



LA RELACIÓN CARA A CARA CON EL OTRO COMO POSIBILIDAD DE SUPERAR LA DIALÉCTICA DEL AMO Y DEL ESCLAVO EN LA ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

Celina Michelle Martínez Felipe
CECyTE Guanajuato

Área temática: Filosofía, teoría y campo en la educación.

Línea temática: Filosofía de la educación y teoría pedagógica.

Tipo de ponencia: Reporte parcial o final de investigación.

Resumen:

El presente trabajo dilucida cómo el concepto de la *relación cara a cara* de la filosofía de Emmanuel Lévinas, y la visión de la ética sartreana de la libertad como un compromiso no sólo individual, sino con la humanidad, nos pueden ayudar a superar la estructura antagónica de la educación tradicional, descrita por Freire, que sólo reproduce el modelo de la dialéctica del amo y del esclavo, pero en el ámbito pedagógico, para así desembocar en una educación más humana, dirigida a la praxis, situada en el contexto específico de los discentes.

Palabras clave: Educación tradicional, Educación crítica, Ética.

Introducción

En este trabajo abordaremos la concepción de Paulo Freire acerca de la *educación bancaria*, para señalar que si se pretende superar el esquema vertical que la compone a través de la perpetuación de la dialéctica del amo y del esclavo, conviene en un primer momento asumir lo que Emmanuel Lévinas llamará la relación *cara a cara* (*rapport face à face*) a través de la *huella*, concepto que nos permitirá desarrollar la acuciante empatía hacia el prójimo, para después integrar lacónicamente la ética de Jean-Paul Sartre, que se centra en abandonar la visión individualista de las acciones y, en cambio, comprender que una acción que pareciera exclusivamente individual, en realidad nos responsabiliza y compromete con los demás.

Pero, seguramente surgirá la interrogante de ¿por qué proponer exactamente a esta triada de filósofos para dilucidar el problema en cuestión? Queda claro que los tres son célebres pensadores, cuyas ideas ya han pasado a la posteridad, pero ¿por qué elegir a un prominente pedagogo –Freire–, a un filósofo lituano-francés de notables textos éticos y ontológicos –Lévinas–, y a un filósofo francés, existencialista, ganador del Premio Nobel de Literatura –Sartre–?

La razón de ser de esta elección no es fortuita, sino que ha sido hecha ex profeso, ya que los tres autores tienen en común un abisal y auténtico compromiso intentando cambiar las condiciones deleznable del mundo. Por su parte Freire no se limitó a estudiar sólo académicamente los problemas educativos de su entorno, sino que desarrolló e implementó su propio método en campañas de alfabetización; dicho trabajo, además, le trajo múltiples problemas como persecución merced a sus ideas, encarcelamiento y exilio. En el caso de Emmanuel Lévinas resulta preciso recordar que vivió en carne propia el Holocausto, pues fue preso en un campo de concentración por ser judío y donde la mayor parte de su familia fue asesinada, siendo él de los pocos sobrevivientes. Es por eso que la filosofía lévinasiana, sobre todo la vertiente ética, se encuentra dotada de una gran sinceridad y compromiso con el mundo, pues al hablar de compromiso con el otro, con el prójimo, Lévinas lo hace desde su experiencia tan íntima y arrolladora, tan auténtica. Finalmente, Jean-Paul Sartre estuvo siempre interesado en ser una pieza activa y generadora de cambio social, podríamos por ejemplo recordarlo, incluso ya siendo un hombre de más de 60 años, al frente de las manifestaciones estudiantiles en Francia, en mayo del '68. Cabe precisar, también, que tanto Freire como Sartre son herederos directos de la teoría marxista, estando así avocados de manera especial a que sus ideas se materializaran en la *praxis*, en la transformación del mundo y no se dedicaran sólo a la descripción del mismo.

Desarrollo

Paulo Freire, al hablar de la educación reiterará que no necesitamos de otra pedagogía *para* el oprimido, gestada desde la comodidad y superioridad de las clases dominantes; sino que se necesita de una pedagogía situada, una pedagogía *del oprimido*, emanada desde las condiciones reales y específicas de las

clases dominadas. Se hace aquí hincapié en las cursivas de destacan que al construir una pedagogía para el oprimido, se le está observando desde fuera, por alguien que no está en igualdad de condiciones, sino que se halla en una posición superior; mientras que al hacer referencia a una pedagogía *del oprimido*, ésta es el fruto de las mismas personas que se encuentran padeciendo el problema, que conocen su situación específica porque es su pan de cada día.

