés decir?, ¿te parece que enseña?, ¿tenés ejemplos?, ¿a qué consideras castigo?”. La entrevista se realiza en la dirección de la escuela.

**Director 2**

-(1) Tengo la costumbre de hacer las intervenciones, traer primero a uno, lo escucho, lo traigo al otro, lo escucho, y después los traigo a los dos. La idea es como yo les digo a los dos: “pero imagínense, si cada uno me pinta una realidad diferente hay alguno que no me la está… o los dos me están diciendo mentiras. Entonces mi palabra es siempre la misma, yo pretendo que la de ustedes valga. Entonces yo les creo; ahora, el día que yo sepa que ustedes mienten, no les creo más”.

(2) Y nos pasó hace unos días con una chica; ahora tengo una entrevista, dentro de unos minutitos con ella. Me había dicho que no se iba a pelear a la salida y se pelearon; entonces le dije: “yo ya no te creo, o te creo la mitad, porque vos dijiste…”; porque también tiene otra problemática, otros conflictos, conflictos familiares de todo; entonces ella trae encima toda una carga, una nube negra encima, que en cualquier momento es una tormenta, entonces cualquier cosa que pasa por ahí la activa. Entonces yo le digo: “vos tenés que entender que la bronca, la angustia, el sentimiento ese que tenés de afuera, no lo podés bancar acá; entonces si vos me dijiste que no te ibas a pelear, que no era tu intención pelearte…”. “No, yo no dije afuera”. “A ver, qué era lo que me dijiste, yo sé que me lo dijiste”. Sumado a esto se había puesto también la preceptora. “No, yo ya no le creo más”. Entonces es como que la atacamos, en ese sentido, por decir atacamos; no, la acorralamos por los dos lados, llevándola a tratar de resolver el conflicto. A la larga se terminó resolviendo (…).

(3)Fue todo un trabajo que más o menos se fue como dando, pero surgió después con otra chica. Bueno, es esa que está con una incomodidad interna familiar que sería bueno que se aclarase. Pero bueno nosotros podemos llegar hasta la puerta de la escuela.

Podemos resumir el texto del siguiente modo:

1. El director dice que la manera que él tiene de intervenir en los conflictos es escuchando a las dos partes que participan del conflicto para llevarlas a resolverlo, poniendo énfasis en el valor de no mentir. Párrafo 1.
2. Cuenta una situación de una alumna que se había comprometido a no pelearse pero había vuelto a hacerlo. La alumna se había justificado diciendo que el compromiso de ella era no pelearse adentro de la escuela y en la oportunidad narrada la pelea había ocurrido afuera. El director no se lo acepta como justificación, pero junto a la preceptora logra ayudar a resolver la situación. Párrafo 2.
3. Plantea que los problemas familiares influyen mucho en los conflictos adentro de la institución, pero que ellos, los directivos y el personal docente, pueden llegar hasta “la puerta de la escuela”. Párrafo 3.

El texto es predominantemente un discurso interactivo primario, característico de una entrevista. En el primer párrafo se inserta un fragmento de un discurso interactivo secundario, en el que el director se cita a sí mismo hablando con sus alumnos: “El día que yo sepa que ustedes mienten…”.

En el segundo párrafo también tenemos como dominante el característico discurso interactivo, pero en este caso encontramos insertado un relato interactivo anclado en un espacio y tiempo diferentes al que se lleva a cabo la entrevista: hace unos días a la salida de la escuela. La protagonista es una alumna que había prometido no pelearse y que no había cumplido con su palabra: “una chica”, “ella”. En este relato interactivo encontramos insertado un discurso interactivo secundario que reproduce el diálogo que tuvieron el director y la alumna luego del conflicto. Está introducido por “entonces yo le dije” y elegí utilizar las comillas al hacer la trascripción (podría también haber utilizado las rayas de diálogo).

Ese diálogo citado, en forma de discurso directo, reconstruye el mundo discursivo que generado entre la alumna y el director luego de que la alumna se peleó afuera de la escuela. La situación discursiva es compleja, ya que en ese diálogo los interlocutores hacer referencia y disputan el sentido de lo conversado y acordado en una situación anterior a la pelea. Vuelvo a trascribir solo el diálogo citado:

… Entonces le dije:

Director: Yo ya no te creo, o te creo la mitad, porque vos dijiste… vos tenés que entender que la bronca, la angustia, el sentimiento ese que tenés de afuera, no lo podés bancar acá; entonces si vos me dijiste que no te ibas a pelear, que no era tu intención pelearte…

Alumna: No, yo no dije afuera.

Director: A ver, ¿qué era lo que me dijiste?, yo sé que me lo dijiste.

Vemos en el ejemplo explicitados los parámetros físicos de la situación verbal que caracteriza al discurso interactivo: los pronombres personales que hacen referencia a los interlocutores (yo, te); los verbos en presente (creo, tenés, podés, sé); un deíctico espacial (acá). Pero en este diálogo se hace referencia a un acuerdo anterior, por eso aparece el verbo “decir” en pasado, acuerdo del que disputan el sentido: “vos dijiste”, “yo no dije”, “yo sé lo que me dijiste”.

Vemos entonces que desde lo temporal en este párrafo aparecen representados 3 momentos pasados diferentes, con relación al presente en el que se desarrolla la entrevista, y también aparece representado el futuro inmediato.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Pasado 3 | Pasado 2 | Pasado 1 | Presente, momento de la entrevista | Futuro inmediato |
| Acuerdan que la alumna no se va a pelear: “Me había dicho que no se iba a pelear” | La alumna se pelea afuera de la escuela: “se pelearon” | Vuelven a conversar sobre el no cumplimiento de la alumna: “entonces le dije: ‘yo ya no te creo’”. | “Tengo la costumbre”, | “Ahora tengo una entrevista con ella”. |

En cuanto a las responsabilidades enunciativas, podemos sintetizar que tenemos un enunciador principal, el director, que cita numerosas voces: en el párrafo 1 se cita a sí mismo; en el párrafo 2 se cita a sí mismo, a una alumna y a la preceptora.

En este testimonio me interesa interpretar a la escuela como la institución que facilita el pasaje de la etapa preconvencional a la etapa convencional en términos de Kolhberg. En el texto pudimos ver que la alumna ha aceptado que adentro de la escuela rigen unas normas de comportamiento diferente “a las de afuera”. El director la increpa porque no ha cumplido su compromiso de no pelear, pero ella aduce que su compromiso era no pelear adentro la escuela, pero no se había comprometido a no hacerlo afuera.

Podemos reconocer en el ejemplo a la escuela como la que posibilita internalizar lo que Martha Nussbaum (2018) llama “la ira de transición”. Para esta autora, la ira y su respuesta instintiva vengativa son profundamente humanas; la venganza se ubica en el estadio preconvencional de Kohlberg; Nussbaum propone que la venganza está apoyada en un tipo de pensamiento mágico que hace suponer que el infringir daño al que nos hizo sufrir reparará lo que hemos sufrido; darse cuenta de que un razonamiento de este tipo subyace a la venganza y ponerlo en cuestión puede ayudar a desarticular el componente cognitivo de la ira y de la venganza. Su análisis se enfoca tanto en las relaciones cercanas, familiares y amistades, como al funcionamiento de la Justicia (como institución, Poder Judicial). En su planteo, el punitivismo, que constituye en sentido común en la Justicia, es en esencia vengativo y está basado en el pensamiento mágico.

Si bien acepta que la ira y su respuesta instintiva vengativa son profundamente humanas, Nussbaum (2018) afirma que con una “autodisciplina prolongada” (Posición 1153) se puede aprender “la ira de transición”. Este término es inventado por ella para definir una ira que no se enfoca en el deseo “de hacer sufrir infractor como un tipo de venganza por el daño. Nunca se relaciona con este tipo de pensamiento mágico (…) sino que se enfoca en el bienestar social desde un inicio" (Posición 1121). Dice que la ira de transición suele estar presente en la relación de los padres con los hijos pequeños: “Su comportamiento suele ser indignante y aun así los padres rara vez buscan vengarse" (Posición 1158).

Es frecuente que los docentes y directivos esperen que los alumnos tengan control sobre su ira y la respuesta vengativa que desata. Sin embargo, Nussbaum muestra que en las sociedades modernas, “una buena parte, si no la mayoría, de las personas tienen nociones de competencia, búsqueda de estatus, honor masculino y venganza” (Posición 5566). Sociedades en las que propuestas más empáticas como las de ella son consideradas débiles y afeminadas. Los modelos sociales más empáticos no son los que aparecen con frecuencia como modelos de conducta. En ese libro, Nussbaum pone como modelos de superación de la conducta vengativa a Martin Luther King y a Nelson Mandela.

Este planteo hace que veamos como un mérito institucional y personal el esfuerzo que hace la alumna para no descargar su bronca adentro de la escuela.

En este testimonio (coincide en este sentido con los otros directivos entrevistados), se ve que la forma con la que se pretende enseñar el control sobre la ira es a través de entrevistas personales. Esto, si bien es valorable, deja las situaciones de reflexión y aprendizaje muy acotadas y muy condicionadas por las empatías personales entre los adultos que intervienen y los alumnos.

Además, en el ejemplo analizado la alumna parece estar alcanzando el primer estadio dentro del nivel preconvencional, ya que ella parece aceptar no pelear adentro de la escuela no por estar convencida de que es un comportamiento que no corresponde sino para guardarse del castigo frente poder superior de las autoridades.

Por eso sostenemos la utilidad de enseñar tanto la Regla de Oro como el Ejercicio de los Personajes de un modo más institucionalizado; por un lado porque las situaciones de aprendizajes dejan de estar tan condicionadas por las empatías personales y por el otro porque el tipo de reflexiones éticas que suscitan van más allá de incorporar normas que sirven para eludir castigos.

### “Cuando uno mejor se siente”

En varias de las entrevistas se ve que, si bien como ya dijimos los entrevistados conocen la Regla de Oro y en general la valoran positivamente, es frecuente que no tengan claridad acerca de qué dice en realidad la Regla de Oro y en qué medida puede ser útil o no. Para ejemplificar este aspecto trabajaré con el siguiente texto.

**Profesor**

(1) Entrevistadora: ¿Alguna vez pensaste sobre esto (me refiero a la Regla de Oro)? Viste que son dos enunciados: “no hagas lo que no te gusta que te hagan” y otro “Trata a los demás cómo quieres que te traten”. Son dos formas. ¿Las tenés en tu conciencia a mano para alguna reflexión, con vos mismo o con otros?

-(2) Sí. Veo ahí también una… **una diferencia entre antes y ahora**, obviamente era una de las cosas que yo re tenía así, como… como una base, y por qué me hace eso si yo… (…) pero ponele, de muchas cosas con Ángel, de trabajar cosas con él personales mías, o cosas que yo le llevo de otras situaciones. Algo me hizo como cambiar un chip, de que es **todo mucho más relativo de lo que yo pienso o pensaba**. Entonces la regla es muy estricta por ahí, no? pero es muy utópica porque… no puedo esperar de otra persona lo que haría yo, cuando la otra persona no es yo. Y es probablemente muy distinta.

(3) Entonces por ahí, **la visión nueva que tengo**, es tratar de verlo siempre… medio que lo estoy pensando ahora este resumen ¿no?, **de verlo siempre desde *mi* lado** como diciendo: “Yo hubiera hecho eso”. O qué puedo hacer yo a partir de lo que hizo la otra persona, que puede ser ir a reclamarle “¿por qué no hiciste lo que yo hubiera hecho?” o “¿por qué no hiciste tal cosa?”. Pero **siempre tener la iniciativa uno**, o ser uno el que genera, ¿no? Porque si no es como que uno queda pasivo esperando, a ver… bueno, a ver si hace lo que yo hubiera hecho, o a ver si me trata como lo trato yo. Entonces me parece que empecé a entender que no hay una respuesta o una solución. Porque sería, yo hago mi parte con el otro, y la parte del otro me quedo a esperar… Y a veces lo que resuelve es también tener que hacer la parte del otro ponele ¿no? o hacer algo para que el otro haga su parte. **Entonces ahí no se cumple**.

(4)O cuando algo del otro es distinto. Como que yo últimamente pienso: yo soy como soy yo. Y a veces uno puede estar tranquilo con cómo es uno y eso también te ayuda… Cuanto más tranquilo uno está con cómo es uno, te ayuda entender por ahí cómo son los demás. En cambio cuando uno, me parece…, cuando uno está con uno mismo más enroscado, o más inseguro, o con cosas no definidas, me parece que ahí es cuando más aparece “Uy pero si yo con el otro soy así, hago tal cosa y el otro no me lo devolvió”. Entonces tiene que ver también con cómo se sienta uno. **Me parece que cuando uno mejor se siente, menos aplica esa regla** no? Por ahí no te importa que el otro no fue igual o no te trató igual y seguís.

(5) Entrevistadora: A ver, me interesa como la estás planteando, ¿cuál sería un ejemplo? No sé si vos te sentís representado por esto que yo escuché: “por ahí cuando uno mejor se siente con uno menos aplica esa regla”. Puntualmente ¿cuál sería una situación en la que vos decís “Ahí está bien no aplicar esa regla”’. A lo mejor se la podría deducir de lo que venís hablando, pero a ver si yo puedo redondear más puntualmente eso.A lo mejor es decir algo que ya dijiste…

(6) -Una cosa que me viene es que me parece que en general no la aplicaría. Ponele, para darte un ejemplo, es uno de los primeros que me vino pero tiene que ver con la escuela. Uno más real que me venía era con esto que yo te decía, ponele cuando la situación es que mi viejo no me habla, y yo decía bueno, yo tampoco le hablo. Ahí estoy aplicando la regla, o sea está tratando al otro como el otro te trata. O al revés. Entonces una sería romper con eso, y decir, “bueno, ¿qué pasa que no me hablas?” Simplemente eso. Pero plantearle al otro, o mostrarle al otro lo que está haciendo. Porque significa que yo también lo vi en mí, “¿y qué pasa que no me hablas?” y ahí sería ¿no?, una forma de hacer lo contrario a lo que dice la Regla.

(7) Entrevistadora: A ver ¿para vos la Regla qué dice? y ¿por qué ahí no la estás cumpliendo? vos decís: “él no me habla y yo no le hablo, esa sería una forma de cumplir la regla”.

(8) -Sí, claro.

(9) Entrevistadora: ¿Cuál es la regla que estás cumpliendo según vos en ese momento?

(10) *-(Piensa)* Hacer con el otro lo que no me gusta que me hagan a mí ¿no? O sea no hacer lo que no te gusta que te hagan. Está bien ahí sería lo contrario… claro ¡ay! me pierdo con el no y con el sí

(11) Entrevistadora: Vos decís “mi papá no me habla yo no le hablo y ahí yo estoy cumpliendo la regla”, ¿qué regla estás cumpliendo? Porque después vos en tu argumentación decías “Yo hago lo que él me hace” Pero ¿cuál es la regla que dice “hacer lo que el otro te hace”?

(12) -Ah claro no, es lo contrario. Sí, sí. Tenés razón me perdí con eso…

(13)Te digo el otro ejemplo vos decime lo del sí y el no. Claro depende mucho de quién es el primero me parece, cuál es la acción y cuál es la reacción para esta regla. Un pibe en Mar Azul, en cuarto, como que yo no lo tenía de alumno pero trabajaba conmigo en Plan Mejoras, clases de apoyo, y tenía medio conflicto con el profe de Lengua que él tenía del año pasado; y entonces como que venía conmigo y yo estaba solo con él y era buenísima onda; trabajaba bien, que sé yo, era como una cosa muy personalizada. Y bueno, este año yo soy el profe de él del curso. Entonces es uno más dentro del curso. Y bueno, entonces empezaba muy bien, porque medio que quedaba del año pasado la cosa, pero después empieza a ver una cosa de… de que él un día empieza a hacer chistes, comentarios, o dice algo, y yo como ahí… como por ahí estoy explicando algo, él empieza a hacer un comentario medio… como que fue creciendo; hasta que un día sobre un partido de River-Boca. Y yo un día había dicho que era de River. Y entonces encima había ganado River. Pero él… como que él me cargaba… y aparte el chico tenía también otras cosas y otra historia, que sé yo. Entonces medio que en un momento empieza a cada vez más a provocarme, a chicanearme, esa onda; y yo un poco me estaba enganchando no? medio que me hincha las bolas. Y decía, bueno, no le contesto más. Pero yo algo veía de él como de querer llamar la atención, y yo trataba medio de que el vínculo mejorara pero no lo lograba. Hasta que un día medio directamente le pregunté: “¿Pero qué te pasa?” o “¿qué te pasa conmigo?” Y no sé si él me dijo “no, con vos nada”; o él me dice “¿con vos o en general?” “No, en general”. Y ahí me empieza hablar de cosas de la vida de él, y de la historia de que estaba mal con la mujer del padre… Y que… qué sé yo… y la madre en Buenos Aires, y no sé qué, y una enfermedad… Y como que ahí se redefinió; y como que se disolvió esa cosa de tensión; pero yo medio que venía respondiendo a esa tensión de él un poco respondiéndole, obviamente distinto, de otro rol y todo, pero sí respondiendo con cierta tensión, ¿no? Por eso, sí, estoy dando otro ejemplo para ver desde dónde…

(14) Entrevistadora: Igualmente para lo que yo necesito súper bien todo lo que hablamos respecto de la Regla de Oro.

El contenido de esta extensa cita de la entrevista puede ser resumida del siguiente modo:

1. Se le pregunta si ha reflexionado acerca de la Regla de Oro. Párrafo 1.
2. Contesta que sí y que antes la tenía como base para su comportamiento pero ahora ya no. Le parece que la Regla es muy estricta y lo deja muy dependiente de la conducta de los demás. Párrafo 3
3. Ahora reconoce que las personas son todas muy distintas y entonces no tiene sentido pensar cómo actuarían en determinada situación; que lo importante es estar tranquilo con la forma de ser propia. Concluye entonces que cuanto mejor uno se siente con uno mismo menos cumple la Regla de Oro. Párrafo 4.
4. Se le pide que ejemplifique alguna situación que muestre lo que afirmó (Párrafos 5) y contesta que antes, si el padre no le hablaba, él tampoco le hablaba; entiende que ahí cumplía la Regla de Oro pero eso lo dejaba muy pasivo. Que ahora le parece mejor interpelar al otro por su conducta, y que eso no sería cumplir la Regla de Oro. Párrafo 6.
5. Se le pide que explicite qué relación establece entre la conducta del ejemplo y la Regla de Oro. Párrafos 7, 8 y 9.
6. Cae en cuenta de que el ejemplo anterior muestra una conducta contraria a la Regla de Oro. Párrafos 10, 11 y 12.
7. Cuenta una anécdota autobiográfica que ejemplifica una conducta coherente con la Regla de Oro. Párrafo 13.
8. Cierre del intercambio. Párrafo 14.

Podemos reconocer en el texto la estructura de una *secuencia dialogal* (Bronckart, 2004, 142) en el cual vemos la fase de apertura (párrafo 1), la fase transaccional, con tres intercambios, en la que se co-construye el contenido temático y se produce una situación de aprendizaje o de caída en cuenta (párrafos 2 a 13) y fase de cierre (párrafo 14).

En cuanto a los tipos discursivos, en todos los párrafos excepto el 13 encontramos una fusión del discurso interactivo y discurso teórico. En el párrafo 13 encontramos un relato interactivo que construye un mundo del orden del CONTAR, anclado en un origen espacio-temporal (en la escuela de Mar Azul, comenzó “el año pasado” y continuó “un día” de “este año”) diferente del espacio y tiempo en el que se desarrolla la entrevista.

