



Aprender a encontrarse con el otro: entre la comunidad y el pensamiento cuidadoso

*Jordi Sáez Pueyo
Grup IREF, Institut de Matadepera
Jsaez3@xtec.cat*

Resumen

La presente comunicación tratará sobre la relación entre la comunidad de indagación, como compromiso intersubjetivo y condición necesaria para la práctica filosófica, y el desarrollo del pensamiento apreciativo, cuidadoso y el conocimiento moral. En particular, se tratará de reflexionar y problematizar brevemente sobre el papel del otro y la otredad en la construcción de significados que contribuyan a una experiencia genuinamente filosófica: los supuestos presentes en dicha relación intencional, los límites u horizontes que cierran la experiencia íntima en relación a la experiencia compartida, o bien el papel de la narrativa personal en la generación de pensamiento filosófico. En cuanto a las referencias teóricas, se tendrá en cuenta principalmente la lectura que Ann M. Sharp realiza sobre Lévinas, reconociendo en su ontología ética una coincidencia en el sentido que da Lipman a la voluntad de fortalecer el pensamiento cuidadoso y el reconocimiento de valores morales asociados a formas de vida y estructuras sociales eminentemente democráticas.

Palabras clave

Pensamiento cuidadoso, comunidad de indagación, experiencia filosófica, razonamiento moral, alteridad, rostro, educación, Ann M. Sharp, E. Lévinas

A menudo la tarea de reflexionar sobre la práctica filosófica y su relevante papel en la formación de los individuos nos lleva a resaltar de un modo ostentoso cualidades, potencialidades y triunfos, sin valorar en profundidad los elementos constitutivos del filosofar. ¿Qué sucede en una clase de filosofía? ¿Qué procesos intervienen? ¿En qué medida resulta transformadora la experiencia filosófica? Preguntas sugerentes de este estilo carecen de contenido sin el paso previo que permite dilucidar con mayor nitidez sobre qué estamos hablando cuando nos referimos a aquello que se debe dar. Por tanto, tal y como sucede con cualquier quehacer humano, debería ser posible acotar ciertas cualidades definitorias que permitan discriminar entre lo propio y ajeno de este ejercicio, eliminar progresivamente la espesa neblina que cubre sus afueras generando con-fusión con prácticas de otra índole educacional, terapéutica o instrumental.

Con independencia de la posibilidad de aplicar el saber filosófico en otras esferas humanas, la tarea de clarificar y resaltar aquello que resulta constitutivo de la disciplina nos transporta al análisis de factores determinantes, como son la comunidad de indagación o el diálogo, y también al estudio sobre el uso de otros elementos básicos con los que bien se podría construir una suerte de tabla periódica: concepto, pregunta, texto, palabra, imagen, idea, sentido... A propósito de esta cuestión inconclusa, que podríamos denominar el problema de la demarcación filosófica, nos encontramos también con el papel que el pensamiento cuidadoso descrito en primer lugar por Lipman (*Caring as Thinking*, 1995), y desarrollado posteriormente por Sharp, juega en todo el proceso. En concreto, a continuación, vamos a mostrar el modo en que Sharp, a la luz principalmente de Lévinas (*The face of the other*, 2006), defiende la comunidad de indagación como lugar paradigmático en el que la alteridad se convierte en condición de conocimiento filosófico y construcción moral.

Hemos afirmado anteriormente que la comunidad de indagación es un elemento constitutivo de la práctica filosófica. Esto significa que, más allá de un mero recurso metodológico, la comunidad se presenta como marco general de actuación que establece unas condiciones fundamentales en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales propias de la experiencia filosófica. En consecuencia, se asume que la práctica filosófica reclama interlocutores con los que sea posible cooperar y con los que se comparte el interés de alcanzar un objetivo común. Además, en su despliegue efectivo, la comunidad fomenta la investigación fortaleciendo el trato equitativo entre los participantes, la escucha atenta, el uso de elementos autocorrectivos, etc... Ahora bien, ¿Cómo es *esto* posible? ¿Cómo se *da* la experiencia

filosófica *en* comunidad? A través de su lectura de la ética ontológica de Lévinas, con el soporte de la noción de simpatía inteligente (*intelligent sympathy*) de Dewey y otras fuentes, Sharp nos señala algunas de las claves que permiten despejar el modo en que acontece este proceso.

El punto de partida de su análisis es un fragmento del diálogo entre Suki y Anne en *Harry Stottlemeier's Discovery*.

Se sentaron en un banco de mármol, y Suki lo contemplaba todo con sosegado deleite. Pero Anne estaba furiosa consigo misma por haberse olvidado de traer su bloc de apuntes. Le habría gustado hacer un boceto del rostro de Suki. Era distinto a todos, ¡tan hermoso! ¡Cada detalle era tan delicado y perfecto: los ojos, los pómulos, el flequillo...! ¡Qué retrato tan bonito se podía hacer con ellos!