Podemos reconocer que el entrevistado tiene reflexionado con profundidad acerca del modo que quiere relacionarse con otras personas y reconoce en él mismo las dos dialécticas mismidad-ipseidad y mismidad-alteridad.

En cuanto la primera, reconoce que ha cambiado, aprendido, fruto de su trabajo reflexivo y dice: “Veo una diferencia entre antes y ahora, (…) de trabajar cosas con él personales mías, o cosas que yo le llevo de otras situaciones. Algo me hizo como cambiar un chip, de que es todo mucho más relativo de lo que yo pienso o pensaba”.

En cuanto a la dialéctica mismidad-alteridad dice: “no puedo esperar de otra persona lo que haría yo, cuando la otra persona no es yo. Y es probablemente muy distinta”.

Fruto de estas reflexiones ha llegado a una síntesis que elabora en el momento de la entrevista (“medio que lo estoy pensando ahora este resumen”):

-(…) la visión nueva que tengo es tratar de verlo siempre desde mi lado. Como diciendo “¿qué puedo hacer yo a partir de lo que hizo la otra persona?”(…) Entonces me parece que empecé a entender que no hay una respuesta o una solución. (…) Y a veces lo que resuelve es también tener que hacer la parte del otro ponele ¿no? o hacer algo para que el otro haga su parte.

Vemos que estas conclusiones son cercanas a actuar de acuerdo a la Regla de Oro según la interpretación que proponemos. El entrevistado asume que “lo que resuelve” es salir de la posición pasiva (“me quedo a esperar”) y tomar una posición activa. Es el reconocimiento de que agente y paciente no solo son intercambiables, sino que, al igual que la propuesta de la Regla de Oro, se siente compelido a salir de la situación de paciente y ponerse en la situación de agente. Recordamos la afirmación de Ricoeur que dice: “hemos pensado hacer justicia plena (a la Regla de Oro) asignándole el mérito de hacer intervenir el mandato en la juntura misma de la relación asimétrica entre el hacer y el padecer” (p. 367). Sin embargo, esta concordancia entre sus reflexiones y la Regla de Oro no es la interpretación que hace el entrevistado. Para él, “sería una forma de hacer lo contrario a lo que dice la regla”. El afirma que aplicar la regla es tratar “al otro como el otro te trata”, “ahí estoy aplicando la regla”.

Son las siguientes preguntas de la entrevista que enfrentan al entrevistado con la falta de coherencia en su razonamiento con relación a lo que dice la Regla de Oro. En la propia entrevista en este caso se produce un aprendizaje, al reconocer el entrevistado que hay una contradicción entre lo que él interpretaba y una nueva interpretación que se le propone: “Claro no, es lo contrario. Sí, sí. Tenés razón me perdí con eso”.

A continuación el entrevistado ya reflexiona con la nueva lógica y pone el ejemplo del párrafo 13 en el que el entrevistado cuenta la anécdota de una situación vivida con un alumno. Parte de una situación inicial en la que hay una muy buena relación con el alumno, con el que había trabajado el año anterior en el “Plan Mejoras”, de manera personalizada. El conflicto empieza cuando lo tiene como alumno en una clase normal y se pierde esa cercanía: “Entonces es uno más dentro del curso”. El profesor nota un cambio de actitud en el alumno: “empieza cada vez más a provocarme, a chicanearme”.

Podemos analizar la situación como un típico conflicto suscitado por la “lucha por el reconocimiento”. El alumno ha perdido un trato más personal con el profesor, situación que, siguiendo a Honneth, podemos decir que vive con angustia y desilusión y lo expresa con manifestaciones agresivas a la manera de un “test inconsciente”. En un primer momento el profesor responde “con cierta tensión”, “yo un poco me estaba enganchando, medio que me hincha las bolas”. Después, buscando modos “de que el vínculo mejorara” provoca una situación de escucha a partir de preguntarle “¿qué te pasa?” y “como que ahí se redefinió y se disolvió esa tensión”. El profesor pudo sobrellevar las agresiones sin vengarse y ofreciéndole un momento donde pudiera expresar qué le estaba pasando. De una situación de lucha por el reconocimiento se pasa a una situación pacificada de reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006, p. 277) a partir de que el profesor genera un ámbito de escucha.

Un análisis que hace Ricoeur (1996) en torno a la bondad nos es útil para iluminar esta escena. Ricoeur parte de considerar el planteo de Levinas, acerca de que es el rostro del otro el que nos conmina: “el sí es ‘asignado a la responsabilidad’ por el otro” (p. 196).

Tomamos este fragmento:

-En un momento empieza a provocarme, a chicanearme; y yo un poco me estaba enganchando. Y decía, ‘bueno, no le contesto más’.

Vemos que en “empieza a provocarme, a chicanearme” el pronombre *me* remite a la primera persona del narrador autobiográfico, que está ubicado en una posición pasiva respecto del agente que provoca y chicanea, el alumno. A continuación dice: “Y yo un poco me estaba enganchando”. En este enunciado vemos que el narrador autobiográfico es tanto el agente que realiza la acción expresado, con el *yo,* como el paciente que la recibe, expresado con el *me.* También vemos que utiliza una modalización pragmática al decir *un poco.* El agente si bien asume la responsabilidad de la acción, de engancharse, esta responsabilización aparece mitigada porque se engancha *un poco*. También vemos que el narrador elige la forma imperfecta del pasado y una frase verbal: “me *estaba enganchando”*, con lo cual elige explicitar el aspecto de comienzo de un proceso y de acción no completada que le posibilita el pretérito imperfecto, que se refuerza con la frase verbal *estaba enganchando*, frente a *enganchaba*. Si la expresión hubiera sido “él me chicaneaba y yo me enganchaba”, toda la representación de la acción y la reacción hubiera quedado representada como una escena cuyo grado de concretización es más contundente, además de reiterada.

El narrador continúa: “Y decía, ‘bueno, no le contesto más’”. “No le contesto más” presupone (Ducrot, 2001) que una o varias veces sí le contestó. El narrador autobiográfico nos presenta una escena comunicativa compleja. Por un lado, el narrador está representado por la primera persona del verbo *decía*. El objeto, “lo que decía” es “no le contesto más”. En esta proposición subordinada el narrador está representado con la primera persona de *contesto*. Pero el verbo *contesto* tiene un objeto indirecto, se dirige al alumno mediante el pronombre *le,* a diferencia del verbo *decía*, que no se dirige a nadie, con lo cual interpretamos que se decía *a sí mismo*. Al utilizar “decía” (y no “dije”) representa la acción de decir como durativa. Nos representa un verdadero diálogo interior, una reflexión, con la cual el narrador autobiográfico nos escenifica un ir y venir entre devolver al alumno las “chicanas” y no hacerlo. Si este análisis es correcto podemos decir que el sentido de lo que está expresando es: “Yo me decía a mí mismo ‘no le contesto más’”. Y con claridad vemos que el agente parte de una situación en la que es *otro* (el alumno) quien lo conmina a actuar (a contestar) y continúa conminándose a *sí mismo* dejar de actuar (dejar de contestar) para buscar otras alternativas para “que el vínculo mejorara”.

Levinas parte de considerar que es *el otro* el que nos conmina; Ricoeur, en cambio, se aleja en este punto de Levinas y nos dice que quien nos conmina es *el sí mismo como otro*.

Ricoeur (1996) pone el verbo *conminar* en dialéctica con el verbo *solicitar*. La conminación está relacionada con actuar por obligación, con obedecer a una norma. Pero Ricoeur apuesta

que es posible profundizar bajo la capa de la obligación y alcanzar un sentido ético que no esté tan oculto bajo las normas que no pueda invocarse cuando esas normas enmudecen (…). Por eso nos interesa tanto dar a la solicitud un estatuto más fundamental que la obediencia al deber. Este estatuto es el de una *espontaneidad benévola* (pp. 197-198).

Creo que cuando el profesor interpela al alumno diciéndole “¿Pero qué te pasa?”, con la disposición de escuchar la respuesta, es un ejemplo de esta espontaneidad benévola. Supo ver en las chicanas del alumno un pedido, una solicitud de ser tenido en cuenta (“Pero yo algo veía de él como de querer llamar la atención”) y atendió a ese pedido, más allá de que no estaba obligado a hacerlo.

Esta posibilidad de actuar con bondad, actuar en *consideración* a sus alumnos solo puede “brotar de un ser que no se deteste a sí mismo hasta el punto de no oír ya la conminación del otro” (Ricoeur, 1996, p. 197). Conclusión a la que también ha llegado el profesor: “Cuanto más tranquilo uno está con cómo es uno, te ayuda entender por ahí cómo son los demás”.

A partir de ese momento dice el narrador que se disolvió la tensión. El profesor da una respuesta ética que le permite ejercer su trabajo. Este ser capaz de dar respuestas éticas en este tipo de situaciones, tan cotidianas en las aulas de las escuelas secundarias ya forma parte del *oficio del profesor*; como ya dijimos, en realidad, hoy, "el oficio de profesor consiste menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas" (Dubet, 2006, p.176).

El profesor partió de una situación en la que hacía equivalente la Regla de Oro a la lógica retributiva, “él no me habla y yo tampoco le hablo”. Luego, a partir de las preguntas de la entrevista, reconoce que el significado de la Regla de Oro no es ese y relata esta anécdota como un ejemplo de la nueva interpretación: “Te digo el otro ejemplo vos decime lo del sí y el no. Claro depende mucho de quién es el primero me parece, cuál es la acción y cuál es la reacción para esta regla”. En este nuevo ejemplo, claramente el narrador aparece como alguien que actúa de acuerdo a la Regla de Oro, a la que de algún modo ha reformulado en sus propios términos: “Siempre tener la iniciativa uno, o ser uno el que genera” junto con “Cuanto más tranquilo uno está con cómo es uno, te ayuda entender cómo son los demás”. En relación a esta reformulación, encontramos un paralelismo en la obra de Ricoeur: “(…) la discutida cuestión de saber si es preciso ser el amigo de sí mismo para ser amigo del otro (…) Pues el sí mismo que uno ama es lo mejor de sí” (p. 191).

La capacidad de actuar con un sentido ético, en Kohlberg es la Etapa Posconvencional, justamente porque el sentido ético es un más allá de las normas; es el sentido que nos orienta “cuando las normas enmudecen”. La búsqueda de Kohlberg se orientaba a la capacidad traducir esta etapa en un tipo de razonamientos apoyados en principios universales. Esta no parece ser la inquietud del profesor en el testimonio anterior: “es todo mucho más relativo de lo que yo pienso o pensaba”. En este caso, el planteo de Gilligan (1982), que como vimos continúa y a la vez cuestiona a Kohlberg, parece con más capacidad interpretativa: “El problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos, y para la resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto (p. 41)”.

En la próxima pregunta el entrevistado retoma este aprendizaje realizado en torno a la nueva interpretación de la Regla de Oro que se le propuso:

Pregunta: ¿Quién sería el enunciador de la Regla de Oro?[[18]](#footnote-18)

-No sé, me venía como una cosa como un… como la canción viste? como un inconsciente colectivo, o de un consciente colectivo, de una moral colectiva, como de una moral colectiva; y me viene como la contradicción; que yo me parece que cuando hablaba y daba los ejemplos, yo me fui, por ahí perdí la conciencia exacta de la frase y de la formulación; me fui a qué pasa cuando vos tratas a alguien como el otro te trata. Y saqué el gustar, saqué el “como me gustaría”, me fui directamente a la acción, al tratar. Entonces tal no me habla y yo no le hablo; y bueno, ¿y quién quiebra con eso? Pero la frase tiene el verbo “gustar”, no tratar a los demás como no te gustaría que te traten a vos, o tratar a los demás como te gustaría que te traten. Y entonces como el gustar es tan subjetivo, o tan personal, veo ahí como una contradicción de lo que yo te decía de lo colectivo. Por ahí, a mí me gusta que me traten de una forma y al otro le gusta que lo traten distinto; o le sirve y le hace bien que lo traten distinto a como él me trata a mí; que ahí sí, por ahí lo primero que yo decía de la subjetividad y de la diferencia ¿no? Entonces por ahí con una persona hay un trato que yo lo trato así y él me trata así; pero con otra que me trata así yo lo trato distinto, pero porque esa persona es distinta o en el momento en que está le sirve más o genera más otro tipo de trato.

Este fragmento, que continúa con el discurso mixto interactivo teórico, creo que capta con claridad el tipo de reflexiones que suscita la Regla de Oro. El entrevistado es alguien que evidentemente tiene interés por pensar acerca del mundo sociosubjetivo, acerca de cómo debemos tratarnos entre nosotros y sobre estas cuestiones ya tiene muchas reflexiones hechas. El conoce la Regla de Oro en el sentido que presenté en 6.1, pudo completar la frase cuando yo le dije la primera parte; pero su punto de partida es que la Regla de Oro le parece “muy estricta”. Ve una contradicción entre pretender enunciar en una regla colectiva, para todos, el modo de tratarnos entre nosotros, cuando somos todos tan distintos. Y es claramente así, lo colectivo en el sentido de lo universalizable, lo que puede traducirse en un razonamiento proposicional o lógico matemático no puede nunca por sí solo identificar definitivamente los motivos, las intenciones, las circunstancias que organizan las representaciones semiotizadas de la razón práctica, la razón que me orienta a la hora de resolver cómo actuar.

El entrevistado asume que él no reparó en el enunciado completo de la Regla de Oro: “Y saqué el gustar, saqué el ‘como me gustaría’”. A partir de esta caída en cuenta reflexiona sobre por qué le resulta en cierto modo contradictoria. Parte de apelar a un enunciado que a sus ojos es una verdad evidente: “el gustar es tan subjetivo, o tan personal”, y a partir de eso arma su argumentación.

Y llega a una conclusión: “con una persona hay un trato que yo lo trato así y él me trata así; pero con otra que me trata así yo lo trato distinto; pero porque esa persona es distinta o en el momento en que está le sirve más o genera más otro tipo de trato”. Esta conclusión define muy bien con otras palabras la noción de sabiduría práctica que nos propone Ricoeur (1996): “La sabiduría práctica puede en estas condiciones consistir en dar la prioridad al respeto a las personas, en nombre mismo de la solicitud que se dirige a las personas en su singularidad irremplazable” (p. 286).

Resuena en el texto la tensión entre “el respeto por la regla y el respeto por las personas” “tan cuidadosamente ocultado por Kant” (Ricoeur, 1996, p. 293). Sin entrar en todos los detalles que podríamos seguir analizando, creo que en este apartado pudimos mostrar lo desafiante que es para el pensamiento elaborar una teoría coherente sobre el trato que debemos darnos entre nosotros, cuando no solo somos tan distintos unos y otros, sino que nosotros mismos cambiamos todo el tiempo. La Regla de Oro no resuelve totalmente ese desafío pero sí lo orienta en una buena dirección.

### El Nivel Convencional y el recurso a la policía o al Poder Judicial

Encontramos numerosos razonamientos morales que corresponden en términos de Kolhberg al Nivel Convencional, Etapa 3, de expectativas interpersonales mutuas; en algunos casos asociados a la Regla de Oro.

**Director 1**

-¿**que me traten bien porque yo trato bien** o de la misma forma que yo trataría otros? Se hace referencia a eso, sí; no con Regla de Oro, pero sí, el ejemplo o la situación sí.

**Profesora**

-Digamos si nosotros estamos en lo cotidiano y no tenemos un conflicto esa Regla de Oro sirve, no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti.(…)Si yo le presto dinero al otro, espero que me lo devuelva, no espero que no me lo devuelva. Espero que el otro también me trate de la misma manera que sería devolviéndome el dinero, porque yo se lo presté. Si yo trato bien a una persona, le estoy hablando bien, no espero que me insulten, tenga o no razón, que me haga entender las cosas pero no insultándome, no tiene por qué tratan tratarme mal. (…)**Yo creo que está bien la Regla de Oro**, está bien en esa situación sí; es decir yo jamás tengo que tratar mal al otro. Eso sí. **Y yo creo que cuando vos no tratas mal al otro en reglas generales, me parece que la devolución es buena**.

**Vicedirectora**

*-(Con referencia a unos vecinos con los que tenían problemas)* Sí, en un momento determinado me acerqué y le dije mirá realmente no sé por qué tienen problemas con nosotros si nosotros no le hacemos nada, **realmente yo no quiero molestar a nadie y tampoco quiero que ustedes me molesten.**

En este nivel convencional ubicamos el recurso a la Policía y a las denuncias penales como estrategia para abordar los conflictos. La función que tienen la Policía y el Sistema Judicial en un Estado de derecho es que se cumplan las leyes que permiten una convivencia civilizada. Si bien, como señalamos en el Capítulo 1, desde las miradas críticas al proyecto ilustrado se puede interpretar a la policía y al Sistema Judicial como los encargados del disciplinamiento social que requiere la violencia y la exclusión producida por la globalización capitalista, en los testimonios de las entrevistas, la Policía y las denuncias penales ofician como mediadoras en los conflictos interpersonales que no pudieron resolverse de otro modo.

**Director 1**

-Un verano en esa casa enfrente, no vive nadie y la alquilan, en el verano la alquilan, Y se la alquilaban a estudiantes universitarios de Capital (…) El análisis es que son todos unos pendejos, que se chupan todo, andá a saber todas las historias que les pasa, por la edad o qué sé yo, y hacen boludeces. Otro momento, otro grupo, no ese, la joda de ellos era tirar botellas a la esquina al medio de la calle y de un lado y de otro, de 2 puntas, de dos espacios diferentes, y que se juntaran y se rompieran en el aire, *(botellas)* de whiski, de cerveza, de todo lo que toman. 3 o 4 de la mañana. Bueno, viste, **la historia es siempre llamar a la policía**… yo… para nada ir a charlar con los chabones; no, no, me interesa eso, pero siempre me da así, resolverlo… no involucrarte. No enfrentarte. eh! pueden parar! No sé, otros podrían ir así, y cagarlos a todos a trompadas; pero la verdad que todos alcoholizados, dados vuelta, no estaban adolescentes normales que intentaban jugar, un desastre todo, así que bueno, **vino la policía.**

**Profesor**

-Había tenido una discusión fuerte él con mi vieja, varias. Desde que nosotros somos chicos han tenido varios agarres incluso algunos con violencia física o cerca. (…) Habían discutido ellos, (…) y escucho que está subiendo la escalera mi viejo, y dice, no me acuerdo exacta la frase pero dice algo así, escucho que dice “si… **si pasa algo llamá a la policía**, **llamá a la policía porque no sé lo que voy a hacer**…” Tira una frase así, como muy… como muy que me impactó. (…) y… y me levanté así como de un golpe, y le dije “que decís”(…), y fue como una cosa también de decir qué hago yo con esto? Entendés? si me decis llamar a la policía es porque hay algo que ya es tarde, cuando llamas a la policía… **cuando llamas a la policía ya es tarde**, ya algo pasó.

**Héctor**

-Con la música tengo un ejemplo, **con la música he llegado a llamar a la policía**, que era un departamento… en la casa, que era… es, un edificio viejo, de tres pisos, que tiene 8 departamentos por piso, (…), ya eran… no sé… las 5 de la mañana, y bueno, obviamente fui, golpeé, golpeé, y no, ni pelota, hasta que me crucé y lo grabé, como diciendo… bueno grabé desde casa, y después al lado, y nada… **terminamos llamando a la policía**, porque no había forma… de haber salido le hubiera dicho, escúchame, estoy escuchando desde casa, son las 4 de la mañana.

Pregunta: -¿Qué? ¿lo hacían todas las semanas?

-Y… cada tanto, no sé… sí pero a veces… más o menos seguido, el volumen era… insoportable.

Pregunta: -**¿Y vino la policía y qué hizo?**

-**Y… se callaron**

**Director 2**

-Es más, acá en la escuela… ya pasó estando C., que **hicieron una denuncia penal contra unos chicos que se habían robado un DVD**, el reproductor de vídeo; apareció el reproductor y todo, pero la denuncia penal estuvo hecha; **creo que corresponde**, porque si uno deja… deja pasar esas situaciones no se demuestra cuáles son los límites.

Sin embargo, este recurrir a la policía y a las denuncias penales, si lo pensamos en términos narrativos y contextuales, admite otras interpretaciones que no se corresponden al Nivel Convencional y es lo que nos proponemos mostrar en el siguiente ítem.

### “Que tratara de llegar a donde quería”

El texto que trascribo es la respuesta a la pregunta sobre si había vivido alguna situacion de maltrato con algún alumno. La entrevista se realizó en la casa del entrevistado en Villa Gesell.

**Director 1**

-(1)*(En referencia a un alumno con quien había tenido varios conflictos)* (…) Pasó ponele dos o tres meses y cuando un día voy al Correo ellos… él vivía con una tía de él… estaban en un departamento en primer piso, que pega en el estacionamiento, en el playón del Correo, o sea que desde el balcón se veía el auto, y yo bajo a hacer un trámite, a llevar algunos papeles al Correo, y de adentro del Correo vemos que cae una piedra impresionante en el baúl... en el capot, y yo salgo y cuando veo para arriba estaba él. No, él se escondió, estaba un primo y la tía “vos sos un hijo de puta, le hiciste eso a mi hijo…” (…) pero a los 5 minutos, 4 minutos, salió él y ahí… caí quién era, porque yo lo que hacía era querer dialogar, toda la gente miraba (…) Primero cuando yo salgo porque escuché la piedra se metieron, y yo empecé a decir “¿perdón…?”, quería saber qué pasaba, por qué me hicieron eso; y salieron esos dos, primero la tía… “no… porque vos sos un hijo de puta, le hiciste…” y yo quería saber quién era y ella que me decía que me lo merecía porque yo era un hijo de puta; y ahí sale él, que siempre usaba, ya está recibido y todo, usaba estas gorras de béisbol (…) La gente mirando… se armó todo un lío… ahí la llamo a N. *(la directora)* y N. me dice “mirá, vamos a hacer la denuncia, hacé la denuncia”, entonces llamamos a la policía. Llega la policía. (…) después voy a la comisaría hago la denuncia, todo; después en la escuela hablamos, me acuerdo que la cooperadora me ayuda para arreglar la chapa y todo eso del auto (…) Fue suspendido todo… (…) pero después siguió, terminó. Pero en un momento yo tengo que ir a la fiscalía, no sé qué pasó, tuvimos encuentros en el equipo de orientación (…). La tía creo que tenía una pulsera domiciliaria, el padre en la cárcel; qué sé yo… era una cosa… Bueno y cuando voy por la denuncia que yo le hago, penal, a la fiscalía, no sé, hablo con el fiscal y el fiscal me plantea que estaba haciendo las cosas más o menos bien, pero que estaban siendo controlados; que la tía era muy violenta pero que era la que estaba con él; y que… nada… nada… desestimé. Te dan como una instancia de seguir con esto, y bueno, yo dije, no, vamos a dejarlo así, porque la verdad no fueron ni contra mí, se descargaron con el auto; (…) yo quería tratarlo como cualquier otro alumno, si hacía algo mal, plantearlo, pero ellos no lo toman así, ellos te lo toman que lo están persiguiendo.

(2)Tiene una vida… uno siempre, o por lo menos yo, cuando te relacionás con el otro, siempre incorporás a ese análisis del otro su historia, viste? Como en pedagogía, los saberes previos; bueno, la experiencia previa; la relación o la respuesta del otro tiene que ver con la experiencia del mismo. Si se te ofende, y… a lo mejor tiene que ver porque cuando hablas de algo que tenga que ver con lo estético, la ropa, no es lo mismo alguien que no le cuesta nada tener cosas que alguien que intenta vestirse y le cuesta; no es lo mismo reírse de unas zapatillas sucias de alguien que las tiene sucia de vago que el que no tiene otra cosa para ponerse; existe la ofensa, existe; bueno, creer que es un maltrato reírte de alguien…

(3)Así que desestimé. Y cuando sale le dije, estaba él y la tía, como que… que siguiera tranquilo, que no había pasado nada, y que tratara de llegar a lo que quería llegar; él decía que quería seguir Derecho; de hecho creo que probó pero no sé, creo que volvió, que sigue acá; no sé si sigue estudiando, quería seguir Derecho, planteaba como que quería seguir en lo correcto supuestamente.

Podemos resumir el contenido temático del texto del siguiente modo:

1. Un alumno con el que había tenido problemas en la escuela arroja una piedra al auto del director. El director hace una denuncia penal y se inicia un proceso judicial pero en un momento lo desestima. (Párrafo 1)
2. Reflexiona acerca de los condicionamientos sociales y familiares del alumno y sobre la relación entre esos condicionamientos y su decisión de no seguir con el proceso judicial. (Párrafo 2)
3. Relata el último encuentro que tuvo con el alumno y lo que sabe acerca de cómo siguió su vida. (Párrafo 3)

En cuanto a los tipos discursivos, el enunciador utiliza como dominante el relato interactivo (párrafos 1 y 3). En el párrafo 2 encontramos insertado una fusión del discurso interactivo y discurso teórico.

En el comienzo del texto el enunciador dice: “vemos que cae una piedra impresionante en el baúl”, e inmediatamente supone que no está en presencia de un acontecimiento natural sino que está en presencia de una acción llevada adelante por alguien. Para interpretar la causa y los motivos de esa acción necesita saber quién la realizó; quién es el responsable, a quién se le *imputa* esa acción: “Las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿por qué?, aplicadas al campo semántico de la acción, forman una red de intersignificaciones tal que poder responder a cualquiera de ellas es poder responder a cualquier otra en el mismo circuito de sentido” (Ricoeur, 1996, p. 75). Justamente llamamos *imputación* “al acto de considerar a un agente responsable de acciones estimadas licitas o ilícitas” (p. 88), y la distinguimos de *adscribir acciones*, cuando nos referimos a ellas sin hacer esas valoraciones.

Descubre que es un alumno de su escuela con quien ya ha tenido otros conflictos; pero más que verlo como alguien libre y responsable parece interpretarlo como alguien que está en proceso de aprendizaje con respecto a la moralidad, interpreta que está condicionado en su modo de pensar y de actuar: “Tiene una vida… uno siempre, o por lo menos yo, cuando te relacionás con el otro, siempre incorporás a ese análisis del otro su historia, ¿viste? Como en pedagogía los saberes previos; bueno, la experiencia previa”. Se pone en el lugar del alumno y decide no actuar por venganza.

Es en el marco de la relación docente-alumno que el director resigna su derecho a avanzar con la denuncia penal y da una respuesta *en consideración del otro*. No busca justicia en términos retributivos. El director mira la situación desde afuera, o desde arriba. No se pone él como centro. No pone a su alumno como agente y no se pone a sí mismo como paciente. Él podría interpretar que fue víctima de su alumno; sin embargo, parece interpretar que en realidad es el alumno la víctima de condicionamientos sociales y familiares: “Por mi parte nunca dejo de hablar del hombre actuante y sufriente. El problema moral se inserta en el reconocimiento de esta disimetría esencial entre el que hace y el que sufre, que culmina en la violencia del agente poderoso” (Ricoeur, 1996, p. 144).

El “agente poderoso” en la escena en la cual le arrojan la piedra al director es el alumno. Pero en la escena en la fiscalía, cuando puede elegir continuar con la denuncia, el “agente poderoso” es el director.

Este mirar la escena poniendo el eje en “agentes poderosos” nos permite asociar con Spinoza y ejemplificar nuestro planteo de que las preocupaciones que tenía Spinoza son en varios sentidos similares a las preocupaciones que tenemos hoy los docentes y directivos en las escuelas secundarias que queremos enseñar a nuestros alumnos a construir y respetar “Acuerdos de Convivencia”.

Recordemos que Spinoza (2012/1670) parte del estado de naturaleza, en el que el derecho se extiende hasta donde se extiende el poder. Y en este estado de naturaleza no hay moral, no hay bien o mal, solo hay conocimiento o ignorancia. El alumno se guió por su apetito y “por la fuerza y “por la astucia” hizo “lo necesario para la satisfacción de sus deseos” y trató “como a un enemigo a aquel que lo estorbaba” (p. 239). En cambio, el director actuó guiado por la razón porque ha llegado al conocimiento del “varón prudente y sabio” y no duda “que sea en extremo útil para los hombres vivir según las leyes y las prescripciones de la razón” (p. 237).

En el relato, el agente educativo, el director, da al alumno un reconocimiento unilateral: “le dije que siguiera tranquilo, que no había pasado nada, y que tratara de llegar a lo que quería llegar”. Como en otro ejemplo analizado, en la interpelación cara a cara con su alumno, al director la moral convencional no le alcanzó; parece más bien haber apelado a una sabiduría práctica surgida, como nos plantea Ricoeur, de la tríada ética-moral-convicción.

En este testimonio, en la percepción del enunciador el sistema judicial y la policía aparecen como un complemento imprescindible para la formación de la ciudadanía que en el interior de la escuela se da a través de la construcción y aplicación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia. Es el Estado educador que hace propia la tarea de que individuos libres (que, en este caso, usan su libertad para arrojar piedras para romper autos) lleguen a ser ciudadanos responsables.

Sin embargo, esta percepción está lejos de ser generalizada en los agentes de las escuelas secundarias, que transitan cotidianamente muchas situaciones que no se resuelven del mejor modo; aparece entonces la tentación de condenar “a la democracia como un imposible”, retomando lo dicho en el Capítulo 1. Cuando los Acuerdos de Convivencia se pretenden implementar en instituciones las que “el miedo y la mentira son institucionalizadas”, pueden más bien constituirse en herramientas para consolidar las “perversiones en cadena” que caracterizan a las instituciones injustas (Ricoeur, 1996, p. 291, n. 45).

De todos modos, en el testimonio sí podemos reconocer un ejemplo del Estado como educador no violento que desarrollamos en 1.4. Un Estado que educa principalmente a través de los agentes del sistema educativo, pero necesitan el contexto de un Estado de derecho, un Estado que aspire a institucionalizar la no violencia, “la mayor utopía de la vida política moderna” (Ricoeur, 2009, p. 103). Es el único contexto en el que se puede aspirar a formar personas que alcancen las etapas morales más elevadas, planteándolo en términos de Kohlberg.

## El compromiso con la Regla de Oro ¿frente a quién se asume?

Una de las últimas preguntas indagaba acerca de a quién se representaban los entrevistados como el enunciador de la Regla de Oro. Consideraba que esta pregunta me iba a orientar a la hora de analizar qué tipo de compromiso se asume al tratar de usar la Regla de Oro, y frente a quién se asume ese compromiso.

Como el concepto de enunciador es un tanto técnico, para que la pregunta pudiera ser contestada, antes de hacerla a todos los entrevistados les hacía una breve explicación y ejemplificaba qué se entiende por enunciador. Trascribo una de estas explicaciones; fueron todas muy similares:

Entrevistadora: Ahora te voy a hacer una pregunta que tiene más que ver con lo lingüístico, con la descripción de la lengua. Te voy a hacer un pequeño repaso. Cuando queremos hacer descripciones de los textos hablamos del enunciador para referirnos a la persona que dice el texto. Si yo te digo “Hola Alejandra” el enunciador es Mirian, soy yo. Por otro lado, te acordás que si yo digo “servime un café”, estoy usando un verbo imperativo. Y si yo estoy hablando con vos y te digo: “Ale, servime un café” el enunciador es Mirian Barberena.

Luego de esta explicación introducía la pregunta del siguiente modo:

Entrevistadora: Ahora, en la oración “Trata a los demás cómo quieres que te traten”, ese “trata”, en ese “trata a los demás” también hay un imperativo. En “Trata a los demás cómo quieres que te traten” o “no hagas a los otros lo que no te gusta que te hagan”. ¿Quién sería el enunciador ahí?

En algunos casos los entrevistados pidieron alguna reformulación de la explicación, pero todos pudieron entender bien la pregunta.

En total tuve 13 respuestas, que resultaron muy variadas, pero en todas el enunciador está asociado a rasgos de sabiduría.

Empezamos trascribiendo las respuestas que vincularon el enunciador con *uno mismo*:

**Director 1**

-Y… uno mismo, el que está queriendo aplicarla, en el caso que si yo, yo mismo me… pienso, si yo lo tengo como propia norma, soy yo el que lo estoy diciendo, lo estoy usando yo, como fundamento para explicar por qué me manejo como me manejo. Yo soy el convencido de esto, no es que Dios me lo dijo, o mi papá me lo dijo, ni ninguna autoridad me lo dijo, lo elegí yo… Qué sé yo, lo dijo otro, pero lo tomé yo, lo decidí yo. Porque si no hay otros que dirían que Dios se lo dijo, qué sé yo; alguien que milita en algún partido en alguna secta el guía me dijo, no sé… En mi caso pretendo, todo lo que decido es por mi propio razonamiento, por mi decisión.

**(…)** lo he escuchado… en mi vida, creo que lo han tomado varias instituciones, por decirlo… lo he escuchado de mi viejo, lo he escuchado de curas, lo he escuchado de profesores, lo he escuchado de varios ámbitos institucionales… pero el autor no sé… algún filósofo…

Dos de las respuestas vincularon explícitamente el enunciador con los textos religiosos:

**Cynthia**

-A mí se me aparece lo sagrado, los 4 libros sagrados.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los cuatro libros sagrados?

-Los libros del cristianismo, del Islam, de la Biblia, los libros sagrados…

Entrevistadora: Vos dijiste 4 libros, ¿tenés en tu cabeza 4 libros?

-Me salen 4, pero a ver si los recuerdo… el Islam, la Torah, el Corán, el Talmud, ¿así se dice? La Biblia, no sé… (…) En los libros sagrados, y es como que me viene eso.

**Miriam**

-Yo lo escuché por primera vez y lo estudié, como estudio, ¿no?, con referencia a la Biblia judía, a la Torah, cuando estudiaba el Levítico. (…) la frase en el Levítico dice “Ama a tu prójimo como a ti mismo, yo soy tu Dios”. O sea que yo en ese momento asocié que tenía que ver con tratar al otro de esa manera, era algo divino, estaba asociado con eso, pero estaba muy enredada con todo ese tema, en ese momento estaba peleada con Dios, y aparece eso (…) Por ahí la primera vez entendí el versículo como versículo y bueno… Y eso que dice “yo soy tu Dios”, entonces para mí el enunciador es Dios; es un mandato divino, aunque lo hayan escrito los hombres, como para conectar con lo divino en cada uno.

Una de las entrevistadas contestó de manera instantánea, con total espontaneidad, y como sin pensarlo dijo “Dios”, riéndose. Sabemos que la risa es una descarga de tensiones y que no es fácil traducir su significado. Pero por el contexto y por el desarrollo que hace después la entrevistada puedo interpretar que la risa estuvo provocada por la dicotomía que le produjo hacer una representación de Dios como un sujeto hablante y a la vez comprobar que esa respuesta expresaba para ella una verdad intuitiva y evidente.

**Camila**

Entrevistadora: En la frase “Trata a los demás cómo quieres que te traten”, ¿quién es el enunciador?

-¡Dios! (se ríe)

Entrevistadora: La pregunta apunta a ese tipo de respuestas...

-Entonces lo dije bien!

Entrevistadora: No, no, quiero decir, ¿vos cómo la armás? ¿Quién sería el enunciador? ¿Por qué se te ocurrió decir “Dios”?

-Porque es algo universal, porque es algo que estamos intentando, y lo decimos de diferentes formas, y en diferentes idiomas, pero desde hace un montón. Sí, bueno. Sí, empezó como un chiste pero para mí tiene relación con Dios, con sentirte parte del otro (…). Hay algo de la empatía que se tiene o no se tiene. Y que tiene que ver con Dios también.

Vemos que luego de la espontaneidad de la primera respuesta, que parece haber sorprendido en primer lugar a ella misma, la entrevistada hace un desarrollo, y concluye con una comprobación de esa primera respuesta: “Empezó como un chiste pero para mí tiene relación con Dios”. Al hacer un desarrollo más reflexivo explicita las características que tiene la Regla de Oro: “es algo universal”, “es algo que estamos intentando”, “lo decimos de diferentes formas, y en diferentes idiomas”, “desde hace un montón”, “tiene relación con sentirte parte del otro”, “hay algo de la empatía que se tiene o no se tiene”.

De algún modo, la siguiente respuesta está vinculada a las anteriores:

**Ruth**

(…) Imbuida en Spinoza, diría que es un enunciador que enuncia una verdad.

Digo que se acerca a las anteriores ya que para Spinoza las ideas verdaderas en nosotros están relacionadas con Dios: “Una idea verdadera en nosotros es aquella que, en Dios, es adecuada” (E2 P43, Demostración).

En otras respuestas aparece el enunciador como una construcción colectiva, sociohistórica:

**Vicedirectora**

-Y… podríamos decir que es la norma, la regla.

Entrevistadora: ¿Y la norma quién la enuncia?

-Y la norma… entre todos, se supone que la norma se construye, se construye entre todos, para regularnos también a nosotros mismos; entonces podríamos decir que es una construcción, una construcción social. (…) Yo creo que sí, ahora que lo hablamos y demás yo creo que sí; la construimos entre todos, porque si no tendrías que creer… qué sé yo, que es religiosa, que lo dijo Dios o Buda, o quien sea; y yo pienso más que fue una construcción, que se llegó con mucho tiempo, y que se construyó entre todos los seres humanos en una época determinada, y que través de la historia se va transmitiendo; quiero creer que la gente es buena, y no porque me lo dice otro.

**Profesor**

-No sé, me venía como una cosa… como un… como la canción viste como un inconsciente colectivo, o de un consciente colectivo, o de una moral colectiva, como de una moral colectiva.

**Héctor**

-Y… yo lo ubico como si fuera una… algo sabio… que puede ser la sabiduría popular, como un refrán; o lo tomo como que es o sabiduría popular o una persona sabia, de alguna forma.

**Débora**

-A mí lo que me sale es lo mejor de la historia del ser humano, es como lo sublime del ser humano, el que me dice a mí, es espiritualidad... no sé.

En tres de las respuestas aparece mencionado Silo, cosa que no puede sorprender ya que varios de los entrevistados participan del Movimiento Humanista, creado justamente por Silo. Pero a partir de esa mención explicitan la relación entre la norma exterior y su interiorización.

**Juan**

-Silo dice… porque Confucio…, no sé… otros… Silo dice “cuando tratas a los demás como quieres que te traten, te liberas”

(…)

-El que está enunciando eso es un guía interno, o alguien que te lo está diciendo, alguien que te lo está recordando.

Entrevistadora**:** ¿Y a qué le llamás guía interno?

-Y… a ese personaje en el cual uno confía, y busca seguridad en él, y busca apoyo, dialoga internamente con él… que en realidad es uno mismo… Pero si uno está en un estado medio… de debilidad, de angustia o qué sé yo, es como que uno pierde noción que es uno mismo, es como la propia conciencia, no? con la que uno dialoga, entonces me da la impresión que el enunciante es algo que está adentro de uno y que te lo recuerda.

**Alejandra**

*-(Piensa)* La verdad que siempre lo vi a Silo yo ahí… como líder. Me gustaría que fuera… meterlo más acá, como “trato”. Sí, trato al otro. (…) Sí, en primera persona, sí, sí.