(...)

—¡Suki —exclamó—, tienes que venir alguna vez a mi casa! Tenemos toda clase de cosas interesantes. Mi madre pinta y tiene los cuadros colgados por todas partes, pero seguramente no te gustarán. Pero mi padre tiene las colecciones más extraordinarias. Habrías de ver su colección de mariposas. Las tiene en cajas de cristal, colocadas y clavadas con alfileres con tanto cuidado...

Suki intentó no estremecerse, pero no pudo evitarlo, y Anne no pudo evitar verlo. Anne se reprochó no haberse dado cuenta de que Suki no soportaba ver sufrir a ningún ser vivo. Ni siquiera soportaba oír hablar de que se les hiciera sufrir.

Anne puso su mano sobre la de Suki un instante.

—Suki, perdona. Supongo que es cruel atravesar las mariposas con un alfiler, aunque mi padre las anestesia primero. Pero me gustaría que vinieras a casa conmigo. A mis padres les encantaría conocerte. ¡Te encontrarían tan interesante...!

—¿Cómo una mariposa? —preguntó Suki, y al momento se había mordido la lengua, tanto lamentaba haberlo dicho. Era cruel lo que había dicho, pensó Suki, y Anne no tenía ninguna mala intención. En cuanto a Anne, los ojos se le arrasaron en lágrimas y se ruborizó.

Como es habitual en la literatura de Lipman, la situación descrita resulta muy sugerente y proyecta múltiples horizontes reflexivos, entre los que destacamos principalmente las nociones de "rostro" y "consciencia moral"; ambos serán conceptos claramente reconocibles a lo largo de un capítulo que centra su atención en la relación entre las dimensiones ética y estética de la vida humana. Conciérne al reconocimiento de este vínculo, dar cuenta y reportar la apertura definitiva a nuevos significados que reposan, ya no en un entorno natural cualquiera, sino en la irreductible imagen del otro, cuya mínima recepción intencional se expresa en forma de "rostro".

Con el reconocimiento del "otro" nos encontramos con una de las dimensiones de la alteridad, la diferencia, que en cierta medida ya implica, en sí misma, una cierta forma de autoconocimiento. Sin embargo, a diferencia de las deducciones u otros procesos de pensamiento racionalizador autoconsciente, como los derivados de la red de conexiones con el entorno, el contacto con el "otro" se resuelve como requisito para la construcción individual de la moralidad. Sharp defenderá que el aprendizaje en lectura de *rostros*, y del lenguaje corporal en general, debería de ser parte fundamental de la educación porque la proyección intencional sobre el rostro del otro favorece la sensibilidad ética, la escucha atenta o la solidaridad. En el relato anterior, Anne descubrió su falta de tacto en el estremecimiento de Suki y *se reprochó no haberse dado cuenta*; Suki, por su parte, vió reflejada interiormente su crueldad porque supo reconocer que Anne *no tenía ninguna mala intención*. La situación ilustra perfectamente el modo en que las emociones se encuentran conectadas al razonamiento moral, expone las consecuencias y peligros del pensar irreflexivo, y sirve de ejemplo a la máxima de Lévinas: el otro me construye como sujeto moral.

Ahora bien, ¿Cómo se lee un rostro? ¿Cómo se reconoce? ¿Cómo se ve? Podemos encontrar algunas claves en las palabras de Simmel, quien es referenciado igualmente al principio del artículo y que apunta a cierta capacidad connatural e intrínseca del rostro de generar significados: *no hay en el mundo ninguna figura, salvo el rostro, en la que una multiplicidad tan grande de formas y planos confluya en una*

unidad de sentido tan absoluta (Simmel, 2011). De esta manera observamos que la comunidad de indagación, dónde se experimenta un encuentro entre cuerpos, acontece asimismo como un encuentro entre *unidades de sentido*; una oportunidad para que las niñas y niños se reconozcan a sí mismos como *pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recursos o mercancías* (Splitter & Sharp, 1995).