**Eugenia**

*-(Piensa)* Ay no sé… *(Piensa)* eh… no sé quién es… mi mamá! (risas)

(…)

-No sé, igual… ¿quién escribe la frase? es un anónimo… ¿o… es de Silo?

Entrevistadora: En realidad Silo la toma

-La toma, pero claro, ya existía… No sé quién es, uno se lo dice a sí mismo también, y en ese caso sería uno mismo.

En la última trascripción, vemos que la entrevistada no tiene ninguna representación y no elabora ninguna hipótesis que le resulte convincente.

**Profesora**

-A ver… pará que quiero entender, “Trata a los demás cómo quieres que te traten” Quién es el enunciador? Puede ser cualquiera, podés ser vos, o puedo ser yo.

(…)

-Cómo se habrá generado ¿no? Sí, qué dudoso (se ríe) es difícil pensar quién puede haber hecho ese enunciado, a lo mejor puede ser una persona que… que siempre ha tenido un buen trato, y que esperaba de los demás… puede ser que haya aparecido por eso… a ver esperá… pero…

(…)

-Sí, es difícil pensar en eso de dónde habrá salido…

(…)

-No se me ocurre… “Trata a los demás cómo quieres que te traten”… En qué situación o en qué momento puedo haber aparecido.

Podemos ver que casi en su totalidad (con la sola excepción del último testimonio) la representación del enunciador de la Regla de Oro que surge de los textos tiene rasgos positivos, de sabiduría, ya sea asociados a lo espiritual o a la construcción colectiva y sociohistórica. Podemos entonces acordar que frente a un enunciador de estas características aceptar la conminación que nos indica “trata a los demás como quieres que te traten”, es vivida como una elección; no es una conminación que uno acata por temor al castigo sino el tipo de obediencia que despierta en nosotros la autoridad cuando ella es una referencia de sabiduría. No es la obediencia que configura al otro como un esclavo sino como un discípulo. En ese caso la obediencia es experimentada como una elección libre. Podemos de algún modo concluir que la Regla de Oro borra la distancia entre la conminación como la obediencia externa y la conminación que surge de obedecer a lo mejor del sí mismo, a obedecer a lo más sabio construido en nuestra interioridad. Decir “trato a los demás como quiero ser tratado”, es justamente la representación de la autonomía moral, que no está al principio sino al final de un largo recorrido.

Ahora, en las situaciones de conflicto frecuentemente no tenemos las condiciones que nos permiten deliberar con nosotros mismos antes de actuar; y aunque así fuera, la vida en las instituciones injustas, en las que rige el miedo y la mentira institucionalizados, intentar practicar la Regla de Oro no nos deja a salvo de lo “trágico de la acción” sino que nos enfrenta a ello de forma descarnada. Muchas veces estamos compelidos y compelidas a actuar en circunstancias contradictorias y atravesados, atravesadas, por mandatos inconscientes. En este punto, la identidad moral entra en tensión con la identidad narrativa. Para transformar esta tensión en una “dialéctica viva entre las dos identidades” (Ricoeur, 1996, p. 171) el Ejercicio de los Personajes puede ser una herramienta útil, como trataré de mostrarlo en el siguiente punto.

## El “Ejercicio de los Personajes” como desarrollo de la identidad narrativa

### Siento tristeza ante el abandonador

Voy a mostrar el uso del Ejercicio de los Personajes en una situación conflictiva mencionada por la entrevistada en la primera pregunta. En este caso se trata de la única entrevistada con la que no trabajé en forma presencial sino intercambiando whasapps. Se utilizó esa modalidad ya que la entrevistada es española y vive en Madrid. En algunos casos los whasapps fueron originalmente audios y en otros fueron enviados como textos escritos; así ya habían sido producidos con anterioridad, de manera digital. Es el caso del fragmento que trascribo. Los cuatro últimos párrafos son un texto que la entrevistada lo envió ya escrito y que como género textual podemos decir que es un “diario personal”, un subgénero dentro de los géneros autobiográficos.

**Merche, 13 de agosto de 2017**

Entrevistadora:(1)La primera pregunta es la siguiente. Contame algún ejemplo de alguna situación en la que te enojaste mucho y qué hiciste. Puede ser un ejemplo relativamente reciente, estoy pensando más bien en una situación no tan lejos en el tiempo. Si de esto no te surge nada podes tomar una situación en la que otros se enojaron con vos.

-(2)*(Audio desgrabado)* Por elegir alguna, porque hay tantas, ¿no? Pero bueno así como la más reciente es respecto a pedir una ayuda por el paro. Bueno, es aquí el Instituto de Empleo, y bueno sacar la cita por Internet, llegar allí y encontrarte con que no… después de haber estado esperando bastante tiempo, y bueno, pues hacer hueco para ir y tal…, pues te dicen que esa no es la letra, que no es la letra C si no la B, la que tienes que sacar. Por lo cual no te pueden recoger los papeles para pedir esa ayuda, simplemente por un tema burocrático. Y eso claro que me enojó bastante; pero bueno en ese momento ¿qué hice? Ahí traté como de… hacerla ver a la chica que… que yo necesitaba el dinero… pero ya sabía que se iba a cerrar en banda, así que bueno, nada; me tragué un poquito el asunto y… y bueno…; luego traté como de… de ver a ver cómo resolverlo. Pero en ese momento sí que me enojé bastante. Fue como una sensación de impotencia, ¿no? Como que no… no… Pues eso, te ponen muchos problemas para nada, simplemente cuando además… pues necesitas a nivel económico, ¿no? un sustento, y eso fue una cosa que me enojó bastante, pero bueno, hay muchas otras.

(3)Normalmente suelo hacer el Ejercicio en este caso… Bueno hay muchas veces que hablando con Roberto, era como que a veces no se hace, pero ya de alguna manera estás diciendo “¿qué pides?, ¿que doy”?, ¿no? Y bueno pero eso será otra parte me imagino de la entrevista.

(4)En ese momento me enojé bastante pero me replegué, en un primer momento me metí para dentro y me tragué esa rabia por llamarlo de alguna manera.

**14 de agosto 2017**

*-(5) (Audio desgrabado)* Te pego aquí otro ejercicio que te contaba que sentí la impotencia cuando fui a pedir la ayuda económica, y bueno que tiene que ver con el abandono y todo esto. Y bueno, te lo pego porque sí que lo tengo escrito.

*(6)(Copia del texto escrito enviado por WhatsApp)*Tiene que ver con la proyección del "abandono e indiferencia" que es mi propia ausencia. Llorar me hace bien, lo prefiero al resentimiento.

(7)Voy con el ejercicio:

(8)Siento tristeza, desolación ante el "abandonador". Veo en mí ese personaje cada vez que me aparto de mi verdadera esencia, la que trasciende aunque mi cuerpo muera. Desde la virtud que es la libertad, y cae porque no ve lo humano; pido conexión con lo profundo del alma. El abandonador siente indiferencia ante el insignificante, cuya virtud es la humildad, cae porque no se siente, no se valora. Pido que conecte con la luminosidad interna y sintiendo la finitud.

(9)Aforismo: Conecto con lo profundo del alma con luminosidad interna, sintiendo la finitud.

(10)Es liberador, algo se suaviza por dentro…

El contenido temático de la parte de la entrevista trascripta lo podemos presentar en el siguiente resumen:

1. Se le pide a la entrevistada que cuente alguna situación en la que se enojó y que también cuente qué hizo. Párrafo 1.
2. La entrevistada relata una anécdota en la que fue al Instituto del Empleo a pedir ayuda por el paro y no la atendieron ya que, por la letra de su apellido, no era el día que le correspondía. Párrafo 2.
3. La entrevistada dice que en situaciones parecidas normalmente hace “el ejercicio” y hace comentarios acerca de su uso. Párrafo 3.
4. Dice que en este caso lo primero que hizo fue enojarse y replegarse. Párrafo 4.
5. Ayudada por el Ejercicio reflexiona acerca de la relación entre su interioridad psíquica y la anécdota vivida. Párrafos 5 a 7.
6. Encuentra una respuesta superadora del enojo y el repliegue. Párrafos 9 y 10.

En cuanto a los tipos discursivos, tenemos como tipo dominante el discurso interactivo característico de la entrevista.

Encontramos insertado un relato interactivo en los párrafos 2 y 4, dentro del cual encontramos un discurso interactivo secundario, la conversación entre la entrevistada y la empleada del Instituto, a la que se menciona como “la chica”.

En el párrafo 3 encontramos un discurso interactivo secundario cuyos interlocutores son Merche y “Roberto”. Este párrafo presenta por cierto una gran complejidad en cuanto a la citación de otras voces. Con la primera oración del párrafo “Normalmente suelo hacer el Ejercicio” la enunciadora está respondiendo a la segunda parte de pregunta de la entrevista (“¿qué hiciste?”). Luego cita una conversación “con Roberto”. Se refiere a Roberto Kohanoff, creador del Ejercicio de los Personajes, una persona que conocen tanto la agente productora como la interlocutora del discurso interactivo primario, En esa conversación se han mencionado dos preguntas: “¿qué pides?, ¿que doy”?; la agente productora las cita sin dar más contexto ya que constituyen un contenido referencial compartido con la interlocutora: ambas preguntas funcionan como una reformulación de la Regla de Oro y también como una versión simplificada del “Ejercicio”, tal como lo explico más abajo.

Los párrafos 6 a 10 como ya dijimos son una trascripción de un “diario personal”. El contexto físico de producción original de estos párrafos es diferente del resto. Es un texto escrito, en un momento anterior, y que tiene la misma agente como productora y receptora.

En estos párrafos, en cuanto a tipos discursivos nos encontramos con una variante de discurso teórico. El discurso teórico lo observamos en las siguientes manifestaciones lingüísticas:

-La alta presencia de sintagmas nominales “la proyección del ‘abandono e indiferencia’ que es mi propia ausencia”; “tristeza, desolación ante el ‘abandonador’”; “mi verdadera esencia, la que trasciende”; “la virtud que es la libertad”; “conexión con lo profundo del alma”; “indiferencia ante el insignificante, cuya virtud es la humildad”; “lo profundo del alma con luminosidad interna”.

-El uso de los verbos en presente con valor gnómico: *tiene que ver, es, trasciende*).

-El uso de conectores lógicos *porque*, *aunque*.

Encontramos por otra parte algunas manifestaciones lingüísticas características del discurso interactivo:

-presencia de los pronombres: *mi* y *me*, con valor de deícticos externos, que hacen referencia a la agente productora

-verbos en primera persona: *prefiero, siento, veo, conecto*, que también hacen referencia a la agente productora

Si bien son características de un discurso interactivo, es monologado; y, como vimos anteriormente se los puede considerar como una variante de los discursos teóricos (Bronckart, 2004, pp. 118-119).

Teniendo en cuenta lo explicado en 1.4 podemos interpretar la anécdota de los párrafos 2 y 4, en la que la entrevistada cuenta una situación de tensión con la empleada estatal, como una situación típica de un encuentro cara a cara en la que se manifiesta el choque entre *lo racional* técnico-económico y *lo razonable*, en términos de Ricoeur. Claramente, a la narradora no le parece sensata ni justa la respuesta que se le da en el Instituto de Empleo, y es lo que trató de explicarle a la empleada pero esta “se cerró en banda”. En la escena aparecen las dos protagonistas, la narradora y la empleada, representando la dialéctica mismidad-alteridad como un obrar-padecer: “Así que bueno, nada, me tragué un poquito el asunto (…) Pero en ese momento sí que me enojé bastante, fue como una sensación de impotencia”. La narradora se representa como víctima, padeciendo la situación. En este caso, “la pasividad de sufrir uno mismo se hace inseparable de la pasividad de ser víctima del otro distinto de sí” (Ricoeur, 1996, p. 355).

Sin embargo esa pasividad no es definitiva, ya que la entrevistada dice que en esos casos suele hacer el Ejercicio. Y, aunque a veces no lo hace, “ya de alguna manera estás diciendo ‘¿qué pides?, ¿que doy?’”. Estas dos preguntas son una reformulación simplificada de la Regla de Oro. Podemos interpretar que la pasividad que se expresa en la parte de la Regla de Oro “como quiero que ser tratado” se traduce en la pregunta “¿qué pides?” y la posibilidad de asumir el rol de agente expresada en el “Trato a los demás” se traduce en la pregunta “¿Qué das?”.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Regla de Oro** | **Traducción que hace la entrevistada** |
| **Agente** | Trato a los demás | ¿Qué das? |
| **Paciente** | Como quiero ser tratado | ¿Qué pides? |

Luego de una catarsis, “llorar me hace bien”, hace “el Ejercicio” completo. Recordamos que la posibilidad de deliberar en estas situaciones solo puede aparecer en “la medida en que la catarsis se ha dirigido directamente a las pasiones” (Ricoeur, 1996, p. 262), en este caso la bronca y la impotencia. Podemos interpretar el texto del párrafo 8 como producto de una verdadera deliberación interior, que Merche realiza ayudada con las preguntas del Ejercicio.

En el texto no aparecen las preguntas, solo las respuestas, pero podemos reponerlas en el siguiente esquema:

|  |  |
| --- | --- |
| Preguntas del Ejercicio, primera parte | Fragmentos del texto |
| 1 ¿Qué emoción siento? | *Tristeza, desolación* |
| 2. ¿Cómo denomino al personaje? | *Abandonador* |
| 3. ¿De qué te quejas de ese personaje? | *No ve lo humano* |
| 4. ¿Cuál es la virtud del personaje que rechazas?, ¿cuál es la conducta positiva que ya está potencialmente en él? | *Libertad* |
| 5. ¿A veces haces lo mismo de lo que te quejas? Y en el pasado, ¿alguna vez fuiste así con otros? | *Veo en mí ese personaje cada vez que me aparto de mi verdadera esencia, la que trasciende aunque mi cuerpo muera* |
| 6. ¿Qué le pides a ese personaje del que te quejas? (cuál es el pedido que se “esconde” tras la queja) | *Conexión con lo profundo del alma* |
| Preguntas del Ejercicio, segunda parte |  |
| 1 ¿Qué emoción siente? | *Indiferencia* |
| 2. ¿Cómo denomino al personaje? | *Insignificante* |
| 3. ¿De qué te quejas de ese personaje? | *No se siente*  *No se valora* |
| 4. ¿Cuál es la virtud del personaje que rechazas?, ¿cuál es la conducta positiva que ya está potencialmente en él? | *Humildad* |
| 5. ¿A veces haces lo mismo de lo que te quejas? Y en el pasado, ¿alguna vez fuiste así con otros? |  |
| 6. ¿Qué le pides a ese personaje del que te quejas? (cuál es el pedido que se “esconde” tras la queja) | *Pido que conecte con la luminosidad interna y sintiendo la finitud* |

Podemos interpretar el testimonio como una búsqueda de la construcción del sí mismo, desde el punto de vista de la narradora: “mi verdadera esencia, la que trasciende aunque mi cuerpo muera”. Un sí mismo que logra integrar a los dos personajes de los cuales parte, el “insignificante” y el “abandonador” para tender a un ser “humilde” y “libre”, que es capaz de “conectar con lo profundo del alma con luminosidad interna, sintiendo la finitud”.

En el cuadro siguiente sintetizo las dos dialécticas mismidad-alteridad y mismidad-ipseidad. La primera está representada por los Personajes 1 y 2. Y la segunda queda representada en la posibilidad de que los personajes sean vistos como desarrollando virtudes: el “insignificante” se puede trasformar en “humilde”; el “abandonador” en “libre”.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Personaje 1 | Personaje 2 |
| Punto de partida: la emoción y/o el sentimiento | Tristeza | Indiferencia |
| Es | Insignificante | Abandonador |
| Hace | No se siente, no se valora, se aparte de la verdadera esencia. | No ve lo humano en los otros |
| Puede aprender a ser | Humilde | Libre |
| Puede aprender a hacer | Conectar con lo profundo del alma con luminosidad interna | Sentir la finitud |

Ahora, si bien estos conceptos ricoeurianos nos ayudan a interpretar este caso, en el Ejercicio juega un papel central la posibilidad de describir el mundo subjetivo, en especial las emociones y los sentimientos. Es así como comienza la propuesta del Ejercicio: “¿qué siento?”. Es por eso a continuación analizaré el texto a la luz del estudio de las emociones y los sentimientos del neurobiólogo Antonio Damasio (2006b) quien considera que la ciencia actual ha podido dar validez científicas a las explicaciones intuitivas de Spinoza.

Nos sirve la distinción que hace Damasio entre emoción y sentimiento. Los seres humanos son los únicos animales que tienen sentimientos (“emociones superiores” en Vygotski). Las emociones, en cambio, sí las compartimos con el resto de los animales. La entrevistada relata que su primera respuesta frente a la empleada del Instituto fue el enojo, la rabia. Fue una respuesta automática frente a un Estímulo Emocionalmente Competente, y como resultado de esta emoción se replegó, se metió para adentro, tragándose la rabia. Esta respuesta, en un primer momento la protegió (le permitió, por ejemplo, volverse a su casa y no agredir a la empleada); las emociones tienen como resultado “situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar”. Ahora, las emociones si bien son veloces son poco creativas.

El Ejercicio le permite buscar y encontrar una respuesta no estereotipada, un sentimiento, que surgió de una “fructífera combinación” de la emoción con los “recuerdos pasados, la imaginación y el razonamiento” (Damasio, 2006b, p. 81). Explícitamente el Ejercicio le propuso conectar esa experiencia con sus recuerdos pasados: ¿fui yo alguna vez así? Le propuso también un razonamiento: no cedas al impulso de maltratarla porque luego te arrepentirás. Y le propuso imaginar otra respuesta posible, a partir del trato que a ella le gustaría recibir.

Para Damasio los sentimientos son una percepción de determinado estado del cuerpo junto con la percepción de los pensamientos. Nos explica que la particularidad de los sentimientos es que no perciben un objeto externo sino estado del cuerpo. En este caso, Merche explicita una nueva percepción de su cuerpo al final del texto: “es liberador, algo se suaviza por dentro”.

Esa nueva percepción está enunciada mediante un texto. Si volvemos a nuestro modelo para estudiar el lenguaje, decimos que ese texto fue producto de una acción verbal que realizó la agente en un contexto físico y sociosubjetivo. La misma agente había comenzado el Ejercicio diciendo “siento tristeza, desolación ante el ‘abandonador’”. Podemos hipotetizar que a través de la reflexión que le propuso el Ejercicio cambió su representación de los parámetros del contexto sociosubjetivo. Como dijimos, estas representaciones son objeto de un aprendizaje más largo y complejo que las representaciones de los parámetros físicos; se construyen a lo largo de nuestra vida y se acrecientan a medida que se sumamos experiencias.

En este caso puntual, podemos hacer las siguientes hipótesis de las representaciones sociosubjetivas de la enunciadora. Podemos decir que partió de una primera representación: “siento tristeza frente a una empleada que representa a un Estado necio, arbitrario, injusto”. Y logró transformarla en: “me siento liberada, veo a la empleada en su verdadera esencia, en lo humano que hay en ella”. No vio a la empleada como un simple medio para sus fines, conseguir la ayuda por desempleo.

En el ejemplo, la vida en una institución injusta (con más precisión: lo que ella se representó como) puso en tensión la identidad moral y la identidad narrativa de la enunciadora, pero ella de esa “dialéctica viva” parece salir fortalecida, habiendo aprendido algo: “Es liberador”.

### Siento enojo ante el susceptible

En relación con el Ejercicio de los Personajes y la identidad narrativa tomaré un segundo y último ejemplo.

La entrevistada utiliza diarios personales y le pedí que buscara en ellos ejemplos de Ejercicios de los Personajes; y cuando los encontraba le solicitaba que los leyera y los fuera comentando mientras los leía. El texto que presento es la trascripción textual de la desgrabación de la entrevista. Como Anexo 1 trascribo una parte más larga de la entrevista con la foto del diario de notas personales en la que aparece el registro de este Ejercicio. Al igual que en el ejemplo anterior, acá estamos en presencia de un género textual, la entrevista, que incluye otro género, el diario personal. En este caso, sin embargo, la inclusión del diario personal está dada por fragmentos y a lo largo de toda la entrevista, como veremos a continuación.

**Eugenia**

(1) Entrevistadora: ¿Podríamos reconstruir alguno lo más completo posible?

-(2) Si querés poné pausa y busco alguno.

-(3)Este es otro mirá. Parece que mi novio me decía que no le interesaba, o que no le demostraba que le importo, que no lo quiero y que yo me enojé; a ver... yo me puse en fría, medio superada. Lo leo todo a ver si sirve.

(4) Entrevistadora: Igual a mí me sirve ver la situación inicial, igual ya lo describiste.

-(5)Parece que lo que puse… te leo lo que puse… es medio doloroso igual. “Cada vez que alguien viene a plantearme o no me querés o no me interesa o no me demuestras que te importo, alguien es mi novio, principalmente, lo primero que hago es mandarlo a la mierda. Por Dios, me parece una boludez este planteo; y me pongo en científica a explicar causas y consecuencias del mismo y hablo de responsabilidad, de codependencia y de libertad humana. Y sí –puse-, mi filosofía de vida me encanta pero es verdad. Me pongo fría y superada; cuando uno está triste lo único que necesita es que le digan te quiero y seguramente lo demás se puede analizar pero en otro contexto”. Entonces puse…

(6) Entrevistadora: O sea este ejercicio… esto es como un diario para vos ¿no es cierto? ¿Lo escribiste para vos misma?

-(7)Sí, para mí, para mí.

(8) Entrevistadora: ¿Y ahí vos sola te pusiste hacer el ejercicio?

-(9)Claro, claro.

(10) Entrevistadora: Me sirve un montón que lo leas y que lo vayas comentando.

-(11)Fue así, me acuerdo, fue en el 2014.

Y puse: “Personaje 1. Siento enojo. Lo llamo susceptible, que se pone en víctima, vulnerable. ¿Fui yo alguna vez así? Sí, cuando me enojo por extrañar a alguien, cuando reprocho. La virtud es que expresa lo que siente. Y el pedido fue entender el contexto del otro”.

-(12)A ver pará, estoy pensando para volverme a… o sea el susceptible… Lo bueno es que expresa lo que siente… la persona susceptible… Sí…, capaz no es esa la virtud ahora que lo pienso; porque me parece que es más el que reprocha, el que expresa lo que siente. ¿No? O sea que claro puede expresar lo que siente pero el tema es entender el contexto del otro, o sea expresar pero considerando al otro.

-(13)El personaje 2, que sería el que reprocha, se siente angustiado, y llama al primero, fría, superada. Y yo sí, soy así, mucho a veces. La virtud es la sensatez, puse, lo definí, “cualidad que tienen las personas que muestran buen juicio, prudencia y madurez en sus actos y decisiones”.

(14) Entrevistadora: La sensatez, pero ¿lo buscaste o…?

-(15)Sí lo busqué me parece. Sí me pareció que era la sensatez la virtud y después busqué la definición.

(16) Entrevistadora: Sí, me sonó porque tiene mucha precisión terminológica.

-(17)El pedido del sensato para que no se convierta en un frío o superado es que sea suave. Puse un montón eh… ser suave escuchando; entender la integridad cabeza corazón cuerpo; o sea intelecto, emoción, acción. Entonces el aforismo que me quedó fue “considero el lugar del otro entendiendo que somos la integración del intelecto emoción y acción” *(al leerlo se ríe, divertida).*

(18) Entrevistadora: ¡Qué belleza!

-(19) Es que sí… ¡Ay! porque a veces posta que sí. Ahora que me acuerdo me cuesta mucho separar… no hay que separarlo, justamente, pero considerar lo emocional; cuando algo a mí me parece que está mal, como que me puedo llegar a poner en fría, porque creo que no se justifica que te pongas triste. Entonces esto está bueno, entender que el otro es un todo. Que tiene emociones además de intelecto.

(20) Entrevistadora: ¿Tenés así como recuerdos de cuando fue esta situación, de lo que te pasó cuando encontraste el aforismo? o si tenés la sensación de que cuando llegaste al aforismo algo te pasó; de cómo partiste, de esta situación de enojo y de molestia con tu novio.

-(21)No me acuerdo precisamente de este tema de este momento, pero lo que me deja es la sensación de alivio. También me ayuda a ponerme en el lugar del otro, justamente es eso de la Regla de Oro; o sea, logro ponerme en otro lugar, más elevado me parece.

Podemos presentar la organización general del contenido temático en el siguiente resumen:

1. Pedido y búsqueda de un ejemplo del Ejercicio. Párrafos 1 y 2.
2. Comentarios y lectura de la introducción de un Ejercicio encontrado. Párrafos 3 a 5.
3. Consultas y aclaraciones acerca del contexto de producción de ese Ejercicio. Párrafos 6 a 10.
4. Lectura de la primera parte del Ejercicio. Párrafo 11.
5. Comentarios y reformulación del texto leído. Párrafo 12.
6. Lectura de la segunda parte del Ejercicio. Párrafo 13.
7. Nuevas aclaraciones sobre el contexto de producción. Párrafos 14 a 16.
8. Lectura de la última parte del Ejercicio. Párrafo 17
9. Comentarios sobre el cierre del Ejercicio (el aforismo). Párrafo 18 y 19.
10. Evaluaciones generales sobre la práctica del Ejercicio. Párrafos 20 y 21.

En cuanto a los tipos discursivos, nuevamente tenemos como tipo dominante el discurso interactivo característico de la entrevista. El texto presenta una gran complejidad en cuanto a la inserción de segmentos de otros tipos discursivos y los mecanismos de responsabilización enunciativa. Podemos reconocer algunas cuestiones globales.

En el párrafo 3 encontramos insertado un segmento de relato interactivo: “…mi novio me decía que no le interesaba, o que no le demostraba que le importo, que no lo quiero y que yo me enojé; a ver... yo me puse en fría, medio superada…”.

Encontramos al igual que en el Ejemplo 1 varios segmentos de una variante del discurso teórico que son producidos a partir de las preguntas del Ejercicio: “Lo llamo susceptible, que se pone en víctima, vulnerable”, “la virtud es que expresa lo que siente”, “llama al primero, fría, superada”, “la virtud es la sensatez”, “entender la integridad cabeza corazón cuerpo; o sea intelecto, emoción, acción”.

En el párrafo 12 encontramos insertado una fusión de discurso teórico y discurso interactivo que tiene por objeto repensar acerca de una parte del texto que la enunciadora está leyendo. Cuando explicamos el Ejercicio en el Capítulo 5 decíamos que encontrar la virtud es una operación cognitivamente muy compleja y acá vemos que la enunciadora discute consigo misma respecto de lo que antes había encontrado como virtud del susceptible: “o sea el susceptible… Lo bueno es que expresa lo que siente… la persona susceptible… Sí…, capaz no es esa la virtud ahora que lo pienso; porque me parece que es más el que reprocha, el que expresa lo que siente”.

En el párrafo 14 encontramos un discurso teórico puro que se encuentra insertado mediante la citación de otra voz. Es la trascripción de la definición de un diccionario del término “sensatez”.

En el párrafo 19 encontramos otro segmento de fusión entre discurso teórico y discurso interactivo: “Cuando algo a mí me parece que está mal, como que me puedo llegar a poner en fría, porque creo que no se justifica que te pongas triste. Entonces esto está bueno, entender que el otro es un todo. Que tiene emociones además de intelecto”.

Vamos ahora a la interpretación de algunas cuestiones en el contexto de nuestro planteo.

La anécdota relatada en el párrafo 3 es la que indujo a la enunciadora a hacer “el ejercicio”. El disparador parece ser una emoción: el *enojo* que le produce el planteo de su novio y su reacción automática, refleja: “lo primero que hago es mandarlo a la mierda”.

También para este testimonio vale el marco explicativo que nos brinda Damasio (2006b) en cuanto a emociones y sentimientos; encontramos una similitud con el texto del punto anterior en cuanto al *sentimiento* que produce el Ejercicio en la enunciadora: “lo que me deja es la sensación de alivio”.

Teniendo en cuenta los elementos del texto, armé una narración autobiográfica muy sintética desde el punto de vista de Eugenia y que da cuenta de cómo la tensión entre la identidad narrativa y la identidad moral se transforma en una “dialéctica viva entre las dos identidades”:

Me enojo y mando a la mierda a la gente porque soy fría y superada. Y me angustio, porque soy susceptible y me victimizo. Pero puedo aprender a ser una persona que a la vez que expresa lo que siente y es sensata, sea capaz de considerar al otro entendiendo que somos la integración del intelecto emoción y acción.

Volcaré estos elementos en un cuadro equivalente al que utilicé para el texto anterior; en él sintetizo las dos dialécticas mismidad-alteridad y mismidad-ipseidad. La primera representada por los Personajes 1 y 2 y la segunda en la posibilidad de ver a los personajes desarrollando virtudes: en este caso la sensatez y la expresividad sincera.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Personaje 1 | Personaje 2 |
| Punto de partida: la emoción y/o el sentimiento | Se enoja | Se angustia |
| Es | Fría | susceptible |
| Hace | Manda a la mierda a la gente | Se victimiza |
| Puede aprender a hacer | Considerar el lugar del otro | Entender que somos una integración de intelecto, emoción y acción |
| Puede aprender a ser | Sensata | Expresiva-sincera |

En los dos textos presentados las autoras parten de una situación de tensión y con dificultades para avanzar en un despliegue discursivo. En el primer ejemplo Merche aparecía replegándose y en en este segundo ejemplo Eugenia rechaza de plano el planteo de su interlocutor. A partir de esa situación inicial fueron capaces de reelaborar las escenas ayudadas por la preguntas del Ejercicio de los Personajes; desarrollaron un diálogo con un interlocutor internalizado que les permitió comprender mejor tanto sus conductas como las de sus antagonistas, y relacionar esas conductas con situaciones biográficas anteriores a la escena.

En ese comprender mejor apareció la posibilidad de que las autoras se representen a sí mismas como alguien capaz de dar una respuesta conductual que en el punto de partida no estaba. Es la conducta que se expresa en el aforismo.

En los textos analizados encontramos fragmentos de discurso teórico y discurso mixto interactivo teórico que se producen a partir de contestar las preguntas del Ejercicio. Es que esta herramienta lo que permite es llegar a una generalización a partir de una situación puntual. Hay una situación de partida que les generó malestar; pero fueron capaces de usar ese malestar inicial como disparador de una reflexión. Permite a las enunciadoras salirse de su perspectiva y aspirar a una perspectiva impersonal, abstracta, compartida por otros hipotéticos interlocutores. Al considerar a la propia conducta como coincidente con la propia moral, es posible aspirar al “contento de sí”. La muestran como un ejemplo de la conducta que consideran buena o justa, como un ejemplo concreto de lo que está bien en este contexto particular. Pueden mostrar que en su conducta no usan a los otros seres humanos como medios para sus fines sino que los consideran fines en sí mismos. Es la ética que pasa la prueba de la moral.

El Ejercicio nos propone mirar la vida en el devenir temporal, interpretando las experiencias personales mediante razonamientos cronológicos-causales que buscan el contento de sí y por consiguiente el aumento de la potencia. Nos propone, en síntesis, experimentar a la identidad narrativa como una *obra abierta,* con capacidad para vivir los conflictos como oportunidades de aprendizaje.

## El “Ejercicio de los Personajes” como recurso del intertexto

Con los dos textos analizados en el ítem anterior, y con la manera en que los he abordado, me temo haber dado la impresión de que el uso del Ejercicio de los Personajes es más traducible a esquemas de lo que lo es en la práctica. Por mi intento de mostrarlo como una herramienta didáctica, elegí dos casos en los que era posible armar estos esquemas a partir de los testimonios. En numerosas ocasiones la forma en que se usa el Ejercicio es más fragmentaria y menos concluyente.

Sin embargo, en las entrevistas pudimos observar que el Ejercicio, como la serie de 6 preguntas que se contestan dos veces y concluye con un aforismo, estaba presente como *modelo textual* y en ocasiones las entrevistadas percibían una distancia entre el modelo y lo que ellas hacían. Estos son algunos ejemplos:

**Eugenia**

-Lo que pasa que no estuvo del todo bien el Ejercicio porque yo capaz no hice mi parte; medio que me quedé con su parte.

-A veces lo que me pasa, últimamente, es que no llego a hacer el Ejercicio completo pero sí identifico los personajes.

**Camila**

-Tendría que hacerlo completo el Ejercicio porque tampoco logro resolverlo…

**Alejandra**

-Lo que me acuerdo que nunca me salía la segunda parte. Siempre se lo preguntaba a G., ¿cómo era?, ¿qué era lo que tengo que preguntar?

-Yo como que la sintetizo con eso “te doy lo que pido”, porque es lo que me acuerdo; a mí me quedó la primera parte.

-Y yo digo ¿cuál es la virtud de la pobrecita? Y está clarísimo, que consigue lo que quiere. Consigue lo que quiere. Entonces me quedo con eso. La verdad que yo la simplifico acá (…); viste, como que me conformo, no busco el aforismo…

Podemos entonces decir que el Ejercicio de los Personajes para las agentes enunciadoras de los textos anteriores es un recurso disponible en el intertexto. Es un recurso que ellas utilizan adaptándolo, como hacemos con cualquier género textual.

En las entrevistas también aparecieron testimonios que hacen referencia a la evolución del Ejercicio, como un género que va cambiando a medida que se lo va utilizando, y del que se van reconociendo diferentes versiones:

**Miriam**

-Yo estaba contando que la otra versión que hizo el Robert, que es la cruzada, dónde tenés el personaje jodido (…).

**Débora**

-Y venimos haciendo como una síntesis con el Ejercicio, que es... que es no meterse con las emociones sino con filiar cuál es el trato que quiero recibir, punto. Y a partir de ahí dar lo que pido; o sea yo quiero que me trate bien, yo trato bien. Fin. Y se acabó el Ejercicio. O sea… Sí, súper sencillo.

Los géneros son herramientas sociohistóricamente construidas “que mediatizan las actividades de los humanos en el mundo” (Bronckart, 2004, p. 65); a nivel personal, cuando un agente elige un género para llevar adelante una acción verbal lo hace motivado por una finalidad.

Ya dijimos que el Ejercicio surgió como una herramienta para facilitar la práctica de la Regla de Oro. Ahora me gustaría mostrar cómo esa actividad está interiorizada en las personas entrevistadas. Para esto exploré las entrevistas buscando las explicitaciones de los parámetros sociosubjetivos que las entrevistadas realizaron, o sea cómo explicitaron las características del contexto en que se dispusieron a realizar el Ejercicio, poniendo el eje en la finalidad con la que lo hacen.

Camila

**-Hay veces que me siento yo re trabada, que no sé cómo funcionar, y el Ejercicio de los Personajes…,** que **justo estaba pensando en hacerlo**, porque hay veces o cosas que no sé cómo salir de ciertas actitudes que tengo, que sé que no están buenas, pero que realmente no sé cómo revertirlas; y **empezar a pensar en que ahí hay una virtud escondida** **hace que no odie tanto la situación**, sino que trate como de ir viendo qué hay que descular acá, qué es lo que se está escondiendo acá.

**Ruth**

-Yo **cuando tengo ganas de laburar con cuestiones** (viene haciendo referencia a dificultades en la relación con ella misma o con los demás) a mí me gusta todo el trabajo; cuando uno tiene tiempo y ganas de laburar, el trabajo en detalle me gusta.

(...)

-Y eso lo hago muy seguido, **cuando me enojo por algo**, es (reconocer) la virtud. Mucho lo hago a eso, eso me ayuda tanto…, me tranquiliza, me calma, me ayuda tanto.

**Débora**

-Y que de hecho el principio dice “cuando tratas a los demás cómo quieres que te traten te liberas”, **no está planteado para otra cosa que no sea lo vincular**. En mi caso que yo me reconozco como dos espacios internos que están en lucha; me lo puedo imaginar como dos personajes internos míos que los tengo que mirar en las virtudes, entonces por eso puedo trabajar con la miedosa que son totalmente como dos personas, como que yo estoy en miedosa, ahí está el otro asustándome, lo puedo hacer, pero siempre es como de relaciones.

**Miriam**

-Enseguida me conecta con las virtudes y me saca enseguida del clima. Entonces, sin clima, puedo hacer Ejercicio, porque **el tema es salir del clima**; y yo haciéndolo en forma común, la que nosotros conocemos, no me ayudaba a salirme del clima; conectando tan rápido con las virtudes sí.

**Eugenia**

-Ayuda mucho aceptar al otro como es, me parece, y a aceptarse uno y verse en los roles… que… que se repiten todo el tiempo y que no son sanos y que te llevan siempre a los mismos círculos de frustración.

(…)

-Ese Ejercicio **para mí lo que me sirve es para poner los pies en la tierra y hacer una pausa**. Porque digamos, no voy a dejar de sentirme mal si la otra persona no cumple con mis expectativas, por más de que racionalmente entienda que uno no tiene que tener expectativas. Yo pienso que las emociones es como que no las podés adiestrar mucho. Son lo que son. Me gustaría porque no sé… a veces me cuesta el tema de las emociones pero no se pueden adiestrar, entonces **lo que destaco del Ejercicio es que en el momento en que uno peor se siente o más enojado está, poder sentarte, relajarte, y empezar a escribir;** o sea a mí hacer el Ejercicio **me sirve un montón para aclarar la situación**, y para correrme un poco de las emociones, quizás; eso me pasa, de tranquilizarme, y después lo tengo en cuenta. Por más que después me vuelva a surgir, ese momento de sentarse, parar un cambio y decir, bueno, a ver ¿qué está pasando?, ¿qué personaje se está poniendo en juego?, eso a mí me sirve muchísimo.

**Cyntia**

-Yo tengo recuerdos muy, muy marcados de haberme salvado digamos; estaba en una reunión de padres que no aguantaba más, una hora, hace varios años en la escuela de mi hija, no soportaba más las boludeces de la gente. Yo decía no puede ser, cómo voy a hacer acá, tengo que estar en esta reunión, tengo que encontrarle la vuelta. **Viste esas cosas que estás como rumiando, y estás desesperado por irte a la mierda pero tenés que estar, y no sabes qué hacer**; **me acuerdo de una madre que no la aguantaba más**, no la aguantaba más las pelotudeces que decía, que quería hacer… esas cosas… que desviaba toda la reunión… y **ahí como que me conecté y fue genial**, me conecté con algo muy bueno, no sé ni cómo, **me conecté en otro momento de ella, como tomar la imagen de la virtud**, ella en otra situación.

Bronckart (2004) dice que “el conocimiento de los géneros define el espectro de acciones verbales posibles” (p. 65). Sintetizando estos testimonios podemos decir que en contextos donde las enunciadoras se sintieron “trabadas”, cuando tuvieron ganas de revisar dificultades de relación o necesidad de “salir del clima” y aclarar situaciones de enojo, de impaciencia, el Ejercicio de los Personajes se les apareció como una acción verbal posible.