Según Lévinas, la presencia del rostro nos acerca a la apreciación del "otro" en toda su radicalidad, de un modo irreductible e inconmensurable, ya no como la mera diferenciación mediatizada por categorías o géneros, es decir, de un modo relativo. No se trata entonces de observar exhaustivamente y con suma atención los rasgos físicos de los demás, sino de aprender a *leer los significados* que sus rostros sugieren, y de hacerlo de un modo empático. Si, además, continuando con Simmel, admitimos que el rostro es *la realización máxima del ideal de toda interacción humana, la realización más perfecta que pueda existir en el ámbito de lo visible*, podríamos resolver entonces que, en el contexto de la comunidad de indagación, y a diferencia de otros ámbitos de desarrollo de la práctica filosófica, se ofrecen mejores oportunidades y condiciones para construir un conocimiento cargado del particular sentido empático, característico del pensamiento cuidadoso, que se desarrolla a través de la escucha y el diálogo. En definitiva, este *ideal de toda interacción humana* nos viene a recordar también que *la razonabilidad va más allá de la racionalidad* (Splitter & Sharp, 1995). Mientras el contacto con la alteridad, la diferencia, fomenta el autoconocimiento, el "otro" será el requisito para la construcción individual de la moralidad. Para Sharp esto se produce en la medida en que los integrantes de la comunidad no son reconocidos tanto por sus habilidades argumentativas o comunicativas sino por la dignidad inherente en su carácter y personalidad, el asombro, el despertar ante la *unidad de sentido*. En la comunidad de indagación se pone en juego la alternancia reflexiva entre lo común y lo personal, experiencia individual y grupal, pero esta circunstancia no da lugar simplemente a un "nosotros" en el sentido fraternal de "colectividad", "comunidad" o "socialidad" que *siente al otro al lado de sí*; supone más bien un reconocimiento que siente al otro *de cara a sí*. Por ello reconocemos en la comunidad de indagación el lugar en que la construcción del sujeto moral, a través de la otredad, se encuentra ligado a la construcción del sujeto filosófico; esto sería, en palabras de Lévinas: *aprender filosofía es aprender a encontrarse con el otro en toda imprevisibilidad*.

La dimensión ética de la experiencia filosófica, ya sea individual o compartida, se muestra también sobre la idea de una educación más allá de la lógica habitual del aprendizaje, se trata del influjo de una alteridad que, *en vez de herir mi libertad, llama a la responsabilidad y la instauro (...) la primera enseñanza razonable, la condición de toda enseñanza* (Lévinas, 2012). De ese modo, la investigación filosófica compartida, desarrollada bajo el influjo de la responsabilidad y el compromiso cimentado en la presencia del otro, supone la manifestación del aspecto cuidadoso del pensamiento, que se expresa en su dimensión afectiva, valorativa, activa y normativa. Gestos como la cooperación solidaria, la reflexión sobre los propios valores, las intervenciones respetuosas, la escucha atenta o la autocorrección, no son solamente muestras de una dimensión del pensamiento que distingue lo valioso de lo superfluo, también son el signo de una comprensión prescriptiva de la vida humana que desarrolla actitudes asociadas a un determinado sentido de la justicia y un ideal democrático.

En su análisis del pensamiento cuidadoso y sus distintas variedades, Lipman defiende que las emociones y la sensibilidad dan forma, de un modo decisivo, a un marco de sentido sin el cual el pensamiento *sería plano y carecería de interés*. Además, de no ser por el cuidado y el desarrollo del pensamiento valorativo, *no sería posible mantener un equilibrio entre la igualdad ontológica, que sitúa a todos los seres en un mismo nivel* (Lipman, 2016). Sin cuidado, el pensamiento carece de valores y la vida humana queda suspendida por un exceso de racionalidad instrumental; motivo principal por el que la comunidad de indagación, en la medida en que fomenta la confianza, el razonamiento moral, la reflexión y la razonabilidad, se convierte en un imperativo educativo (Splitter & Sharp, 1995).

No es casualidad entonces que en las conclusiones de su artículo, Sharp, cite a Arendt admitiendo que da un paso más que Lévinas en su concepción de la educación como un acto social y político, cuando afirma que, en última instancia, ésta debe entenderse como un acto de amor: *La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por el y salvarlo así de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de lo nuevo y los jóvenes, sería inevitable* (Arendt, 2003). Con esta cita recuperamos el vínculo entre lo emotivo y lo racional para reafirmar el decisivo papel del pensamiento cuidadoso en el desarrollo del conocimiento moral. Asimismo, con esta referencia, Sharp señala los peligros a los que algunas prácticas discursivas se verían abocadas sin el adecuado impulso del elemento cuidadoso. La educación moral, afirma, se vería reducida a un

mero juego argumentativo en el que los individuos que dispongan de buenas capacidades persuasivas y comunicativas conseguirían imponer al resto sus criterios morales, privando a los demás, a su vez, de desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales. A fin de cuentas, la construcción del sujeto filosófico no puede desligarse de la construcción de un sujeto moral comprometido con sus interlocutores y con su propio pensamiento.

Referencias

Arendt, H. (2003): *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*.

Barcelona: Península.

Lévinas, E. (2012): *Totalidad e infinito*. Salamanca. Sígueme.

Lévinas, E. (2007): *De la existencia al existente*. Madrid: Arena.

Lipman, M. (1988): *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ed. De la Torre.

Lipman, M. (2016): *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Malka, S. (2006): *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Madrid: Trotta.

Simmel, G. (2011): *El rostro y el retrato*. Madrid: Casimiro.

Sharp, A. M. (2006): The face of the other. *Thinking: the Journal of Philosophy for Children* Vol 18, pp. 43-47.

Sharp, A.M. & Splitter, L. (1995): *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