## Leer la *Ética* a través del “Ejercicio de los Personajes”

Cuando explicamos el funcionamiento del Ejercicio de los Personajes trascribimos un fragmento de la entrevista a Eugenia, en la que daba el testimonio del uso del Ejercicio en una situación de enojo con compañeros que llegaban tarde a una reunión de trabajo. Dejamos planteado en ese momento que pueden encontrarse significativas correlaciones entre los aprendizajes que nos propone Ejercicio de los Personajes y la doctrina de Spinoza que enseña “a no odiar ni despreciar a nadie, a no burlarse de nadie ni encolerizarse contra nadie”, según explicamos en 1.3. En este apartado haremos explícitas esas correlaciones. No trascribimos el texto porque ya lo hicimos en el Capítulo 5 (ver página XX).

En el testimonio se puede interpretar que Eugenia, al encontrarse con sus compañeros de trabajo, siente (su cuerpo lo siente) que disminuye su potencia de obrar (*agendi potentiam*), y su mente registra eso como un *afecto*, en este caso registra enojo, una pasión triste. Así define Spinoza las pasiones tristes: son aquellas que disminuyen nuestra potencia de obrar; por el contrario, las pasiones alegres son las que aumentan nuestra potencia de obrar. En la Definición 3 de la Parte 3 define los *afectos*: “Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones".

Eugenia siente enojo frente a sus compañeros pero reconoce que ellos son causas inadecuadas, parciales, de su pasión, y trata de formarse una idea clara y distinta de lo que ha ocurrido ya que “un afecto que es una pasión deja de ser una pasión tan pronto como nos formamos de él una idea clara y distinta” (E5 P3), y para ello recurre a la ayuda del Ejercicio de los Personajes, al que ha internalizado como una herramienta que le posibilitará actuar, no padecer.

Como vimos, frente a la primera pregunta del Ejercicio, Eugenia se responde que siente enojo. Si no pudiera razonar ayudada como lo hace por el Ejercicio, su apetito la llevaría a inferir mal a sus compañeros, a dañarlos: “El esfuerzo (*conatus*) por inferir mal a aquel a quien odiamos se llama ira” (E3 P40, Escolio). Sin embargo, Eugenia sabe que si ella se permitiera dañar a sus compañeros, más adelante ella misma sería afectada por un tipo de tristeza: “Si (alguien) ha hecho algo que imagina afecta a los demás de tristeza, se considerará a sí mismo con tristeza” (E3 P30). Más puntualmente, sabe que sentiría tal vez vergüenza (tristeza acompañada por la idea de una causa exterior), tal vez arrepentimiento (tristeza acompañada por la idea de una causa interior) (E3 P30, Escolio). También sabe que si logra no dañar a sus compañeros, a pesar de su odio, sentirá "contento de sí misma", un afecto alegre; sentirá que aumenta su potencia de ser. El Ejercicio aplica entonces el principio de que un afecto puede modificarse con otro afecto: "Pues el afecto que experimentamos no puede ser reprimido ni suprimido sino por medio de un afecto contrario a él, y más fuerte" (E4 P7, Corolario). Podemos decir que no es una obligación moral lo que logra que Eugenia no dañe a sus compañeros, sino el afecto de alegría que siente cuando logra practicar la Regla de Oro. Eugenia ya tiene conciencia de qué le ocurre cuando daña y qué le ocurre cuando logra evitar dañar: "El conocimiento del bien y el mal no es otra cosa que el afecto de la alegría o el de la tristeza, en cuanto que somos conscientes de él” (E4 P8).

Cuando Eugenia se pregunta “¿De qué te quejas de ese personaje?” y “¿A veces actuás así vos misma?” está tratando de separar la asociación entre el afecto que siente cuando ella se encuentra con sus compañeros, y sus compañeros (más precisamente separar la idea de su afecto de la idea de sus compañeros). Trata de asociar esa emoción con otra causa, ya que "si separamos una emoción del ánimo, o sea, un afecto, del pensamiento de una causa exterior, y la unimos a otros pensamientos, resultan destruidos el amor y el odio hacia la causa exterior, así como las fluctuaciones del ánimo que brotan de esos afectos" (E5 P2).

Eugenia se enoja con sus compañeros y dice de ellos que son "vagos, indolentes, panchos". Pero Spinoza diría que ella tiene una idea inadecuada, parcial de ellos, ya que nada es bueno o malo por sí mismo. Así, siguiendo el consejo de Spinoza que "conviene observar que, al ordenar nuestros pensamientos e imágenes, debemos siempre fijarnos en lo que cada cosa tiene de bueno, para, de este modo, determinarnos siempre a obrar en virtud del afecto de la alegría" (E5 P10, Escolio), Eugenia se pregunta ¿qué virtud tienen los *vagos, panchos, indolentes*?, y encuentra que ellos son *relajados*.

Eugenia ha confiado a su memoria la Regla de Oro y al tratar aplicarla continuamente a los casos particulares “que se presentan a menudo en la vida”, su imaginación ha sido “ampliamente afectada” por ella. Eugenia frente a sus compañeros está en una situación que le suscita dos acciones contrarias: quiere dañar a sus compañeros pero a la vez, quiere practicar la Regla de Oro. Y "si en un mismo sujeto son suscitadas dos acciones contrarias, deberá necesariamente producirse un cambio, en ambas o en una sola de ellas, hasta que dejen de ser contrarias". Con el recorrido completo del Ejercicio de los Personajes Eugenia llegará a producir ese cambio en la acción, cuando finalmente la pregunta “¿qué les pido, cómo quiero que actúen?” se trasforma en una acción en primera persona: "organizo bien mi tiempo".

Para la segunda parte del Ejercicio podríamos mostrar relaciones equivalentes, con única diferencia que en este caso Eugenia contesta las mismas preguntas poniéndose imaginariamente en el lugar de los compañeros de trabajo. Para Spinoza el conocimiento verdadero no es algo personal, es *en Dios*; todas las ideas *son en Dios* y en tanto tales son adecuadas; no hay diferencia entre una idea adecuada para mí y para el otro, en tanto ideas adecuadas. Las ideas adecuadas, verdaderas, no son personales.

Benito Olalla en la obra ya citada propone que la *Ética* tiene una estructura de “bucle”; Spinoza va abriendo nuevos temas siempre relacionándolos con lo que ya ha planteado. Así, las Partes 4 y 5 de la *Ética* son una aplicación al campo de los afectos de la metafísica que propuso en la Parte 1: “La propuesta spinozista tiene que ver en el fondo con la idea metafísica profunda de que todos formamos parte de una unidad en virtud del encadenamiento causal. Es la cura del solipsismo cartesiano: no estamos aislados, sino que somos modos de la sustancia infinita” (Benito Olalla, 2015, posiciones 10429-10431).

Al ponernos en el lugar del otro y desde ahí mirar la situación ampliamos nuestro punto de vista. Pilar Benito Olalla señala la influencia del oficio de óptico de Spinoza en su manera de analizar los temas: “Su pensar se encuentra más cerca de la visión de un óptico o de un físico que de la de un místico” (pos. 6611). Aprender a mirar desde una perspectiva más amplia que la personal nos acerca al conocimiento:

Retomando mi hipótesis interpretativa acerca del método óptico en Spinoza, resulta que las percepciones parciales, cercanas, microscópicas son ideas inadecuadas, y las percepciones más amplias y macroscópicas son ideas adecuadas. A medida que nos alejamos del objeto percibido y adquirimos más perspectiva, nuestro conocimiento deviene adecuado porque vemos una franja más amplia de la red causal que lo interconecta todo (Posición 10696).

Los afectos nos ponen en contacto con el primer género de conocimiento, que produce ideas inadecuadas y confusas (E2 P41). Por eso cada encuentro con un otro que me afecta de una manera tan poderosa que me lleva a actuar de una manera que luego me despierta vergüenza o arrepentimiento (pasiones tristes), me ofrece la posibilidad de avanzar desde el primer género del conocimiento hacia el segundo género (la razón), ya que “no hay afección alguna del cuerpo de la que no podamos formar un concepto claro y distinto” (E5 P4). Con el trabajo sostenido de la razón aparece la posibilidad del tercer género de conocimiento (la intuición).

Al conocimiento adecuado no llegamos de una vez para siempre, sino que nuestra vida es un continuo aproximarnos a ese conocimiento. El conocimiento adecuado no suprime totalmente los afectos; sí puede hacer que ocupen una parte cada vez menos importante: “(…) si no los suprime enteramente (a los afectos), en la medida en que son pasiones, logra al menos que constituyan una mínima parte de la mente” (*si non absolute tollit saltem efficit ut minimam mentis partem constituant*) (E5 P20, Escolio).

Dijimos que es legítimo equipar la dificultad que tienen los hombres para guiar su conducta por la razón y no por las pasiones con la dificultad de aplicar la Regla de Oro. En este apartado esperamos haber mostrado que practicar el Ejercicio de los Personajes puede ser un modo de avanzar sobre esa dificultad.

Antes establecimos un parentesco entre el Ejercicio de los Personajes y ciertos géneros textuales desarrollados por los estoicos en la tradición grecorromana. De manera convergente, en la tesis de Benito Olalla (2015) encontramos un nuevo indicio que fortalece esta cercanía ya que esta autora muestra la importante influencia de los estoicos en Spinoza.

# A modo de cierre

Habermas (1999 Vol. 2, 70-80) muestra, siguiendo a Durkheim, que el tipo de autoridad moral que tienen sobre nosotros las normas sociales tiene raíces religiosas. El fenómeno religioso, prelingüístico, pero sin embargo mediado simbólicamente, le permite explicar el tipo de obediencia que inspira “lo santo”. “Santos” son aquellos “ideales colectivos que se han fijado en objetos materiales” (p. 77) y son los rituales colectivos los que actualizan la expresión de lo sacro. Durkheim asimila las ceremonias propiamente religiosas con las conmemoraciones de los grandes acontecimientos de la vida de las naciones. El fenómeno religioso le permite a Durkheim explicar la construcción de la identidad colectiva, pero, dice Habermas, no le permite dar cuenta del proceso de individuación. Por eso Habermas complementa a Durkheim con Mead para mostrar el proceso por el cual cultura, sociedad y personalidad se separan. En esta tesis no nos hemos valido de Mead (aunque lo podríamos haber hecho) para dar cuenta del proceso de individuación, sino de Spinoza, de Ricoeur, de Bronckart y de Silo.

El punto que nos interesa destacar es que Habermas muestra que la acción comunicativa desata un “potencial de racionalidad” cuando los contextos normativos dejan de estar protegidos por lo sagrado y su fuerza vinculante depende de las “pretensiones de validez susceptibles de crítica” (p. 112).

Es en esta dirección que creemos que nuestra tesis ha hecho un aporte.

Hemos propuesto un contenido de enseñanza vinculado al mundo social y subjetivo, la Regla de Oro; hemos mostrado su validez y lo hemos hecho sin renunciar a la racionalidad. Racionalidad que no identificamos con la racionalidad técnico-instrumental.

Adorno, en 1966, 20 años después de los Juicios de Núremberg, alertaba que había poca conciencia de que la principal exigencia de la educación era que “Auschwitz no se repita”[[19]](#footnote-19). El llamado desesperado de Adorno no parece estar menos vigente hoy que en 1966. Esta tesis surge como una respuesta a ese llamado.

En la argumentación expuesta a lo largo del trabajo se mostró cómo la obediencia a la Regla de Oro borra la distancia entre la obediencia externa (que caracteriza a la personalidad autoritaria que posibilitó Auschwitz) y la obediencia a lo mejor del sí mismo. Obedecemos, sí. Pero obedecemos a lo más sabio construido en nuestra interioridad.

Sin embargo, como también dijimos, reconocer la validez de la Regla de Oro no alcanza para tener de modo espontáneo una conducta coherente con ella. Cobrar conciencia de algo no es garantía de desarrollo en el psiquismo de la persona. Es necesario que cuando queremos actuar de acuerdo a la Regla de Oro y tomamos conciencia de las dificultades que esto conlleva podamos encontrar un modo de avanzar en ese camino. Es por esto que junto a la propuesta de incorporar la Regla de Oro como un contenido de enseñanza he mostrado una herramienta que permite reestructurar las experiencias personales contradictorias con la Regla de Oro.

En el análisis de las entrevistas creemos haber mostrado que tanto la Regla de Oro como el Ejercicio de los Personajes ponen en juego complejos razonamientos lógicos y cronológicos. La Regla de Oro es un contenido de enseñanza que ancla su origen en el campo religioso y que con su aparente sencillez constituye un buen antídoto a la insensibilidad que permitió Auschwitz; pero que, a la vez, no solo no está reñido con nuestra capacidad de razonar sino que, como creemos haber mostrado, la estimula.

En esta tesis, aspiramos a mostrar como horizonte instituciones que no funcionen controlando a las personas; que no estén pensadas para defenderse unos de otros sino para potenciarse unos con otros. Instituciones que no aspiran a formar para el control o el autocontrol sino para la empatía interpersonal y la reflexión.

Este horizonte puede parecer lejano. Sin embargo, en las entrevistas mostramos cómo las instituciones pueden trasformar situaciones de lucha por el reconocimiento en situaciones pacificadas de reconocimiento mutuo. Y que esa trasformación se da a partir de docentes que son capaces de dar reconocimiento a sus alumnos de manera unilateral. O sea, docentes que aplican la Regla de Oro.

Cuando explicamos los límites del proyecto ilustrado poníamos como un ejemplo una experiencia biográfica de Ricoeur al frente de la Universidad de Nanterre en el marco del Mayo Francés. Pero esa misma experiencia tiene un nuevo capítulo, que permite vislumbrar instituciones que dan reconocimiento unilateral a las nuevas generaciones. En 1991 en la Universidad de París se le acerca a Ricoeur un profesor a pedirle disculpas: “Hace 20 años que quiero hablar con usted. Yo fui quien lo golpeó y le arrojó la basura en la cabeza”. Pedido de disculpas al que Ricoeur accede conmovido (Dosse, 2013, p. 446).

Sin duda la experiencia de Nanterre mostró a Ricoeur en lo personal un límite en su intento de unir lo institucional con un proyecto emancipador; pero eso no significa que ese límite no pueda romperse si las condiciones cambian. Si el funcionamiento psíquico humano se ensancha y se reestructura de manera permanente, entonces también es posible avanzar en la construcción de instituciones educativas que se organicen en torno a lógicas que hoy desconocemos.

Dijo Ricoeur que en la experiencia de Nanterre vivió “la imposibilidad de unir la institución con este sueño de libertad, y ése es el corazón del drama y del desgarramiento contemporáneo”. El sueño de Ricoeur puede ser tomado como tarea para las generaciones que lo continuamos. Lo que un docente aislado no puede sí lo pueden un conjunto de docentes organizados institucionalmente, y si somos capaces de gestionar una escuela en la que la convivencia se piensa y se organiza en torno a la Regla de Oro y el Ejercicio de los Personajes, esa misma capacidad será posible de ser enseñada a las generaciones que nos sucedan.

# Bibliografía

AAVV (2014) *Violencias y Escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. UNICEF.

Adam Jean-Michel (1995), Hacia una definición de la secuencia argumentativa, *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, Nº 26, pp. 9-22

Alomo, Martín (2009). *Estructura del insulto*. Buenos Aires: Letra Viva.

Anscombe, G.E.M. (1992). *Intención*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.

Badiou, Alain; Troung, N. (2011). *Elogio del amor*. Madrid: Paidós.

Badiou, Alain (2015). *¿Qué hacer?: diálogo sobre el comunismo, el capitalismo y el futuro de la democracia / Alain Badiou y Marcel Gauchet.* Buenos Aires: Edhasa

Baum, Graciela (2006). Desarrollo moral, educación moral, formación docente moral desde una perspectiva cognitivo-evolutiva: El caso de la escuela media. Puertas Abiertas, 2 (2): 82-88. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\_revistas/pr.4602/pr.4602.pdf

Benito Olalla, Pilar (2015). *Baruch Spinoza: una nueva ética para la liberación humana.* Madrid: Biblioteca Nueva. Kindle e-book.

Bleichmar, Silvia (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.

Bronckart, Jean-Paul (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza*?. Paris: UNESCO

-(1992). El discurso como acción. Un nuevo paradigma psicolingüístico. En *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona.

-(2002a). La explicación en psicología ante el desafío del significado. En *Estudios de Psicología*, 23, 387-416.

-(2002b). Entrevista por Dora Riestra. En *Propuestas* 7. Rosario CELA Universidad Nacional de Rosario

-(2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

-(2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.

-(2007a). *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Davila.

-(2007b). Las teorías científicas ante los problemas formativos. Contribución al debate: Qué teorías necesitamos en educación?. En *Cultura y Educación*, vol. 19, no. 3, pp. 219-226

-(2007c). La universalidad del hecho cultural humano y sus consecuencias. Comentarios a las contribuciones al debate. En *Cultura y Educación*, 19, pp. 257-262.

-(2007d). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. En *Cultura y Educación*, 19(2), pp. 123-134.

-(2008a). Actividad lingüística y construcción de conocimientos, en *Lectura y Vida*, Año XXIX, Número 2.

-(2008b). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades educativas*, 20 (211), 4-9.

- (2008c). Problemas de la didáctica de las lenguas. Un enfoque desde el interaccionismo socio-discursivo, *Novedades educativas*, 20 (211), 10-13.

-(2008d). L'approche des émotions/sentiments chez Spinoza, James et Vygotski. En M. Charmillot et al. (Eds.), *Emotions et sentiments: une construction sociale*. Paris: L'Harmattan, pp. 25-39.

-(2008e). "Une science du langage pour une science de l'humain" - Actes du 1er Congrès mondial de linguistique française, pp. 47-60.

-(2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos en las *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*; compilado por Dora Riestra; Stella Maris Tapia; Maria Victoria Goicoechea. - 1a ed. - Bariloche: Ediciones GEISE. E-Book.

- (2014). Du rôle du langage dans la construction des spécificités de l’animal humain. In Colloque Wallace, Académie Royale de Belgique.

- & Bulea (2009) Praticien réflexif ou praticien discursif? En *Education Canada*, vol. 49, no. 4, pp. 50-54.

- & Christian Bota (2013). *Bajtín desenmascarado. Historia de un mentiroso, una estafa y un deliro colectivo*. España: Antonio Machado.

Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

-(2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Buber, Martín (2006). *Yo y Tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmod.

Camps, Anna (1995). Aprender a escribir textos argumentativos características dialógicas de la argumentación escrita *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, Nº 26 pp. 51-64

(coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.

- (2006). *Diálogo e investigación en las aulas, Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Grao.

Camps, Anna y Dolz, Joaquim (1995). Introducción. Enseñar a argumentar, un desafío para la escuela actual. En *Comunicación, lenguaje y educación* Número 25, pp. 5-8

Capaldi, N. (2005). *Cómo ganar una discusión*. Barcelona: Gedisa.

Carrizo, Alicia (2005). La Argumentación Interaccional como ‘sintaxis del conflicto’ en la revista electrónica *Discurso.org*. Año 4 nro 7. UBA. Consultada en enero de 2010.

Castel, R., Kessler, G., Merklen, D., Murard, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad ¿desinstitucionalización del presente?.* Buenos Aires: Paidós.

Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Corominas Joan (1984). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Vol. IV. Madrid: Gredos.

Cullen, Carlos A (2004a). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro.* (3ra ed.) Buenos Aires: Noveduc

-(2004b) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Damasio, Antonio (2006a). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Crítica.

*-*(2006b). *En busca de Spinoza*. *Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Darwin, Ch. (1909). *El origen del hombre.* Valencia: F. Sempere y Cª, Editores, recuperado de <https://medicina.ufm.edu/images/7/7c/> Elorigendelhombre\_ POR\_CHARLES\_DARWIN.pdf (edición original 1859)

Del Río, Pablo (2000). No me chilles que no te veo. Atención y fragmentación audiovisual. En *C & E: Cultura y educación*, Nº 20, pags. 51-80

-& Álvarez, Amelia (1997). “Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad” En *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid. Infancia y Aprendizaje. Cap. 6 pp. 101-131

- (2007). Prólogo en Vygotski y Luria, *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, Madrid Fundación Infancia y Aprendizaje, p 8-9

Díaz Aguado, María José y Baraja Ana (1993), *Interacción educativa y desventaja sociocultural*, Madrid, CIDE.

Díaz & Flores (2001). La estructura de la emoción humana. Un modelo cromático del sistema afectivo. En *Salud Mental*, de la Redalyc, nro. 24, pp. 20-35. Consultada en Internet el 21 de enero de 2010.

Díaz-Serrano, José (Setiembre-Diciembre, 2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8

Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2006) Marco General de la Educación Secundaria.

(2007) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

-(2008) Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Educación Secundaria Básica.

-(2009) Resolución 1709 Sobre la Convivencia escolar en las escuelas secundarias

-(2012) Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar

-(2017) Comunicación Conjunta N°2/17 La construcción de la convivencia en las instituciones educativas.

Dolz, Joaquim (1994) La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación, en *Comunicación Lenguaje y Educación*, nro. 23 pp.. 17-27

& Pasquier, Auguste (1996). *Argumentar para convencer*. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Pamplona: Educación y Cultura.

-(2000). *Escribo mi opinión*. Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria. Pamplona: Educación y Cultura.

Dosse, François (2013). *Paul Ricoeur. Los sentidos de una vida (1913-2005).* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dubet, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Ducrot, Oswald (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.

Duranti, Alessandro. (1992). La etnografía del habla hacia una lingüística de la praxis en *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge* / coord. por Frederick J. Newmeyer, Vol. 4, 1992 págs. 253-274

Dussel, Ines & Southwell, Myriam (2009) La autoridad docente en cuestión: Líneas para el debate en *El monitor de la educación*. N° 20/5

Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado*. Madrid: Paidós.

Ehrenberg, Alain (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Elorrieta-Grimalt, María Paz (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. Educ.Educ. Vol. 15, No. 3, pp. 497-512.

Escribano Cabeza, Miguel (2018). Baltasar Gracián y los límites de la modernidad filosófica. Una lectura actual de El Criticón. *Hipogrifo* 6.2, pp. 581-620. DOI: http://dx.doi.org/10.13035/H.2018.06.02.42

Foucault, Michel (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, Sigmund (1991). ¿Por qué la guerra?. En *Obras Completas, tomo XXII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 183-198.

-(1992b). El malestar en la cultura. *En Obras Completas, tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 65-140.

Fromm, Erich (1980). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.

-(1981). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo De Cultura Económica.

-(1982). *El corazón del hombre.* México: Fondo de Cultura Económica.

-(2004) *El miedo a la libertad*. Madrid: Paidós.

-(2007) *El humanismo como utopía real*. Madrid: Paidós.

García Ruzo, Antonieta. (2015). Spinoza y Hobbes sobre la teoría del Estado. En Solé (Ed.) *Spinoza en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-(2016). El problema de la continuidad en el Pensamiento político de Spinoza Tesis de Licenciatura en Filosofía de la UBA. Disponible en <https://www.teseopress.com/continuidad/>

Gimeno Lorente, Paz. (1994). Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales? la institución escolar a la luz de la teoría de la acción comunicativa en *Teoría de la Educación* Vol 7 (93-126). Editorial de la Universidad de Salamanca.

Gijón Casares, Mónica (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Grao.

Gilligan, Carol (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gracián, Baltasar (2005). El Héroe. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcx0632. Pub. Original en 1639](http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcx0632.%20Pub.%20Original%20en%201639).

Greco, María B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Gumpers John (2002) Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En Golluscio, Lucía (Ed.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

Habermas, Jurgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa (I y II)*. Madrid: Taurus.

-(2008) *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Madrid: Trotta.

Hansen, Chad (2004). La ética china clásica. En Singer Peter (Comp.) *Compendio de Ética*. Madrid: Alianza Editorial. (pp. 113 a 129).

Heidegger, Martin (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial. (pub. orig. 1947)

Hersh, Paolito y Reimer (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. La gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica.

-(2009). El rescate de lo sagrado desde la filosofía de la historia y La apropiación de la libertad. La concepción freudiana de la relación del individuo consigo mismo. En *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Madrid: Katz Editores

Hymes, Dell (1976). La sociolingüística y la etnografía del habla, en Ardener E. *Antropología social y lenguaje*, Bs As: Paidós.

Jackson, Philip (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

Kant, Immanuel (2007) *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Traductor Manuel García Morente). Editor Pedro M. Rosario Barbosa. Recuperado de [https://pmrb.net/books/kantfund/fund\_metaf\_costumbres\_vD.pdf. Edición original 1785](https://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf.%20Edición%20original%201785)

Kaplan, Carina (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. En: Kaplan, C. y C. Bracchi, (comp.) *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, 111-126.

-& Orce V (coords.) (2009) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador*, Buenos Aires: Noveduc.

-& Silva, Verónica (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones en *Praxis educativa*, Vol. 20, Nº 1. DOI: http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103

Kellner, Menachen (2004). La ética judía. En Singer Peter (Comp.) *Compendio de Ética*, Madrid: Alianza Editorial. (pp. 133 a 143).

Kessler, G. (2010). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: Paidós.

Kohlberg, Lawrence (2009). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Prometeo Libros

(2012a). Desarrollo moral, pensamiento religioso y la cuestión de una Séptima Etapa en *Postconvencionales*, No. 5-6, septiembre 2012, pp. 163-210. Recuperado de <http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/6371/6133#.XJei6yhKjIU> el 24/3/2019

(2012b). Mi búsqueda personal de la moralidad universal en *Postconvencionales*, No. 5-6, septiembre 2012, pp. 163-210. Recuperado de [http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev\_post/article/view/6371/6133#](http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_post/article/view/6371/6133). XJei6yhKjIU el 24/3/2019

Kojève, Alexandre (2005), *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Breton, David (1999), *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Lemke, Jay. (1997) *Aprender a hablar ciencia, lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Linde Navas, Antonio (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, (28), 7-22. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2090/209014646001

Luria, Alexander (1995) *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

MacIntyre, Alasdair (2009). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Marcaccio, Antonela (2015). Moralidad y argumentos morales: un análisis preliminar de la teoría cognitiva del desarrollo moral, el modelo intuicionista social y la teoría de la desconexión moral. *Praxis. Revista de Psicología* Año 17, Nº 28 (7-20).

& y otros (2017). Temas morales de interés para adolescentes patagónicos. *Erasmus*, Año 19, Número 2, pp. 81-92, (consultado en <https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2017/2017-2/Erasmus-19-2-2017-completo.pdf>)

Marafioti, Roberto (2005). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.

Marinkovich, Juana (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. En *Revista Signos*, 40(63) pp. 127-146. Valparaíso.

Maturana, Humberto (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

(2003). *Desde la biología a la psicología*. Buenos Aires: Lumen.

(2004). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: JC Saez Editor.

Mead, George H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social.* Buenos Aires: Paidós.

Midgley, Mary (2005). El origen de la ética. En Singer Peter (Comp.) *Compendio de Ética*, Madrid: Alianza Editorial. (pp. 29 a 42)

Moreno, Jose Eduardo y Rodriguez, Lucas Marcelo (2017); Lawrence Kohlberg y las ideologías en educación en *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*; Vol. 18 no 2 pp. 141-162. <https://dx.doi.org/10.7203/anuari.psicologia.18.2.141>

Mujica Johnson, Felipe Nicolás; Orellana Arduiz, Nelly Del Carmen; Toro Santibañez, Gissele Angeline (2018). Fair Play en la derrota deportiva: El razonamiento moral de estudiantes entre 16 y 17 años. *Educación Física y Ciencia*, 20 (3): e058. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp>. edu.ar/art\_revistas/pr.9398/pr.9398.pdf

Mutchinick, Agustina (2013) Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral.* Madrid: Alianza Editorial.

Nussbaum, Martha C. (2018) *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia.* México: FCE, Kindle e-book.

Papalini, Vanina Andrea (2008). La autoayuda: un género de la literatura masiva. Ponencia en las XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación en la Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

Patierno, Nicolas; Crisorio, Ricardo Luis; Southwell, Myriam Monica. La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Tesis doctoral. 1-3-2019 URI: http://hdl.handle.net/11336/84052

Perelman, Ch y Olbrechts-Tyteca, L. (1994) Tratado de la argumentación la nueva retórica. Madrid: Gredos.

Pérez de la Fuente, Oscar (2017) Un análisis sobre la regla de oro como un enfoque intercultural para la resolución de conflictos. En *Universitas*, Nº 26 / pp. 68-98 consultado en [https://e-revistas.uc3m.es/ index.php/UNIV/ article/view/3747](https://e-revistas.uc3m.es/%20index.php/UNIV/%20article/view/3747) el 19/4/19

Piaget Jean (1985). *Seis Estudios De Psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.

Plantin, Christian (2004) Pensar el debate, *Revista Signos* 37(55), pp. 121-129.

Preston, Ronald (2005). La ética cristiana. En Singer (Comp.) *Compendio de Ética*, Madrid: Alianza Editorial. (pp. 145 a 164)

Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

- (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ricoeur, Paul (1990) *Freud, Una interpretación de la cultura.* (8va. Ed.)Siglo XXI

-(1990b) El hombre no-violento y su presencia en la historia y Estado y violencia en *Historia y Verdad*. Madrid: Ediciones Encuentro.

-(1993) Entre Filosofía y Teología: La Regla de Oro en cuestión en *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores

-(1996) *Sí mismo como otro*. Mejico: Siglo XX.

-(2006) *Caminos del Reconocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

-(2007) *Autobiografía intelectual.* Buenos Aires: Nueva Visión.

-(2009) *Educación y política*. Buenos Aires: Prometeo. (Recopilación de conferencias dictadas en su viaje a la Argentina en 1984).

-(2011) *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires: Amorrortu.

-(2013) Sobre algunos maestros de rigor: Michael Foucault, Michel de Certeau, Norbert Elias, en *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (pp. 258 a 270)

Riestra, Dora (2006a). El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política en *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Ediciones UNL. Colección Cátedra.

(2006b) *Usos y Formas de la Lengua Escrita*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

(2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua: un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- (comp.) (2018). *El diálogo y las lenguas: una cuestión semiológica en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Roig Hebe y otras (2006). *Aprende a Resistir la violencia que hay en ti y fuera de ti.* Buenos Aires: Edición de las autoras (disponible en <http://resistirlaviolencia.blogspirit.com>)

Rodríguez, Lucas (2016). Psicología del desarrollo moral en la adolescencia : un modelo integrativo [en línea]. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en:http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/psicologia-desarrollo-moral-adolescencia.pdf.

Rodríguez Espinola, Solange Sylvia; Moreno, Jose Eduardo; Actitudes ante situaciones de agravio. Un estudio comparativo entre oficiales de fuerzas de seguridad y estudiantes universitarios; Pontificia Universidad Javeriana; Universitas Psychologica; 10; 2; 5-2011; 353-362

URI: http://hdl.handle.net/11336/52219

Rovere, Maxime (2007). Spinoza et les modes du commerce, in Astérion, n. 5, Le marchand et le philosophe, p. 219-238. Versión española "Tener comercio: Spinoza y los modos del Intercambio" Recuperada de la web https://www. academia.edu/4263422/\_ Spinoza\_et\_les\_modes\_du\_commerce el 13/08/2018

Ruggiero, María Laura (2009) *Por qué se pelean los chicos en la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.

Sánchez Enciso Juan. (2008a). *(Con)vivir en la palabra. El aula como espacio comunitario.* Barcelona: Grao.

- (2008 b) *La sonrisa de Platón*. Barcelona: Grao.

Saussure de, Ferdinand. (1977). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

- (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa

Stake, Robert (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sennett, Richard (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama.

Silo (1989). *Humanizar la Tierra*. Buenos Aires: Planeta.

-(1991). *Contribuciones al pensamiento*. Buenos Aires: Planeta.

-(1995). “Comentarios sobre la regla de Oro”. Charla ante un grupo de estudios, en Mendoza el 17/12/95.

-(1996). *Diccionario del Nuevo Humanismo*. Buenos Aires: Magenta.

-(1998a). La mirada interna *en Obras completas*. Vol. I (pp. 21-53) Buenos Aires: Magenta. (Edición original 1971)

-(1998b). Habla Silo, en *Obras completas*. Vol. I. Buenos Aires: Magenta.

-(1998c). Cartas a mis amigos, en *Obras completas*. Vol. I. (pp. 521-642) Buenos Aires: Magenta.

-(1999). Trigésimo Aniversario del Movimiento Humanista disponible en <http://www.silo.net> (consultado por última vez el 19/10/19)

-(2006). *Apuntes de psicología* (Recopilación de conferencias de 1975, 1976, 1978 y 2006). Rosario: Ulrica Ediciones.

-(2010). *El Mensaje de Silo*, Rosario: Ulrica Ediciones.

Singer Peter (Comp.) (2005). *Compendio de Ética*, Madrid: Alianza Editorial.

Solé, María Jimena (2011). *Spinoza en Alemania 1670-1789: historia de la santificación de un filósofo maldito*. Córdoba: Brujas.

- & Rovere, Maxime (2018). Presentación del Seminario de Doctorado *Spinoza, Spinozistas, Spinozismo. ¿Dónde concluye la creación, dónde comienza la recepción de una filosofía?* Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Southwell, Myriam (2004) La escuela y la construcción de legitimidad. *El monitor de la educación*, (2): 28-29. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10749/pr.10749.pdf>

-(2009) Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales; *Espacios En Blanco*. Serie Indagaciones; 19; 6-2009; 30-40 URI: http://hdl.handle.net/11336/95791

-(2013). Conflictos, convivencia y democracia en la escuela. *El Monitor de la Educación*. Septiembre 2013.

-(2018) Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: algunas notas conceptuales; Universidad Nacional de General Sarmiento; Ensambles; 8; 8-2018; 69-85 URI: http://hdl.handle.net/11336/91093

Souto Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Spinoza, Baruj (1984). *Ética*. Trad. Vidal Peña. Barcelona: Ediciones Orbis. (Edición original 1677)

-(1988). *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos* (Traducción, introducción y notas de Atilano Domínguez). Madrid: Alianza.

-(2007). *Epistolario*. Buenos Aires: Colihue. (Edición original 1677)

-(2012). *Tratado teológico-político*. Buenos Aires: Libertador. (Edición original 1670)

Tatián, Diego (2005). Spinoza, pasajes argentinos. En *Revista La Biblioteca* 2-3 (pp. 122-133)

Toulmin, Stephen (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.

Vasilachis de Gialdino, Irene (1992*). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

-Et al. (1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

-(Coord) (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa

Vernengo, Ana (2007). Modelos de transmisión de normas en ámbitos cotidianos [en línea]. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/> te.275/te.275.pdf

Voloshinov, Valentin N. (1999). *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Buenos Aires: Paidós.

- (2009). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Vygotski, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

- (2001). La educación de la conducta emocional capítulo 6 de *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

- (2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

- (2008). El método instrumental en psicología, capítulo 2 en Bronckart &Schneuwly, (Coord) (2008) *Vygotski Hoy*. Madrid: Editorial: Popular S.A.

- (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Weinrich, Herald (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Young, Robert (1993). *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Zamudio Berta y otros (2006). Qué se enseña cuando se enseña argumentación? *LSD nro 2*. www.lsdrevista.net.

# Anexo 1

Eugenia al momento de la entrevista tiene 23 años, es estudiante de quinto año de la licenciatura en Biología de la Universidad Nacional de La Plata. La entrevista fue realizada en La Plata, el 17 de julio de 2017, en la casa de la entrevistada.

**-¿El ejercicio lo trabajas con papel y lápiz?**

-Sí

**-¿Vos sola?**

-Si, a veces necesito ayuda, a veces la llamo a mi mamá, o a mi hermana, y ellas si me ayudan… también con el tema de sacarle la virtud al personaje cuando uno está cuando está medio… muy metido en la emoción es difícil eso.

**-Podríamos reconstruir alguno lo más completo posible?**

-Si querés poné pausa y busco alguno (…).Este es otro mirá, parece que mi novio me decía que no le interesaba, o que no le demostraba que le importo, que no lo quiero y que yo me enojé; a ver… yo me puse en fría, medio superada. Lo leo todo a ver si sirve

**-Igual a mí me sirve ver la situación inicial, como ya lo describiste.**

-Parece que lo que puse… te leo lo que puse… es medio doloroso igual. Cada vez que alguien viene a plantearme o no me querés o no me interesa o no me demuestras que te importo, alguien es mi novio, principalmente, lo primero que hago es mandarlo a la mierda. Por Dios! me parece una boludez este planteo, y me pongo en científica a explicar causas y consecuencias del mismo y hablo de responsabilidad, de codependencia y de libertad humana. Y sí, puse, mi filosofía de vida me encanta pero es verdad. Me pongo fría y superada, cuando uno está triste lo único que necesita es que le digan te quiero y seguramente lo demás se puede analizar pero en otro contexto. Entonces puse…

**-O sea este ejercicio… esto es como un diario para vos ¿no es cierto? ¿Lo escribiste para vos misma?**

-Sí, para mí, para mí.

**-¿Y ahí vos sola te pusiste hacer el ejercicio?**

-Claro, claro.

**-Me sirve un montón que lo leas y que lo vayas comentando.**

-Fue así, me acuerdo, fue en el 2014; y puse personaje 1 siento enojo lo llamo susceptible, que se pone en víctima, vulnerable. Fui yo alguna vez así? Sí, cuando me enojo por extrañar a alguien, cuando reprocho. La virtud es que expresa lo que siente, y el pedido fue entender el contexto del otro. A ver pará, estoy pensando para… volver a… o sea el susceptible… Lo bueno es que expresa lo que siente… la persona susceptible… sí, capaz no es esa la virtud ahora que lo pienso, porque me parece que es más el que reprocha, el que expresa lo que siente ¿no? O sea que claro puede expresar lo que siente pero el tema es entender el contexto del otro, o sea expresar pero considerando al otro. El personaje 2 que sería el que reprocha se siente angustiado, y llama al primero, fría, superada. Y yo sí, soy así, mucho a veces. La virtud es la sensatez, cualidad que tienen las personas que muestran buen juicio, prudencia y madurez en sus acciones.

**-¿Lo buscaste?**

-Sí lo busqué me parece. Sí me pareció que era la sensatez la virtud y después busqué la definición.

**-Sí, me sonó porque tiene mucha precisión terminológica**

-El pedido del sensato para que no se convierta en un frío o superado es que sea suave; puse un montón eh… ser suave escuchando, entender la integridad cabeza corazón cuerpo, o sea intelecto, emoción, acción. Entonces el aforismo que me quedó fue “considero el lugar del otro entendiendo que somos la integración del intelecto emoción y acción” (al leerlo se ríe, divertida). Es que sí… Ay! porque a veces posta que sí. Ahora que me acuerdo me cuesta mucho separar… no hay que separarlo justamente, pero considerar lo emocional, cuando algo a mí me parece que está mal, como que me puedo llegar a poner en fría, porque creo que no se justifica que te pongas triste. Entonces esto está bueno entender que el otro es un todo. Que tiene emociones además de intelecto.

**-¿Tenés así como recuerdos de cuándo fue esta situación, de lo que te pasó cuando encontraste el aforismo? O si tenés la sensación de que cuando llegaste al aforismo algo te cambió de como partiste, de esta situación de enojo y de molestia con tu novio.**

-No me acuerdo precisamente de este tema de este momento pero se repitió y lo que me deja es la sensación de alivio, también me ayuda a ponerme en el lugar del otro, justamente, es eso de la Regla de Oro. O sea, logro ponerme en otro lugar… más elevado, me parece. De hecho también le he comentado a él, después de una pelea esto de los personajes, medio sin saber cómo se lo iba a tomar porque a veces pienso que no le va a gustar… pero no, le gustó, me agradeció… todo, me acuerdo.

**-¿Se lo leés o se lo contás?**

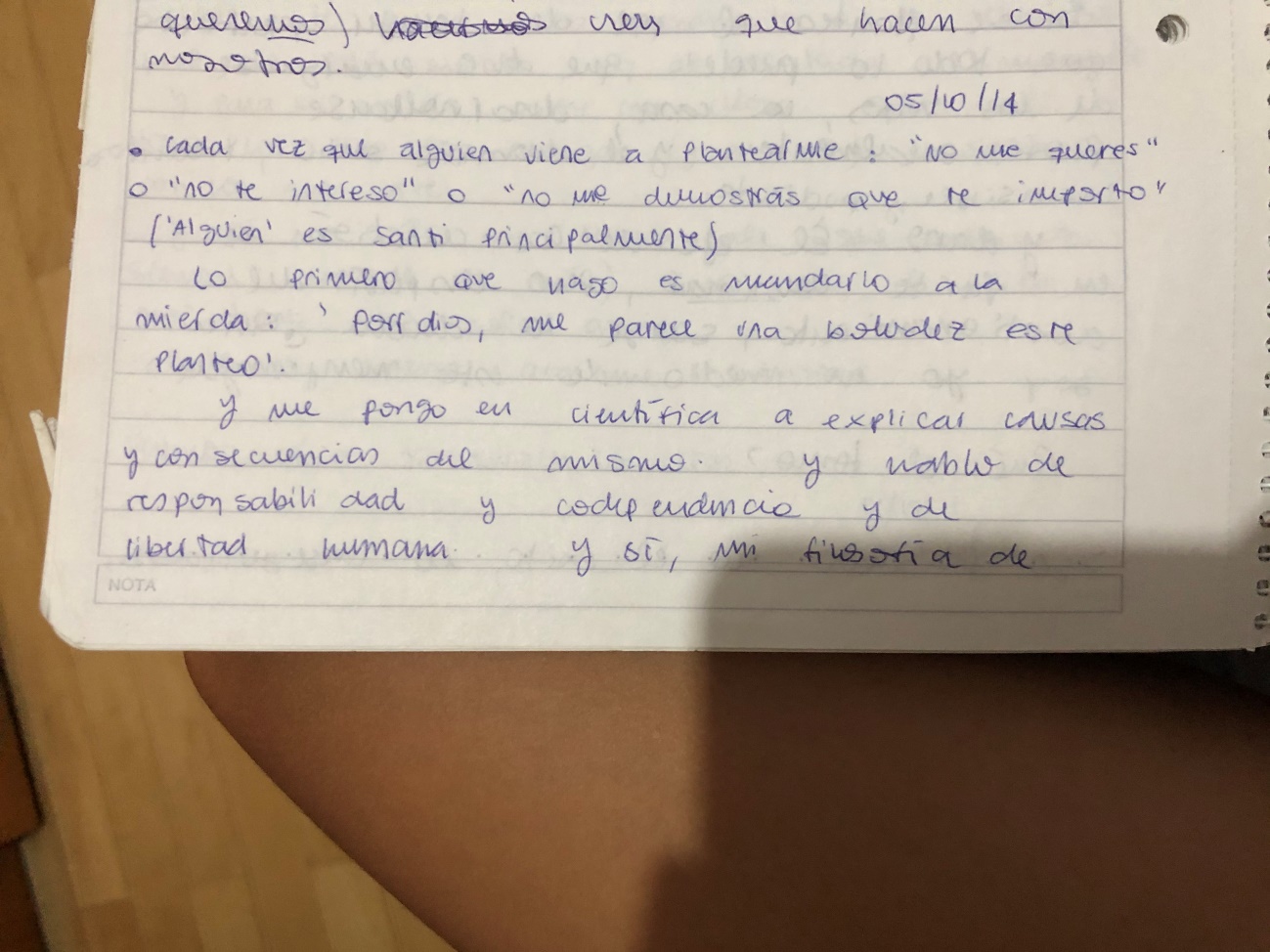
-Sí… le dije todo el mecanismo y sí… le gustó. Creo que no se lo conté en ese momento pero sí…

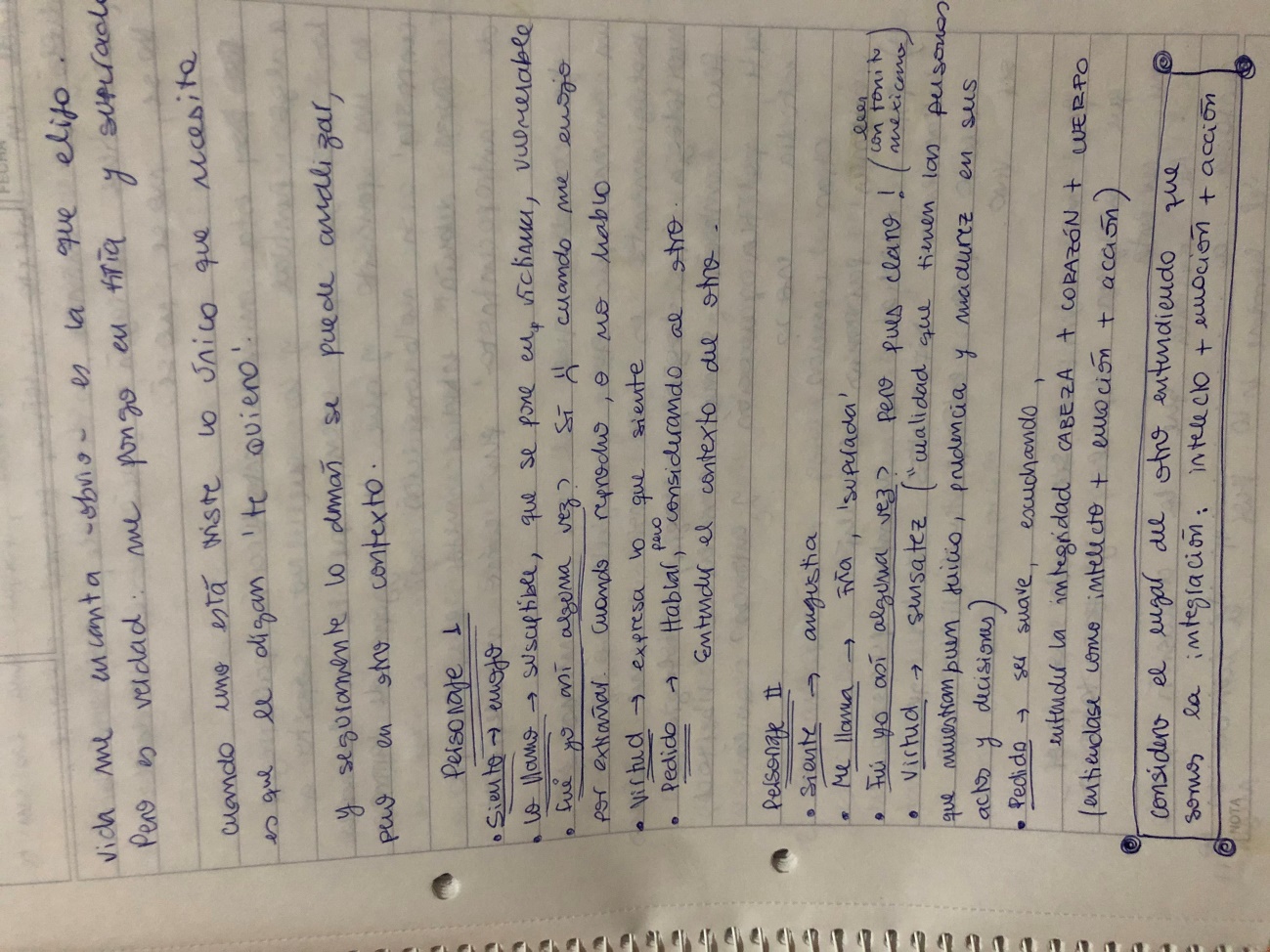
**-Me gustaría que me cuentes un par más y sacarle fotos a estos ejercicios.**

-A veces lo que me pasa, últimamente, es que no llego a hacer el ejercicio completo pero sí identificó los personajes. O creo que lo logro.

**-¿También escribiendo?**

-No, todo en la cabeza.





1. Observación realizada para la tesis de maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura que realicé en la Universidad Nacional de Rosario. [↑](#footnote-ref-1)
2. La *Ética* tiene cinco partes, que comienzan con una serie de definiciones y se desarrollan a lo largo de proposiones con sus demostraciones. Algunas tienen corolarios y escolios. La citamos indicando la parte y la proposición; luego si es definición, corolario, escolio, etc. En este caso, seguimos la traducción al español de Vidal Peña (Ediciones Orbis). [↑](#footnote-ref-2)
3. “Nos ha caído en suerte la rara dicha de vivir en un Estado, donde se concede a todo el mundo plena libertad de opinar y de rendir culto a Dios según su propio juicio, y donde la libertad es lo más preciado y lo más dulce” (*TTP*, p. 14). [↑](#footnote-ref-3)
4. “(…) la potencia o esfuerzo por el que intenta perseverar en su ser” (una cosa) (potentia sive conatus quo in suo esse perseverare) (E III P7, Demostración) [↑](#footnote-ref-4)
5. He tomado meditadamente la decisión de usar *mente* o *de la mente* donde Spinoza usa *mens/mentis*, apartándome de la traducción de Vidal Peña que estoy usando. No fue una decisión sencilla ya que como afirma Vidal Peña en la nota 24 de su traducción de la *Etica*, la palabra *mente* puede asociarse demasiado a “contenidos cerebrales”, “y tampoco es ése el caso de la mens espinosiana, que es forma o idea del cuerpo, y no —o no sólo— ‘representación cerebral’”. Por esta razón Vidal Peña “a riesgo de mantener aquellas connotaciones espiritualistas” decide usar *alma*, “a falta de cosa mejor”.

   En el mismo Spinoza encontramos una reflexión con respecto al uso de las palabras *mens* y *anima*. En la Definición 6 de *Principios de filosofía de Descartes* dice: “La sustancia en la que está inmediatamente el pensamiento se llama *mens”. Y aclara:* “Y hablo aquí de *mens* mas bien que de *anima* porque el termino *anima* es equívoco y se toma con frecuencia por una cosa corporal” (p. 146).

   Atilano Domínguez (1988) analiza en profundidad el tema del uso de las palabras *spiritus*, *mens* y *anima* en Spinoza y sus traducciones. Afirma que Spinoza tiende a sustituir progresivamente *anima* por *mens (Principios de filosofía de Descartes* fue su primera obra). En cuanto a la palabra *spiritus* afirma que Spinoza la evitó “seguramente por su sentido sustancialista y espiritualista”, por lo tanto considera que sería incorrecto traducir *mens* por *espíritu*. Domínguez considera que no es la etimología la que debe dar la solución sino el uso.

   Por mi parte, como mi campo de estudio e investigación es la didáctica de la lengua materna y la psicología del lenguaje, he decidido usar siempre *mente* para evitar las asociaciones religiosas que puede despertar la palabra *alma*.

   Esta decisión sin embargo, no la acompañaría Dominguez, que utiliza mente o alma según el contexto. Afirma que sería erróneo hacer decir a Spínoza que el hombre consta de cuerpo y mente. Él prefiere “mantener la ambigüedad lingüística”. Se apoya en que “nuestra lengua cuenta en este caso con términos paralelos a los latinos: *alma=anima, ánimo=animus, mente=mens; espíritu=spiritus.*” Admite que su equivalencia no es estricta y por eso los usa con flexibilidad: “Así *mens* lo hemos traducido por *mente* si indica el alma como principio de conocimiento y por *alma* si indica una realidad contrapuesta al cuerpo (…) manteniendo así la dualidad terminológica que casi todos los traductores han respetado” (1988: 317).

   Sí acompaña mi decisión Maxime Rovere que en respuesta a una consulta personal por mail me confirmó que “*mente*, *esprit*, *mind*, son las traducciones de *mens*” en español, francés e inglés respectivamente “según los criterios de hoy. Todas las otras opciones son de épocas anteriores, cuando la exigencia de fidelidad no eran como hoy. *Alma* en latín es *anima.*” [↑](#footnote-ref-5)
6. “A la esencia del hombre no pertenece el ser de la substancia, o sea, no es una substancia lo que constituye la forma del hombre” (E2 P10). [↑](#footnote-ref-6)
7. “(…) la expresión *filosofías del sujeto* se considera aquí como equivalente a *filosofías del Cogito*” (Ricoeur, 2008, p. xv) (destacado en el original). [↑](#footnote-ref-7)
8. También en este sentido medita Rita Segato (2014) acerca lo trágico. Esta autora, referencia teórica e inspiración de las luchas feministas latinoamericanas afirma: “Medito en mi fuero más íntimo: me temo que el carácter trágico del destino humano sea el patrón que estructura la vida personal y la historia, y si la tragedia tiene una característica, entre muchas, es que no acoge la posibilidad de la justicia sin distorsionar su naturaleza. ¿Y si tal vez la justicia no fuera posible sino solamente la paz? ¿Alguna paz sería suficiente? ¿Podríamos conformarnos con que los asesinatos de mujeres de Ciudad Juárez un día, simplemente, acaben y se vayan transformando lentamente en pasado, sin que nunca se llegue a hacer justicia?” (*La Guerra contra las mujeres*, Prometeo, p.34). [↑](#footnote-ref-8)
9. “Conjuntamente con el estudio de seguimiento, yo necesitaba aclarar mis dudas acerca de si las etapas eran realmente universales en culturas no-occidentales. Esto era parte de mi búsqueda de la moralidad universal. Así, en 1962 elegí ir a Taiwan para conducir tal estudio porque allí había aldeas de aborígenes Atayales, aldeas taiwanesas, y niños chinos de tierra firme, y también porque un joven antropólogo taiwanés me ofreció ayuda. Mis amigos antropólogos me habían dicho que cuando fuese a una cultura distinta tendría que tirar a la basura mis dilemas estadounidenses, como el dilema de Heinz. Yo no sabía si mis amigos tendrían razón, por lo que al dilema de Heinz tan sólo le cambié lo de robar una medicina por robar comida de una tienda durante una hambruna.

   El antropólogo que me servía de guía y traductor, quien había estudiado las tradiciones morales y religiosas de estas aldeas, se rio de buena gana al oír algunas de las respuestas de los niños de las aldeas. En la aldea taiwanesa, por ejemplo, algunos contestaban ‘Él debería robarse la comida para su esposa porque si ella muere él tendría que pagar su funeral, y eso cuesta un montón’. Mi guía se divertía con estas respuestas, pero yo estaba aliviado: Eran respuestas ‘clásicas’ de la Etapa 2. En la aldea Atayal, en cambio, los funerales no eran gran cosa, por lo cual los niños en la Etapa 2 dirían ‘Él debería robar la comida porque él necesita a su esposa para que le cocine’. Esto quiere decir que necesitamos consultar a nuestros antropólogos para saber qué contenidos va a incluir un niño de la Etapa 2 en sus cálculos de intercambios instrumentales. Pero ciertamente no es necesario desechar el conflicto básico planteado con cada dilema. Lo que hacía reír a mi guía era la diferencia de forma entre el pensamiento de Etapa 2 del niño y su propio pensamiento, una diferencia que se puede definir de modo independiente de las culturas particulares.

   A la fecha, se han realizado más de cincuenta estudios transculturales sobre el desarrollo de las etapas morales. Resumiendo los hallazgos en una oración: las primeras cuatro etapas se encuentran en casi todas las culturas, la quinta etapa en todas las culturas complejas, urbanas y con sistemas educativos elaborados como Taiwán, Japón y la India” (Kohlberg, 2012b, pp. 73-74). [↑](#footnote-ref-9)
10. Por un decreto sancionado en marzo de 1956 estaba incluso prohibido pronunciar los nombres de Juan Domingo Perón y Eva Duarte de Perón, o las palabras “justicialismo”, "justicialista" y "tercera posición". En el Artículo 3º se establecía una pena de prisión de treinta días a seis años para los infractores [↑](#footnote-ref-10)
11. En la traducción que cito, en el texto de Vygotski aparece “instrumento” y yo uso el término “herramienta”. A los efectos de lo que estoy queriendo mostrar creo que podemos considerarlos sinónimos. La RAE define “herramienta” en estos términos: “instrumento, por lo común de hierro o acero, con que trabajan los artesanos”. En ambos términos se mantiene el sentido de ser un objeto material relativamente sencillo fabricado por el hombre con el objetivo de facilitar su tarea. La diferencia entre un término y otro tiene que ver con los contextos de uso. [↑](#footnote-ref-11)
12. No trascribo el último párrafo, también en cursiva, más breve que el que encabeza el capítulo, ya que no agrega nada específico al tema de la Regla de Oro. [↑](#footnote-ref-12)
13. En parte esta experiencia fue recopilada por mí y otras dos autoras en Roig H., Tormen D. y Barberena M. (2006). *Aprende a Resistir la violencia que hay en ti y fuera de ti.* Buenos Aires. Edición de las autoras. (disponible en <http://www.libreriahumanista.com/p/aprende-a-resistir-la-violencia-que-hay-en-ti-y-fuera-de-ti-h-roig-d-tormen-m-barberena/>, consultado el 18 de mayo 2019) [↑](#footnote-ref-13)
14. Tenemos registro de que aproximadamente 100 personas trabajan habitualmente con el ejercicio, y que 500 personas lo hacen ocasionalmente. El número de personas que conocen el Ejercicio por haber participado de talleres o han tenido algún contacto esporádico es imposible de conocer, pero se puede estimar en más de 5000. [↑](#footnote-ref-14)
15. El libro fue publicado por Paidós en Buenos Aires en el 2008 con el título *Tecnologías del yo*. Pero la nota 38 de esa edición (pp. 35-36) el prologuista dice: “En la presente publicación se ha optado, atendiendo a la poca elegancia de un término como «tecnologías del uno mismo», traducir el título original simplemente por «tecnologías del yo»: debe, sin embargo, recordarse en todo momento que ese «yo» traduce «self» o «soi»; que ese «yo» no es el sujeto sino el interlocutor interior de ese sujeto: «uno mismo». [↑](#footnote-ref-15)
16. Curiosamente se ha dicho de Baltazar Gracián (Escribano, 2018) que “es más spinozista que el propio Spinoza”. Lo dice en el sentido de que si bien es un autor cercano a Spinoza (y alejado de Descartes), para Gracián hay que dejar afuera toda especulación humana sobre la posibilidad de conferir cualquier atributo al Ser de Dios; en cambio el Dios de Spinoza si bien tiene infinitos atributos que no tenemos posibilidad de conocer tiene dos atributos que sí conocemos porque los compartimos con él que son la extensión y el pensamiento. [↑](#footnote-ref-16)
17. Los Parques, son ámbitos de “estudio y reflexión” de los continuadores de la enseñanza de Silo. Existen alrededor de 40 parques distribuidos en los cinco continentes, la mayoría de ellos en América y Europa. [↑](#footnote-ref-17)
18. Esta pregunta de manera general a todos los entrevistados se analiza en 6.4 [↑](#footnote-ref-18)
19. “La educación después de Auschwitz”, conferencia radial que dio Theodor W. Adorno el 18 de abril de 1966. [↑](#footnote-ref-19)