Resulta curioso observar cómo las clases dominadas, los oprimidos, cuando no tienen posibilidad alguna de dejar de serlo, consideran que la única opción viable para salir de su condición de oprimidos radica en convertirse en opresores. Tristemente observamos que esa es la aspiración común en la mayoría de nuestros educandos, aspiración construida, fomentada y respaldada por la sociedad y el sistema, aspiración a ser el jefe en un departamento de una empresa, con subordinados a su cargo, emprendedor exitoso que sea su propio jefe y no tenga que recibir órdenes de alguien más, aspiración a convertirse, pues, en una persona que tenga la posibilidad de expresar su supremacía sobre otros que no se sientan iguales a él, sino en un nivel inferior. Ya ni siquiera la aspiración se dirige a ser el dueño o líder absoluto de una empresa, sino a ser el jefe de cierto departamento que a su vez es oprimido por sus superiores, pero que también es opresor con los empleados que laboran en el departamento a su cargo.

Un ejemplo de la cultura popular latinoamericana que serviría sobremanera para ilustrar esta situación que describimos, podemos encontrarlo en la canción *El negro Manuel Antonio* escrita por Nicómedes Santa Cruz e interpretada por Amparo Ochoa, que relata el caso de Manuel, un peón, un trabajador del campo al servicio de su patrón, a quien un día éste le obsequia un traje viejo, suceso que es un parteaguas en la vida de Manuel, pues cree que lo han ascendido de puesto y ahora ya no es como el resto de sus compañeros peones, sino que cree es mayordomo y que ha nacido para mandar a los que siempre han sido sus compañeros de trabajo y manifestarles despotismo, sin ser capaz de distinguir que él se encuentra sometido al mismo mecanismo de dominación que sus compañeros, pero que considera más llevadero porque a su vez él puede subyugar a otros. En las palabras de Freire: “[...] los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores.” (2016, p. 43)

Para Freire la estructura de la dominación se manifiesta como un dilema para los subyugados, pues por una parte está el anhelo por alcanzar su libertad, asumiendo los riesgos y responsabilidades que ella conlleva pues, en menester decirlo, la libertad no es una conquista que se alcance de una vez y para siempre, sino que la libertad se presenta como un reto perenne, como un ideal por el que se ha de luchar día con día, y como toda lucha es demandante, incómoda e incluso desgarradora, en el sentido de que implica la salida del statu quo, del estado de cosas al que ya se estaba acostumbrado y adaptado, aunque fuera perjudicial para los mismos dominados. La otra opción que conforma el dilema, es la de continuar sufriendo la dinámica de la dominación, pero en todo caso este sería un padecimiento al que ya se está acostumbrado, al que con el paso del tiempo el hombre ya se ha acomodado.

Recordemos, además, que la relación entre dominador y dominado viene a ser como la dialéctica del amo y del esclavo en Hegel (Kojève, 2006), donde si bien el amo es el que domina al otro, también es parte de la misma estructura y se encuentra sometido a ella, pues su ser se reconoce sólo gracias al esclavo, ya que sin él su existencia como amo no sería posible, dependiendo así de aquél y convirtiéndose al mismo tiempo en amo y esclavo, amo de otros y esclavo de ellos mismos, pues no puede existir como tal, como amo, fuera de esa dicotomía. Así pues, la estructura de la dominación si bien es más cruel y despiadada con el oprimido, también afecta al opresor y por lo tanto se necesita la liberación de ambos.

La posibilidad de la liberación del oprimido reside en el despertar crítico de la conciencia de su posición en el mundo, despertar que si es verdaderamente crítico llevará implícita la asunción de la lucha en la praxis diaria por su liberación, superando el miedo a ésta.

Pero, ¿dónde reside la posibilidad de la liberación del opresor? Al opresor no le basta ser consciente de la dialéctica en la que está inmerso, ni el reconocer que hay muchos oprimidos que día a día padecen las consecuencias de la dominación, sino que es menester que el opresor realmente se solidarice con los oprimidos, que deje de concebirlos sólo como meras entidades abstractas y que los aterrice y ubique en la realidad cotidiana e inmediata en la que viven, que los perciba como seres concretos, como personas con necesidades, sueños, ilusiones, carencias y decepciones. Se clarificará con mayor suficiencia esta idea más adelante, cuando explicitemos el concepto de la relación *cara a cara* (*rapport de face à face*) de Emmanuel Lévinas.

“Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.” (Freire, 2016, p.48) Hace falta, pues, para que el opresor se libere de la estructura de la dominación que se comprometa junto con el oprimido en la labor de la liberación de éste, que lo reconozca como igual, como una persona y que se identifique con su misma empresa, con su misma causa, hace falta, entonces, llevar a la praxis la conciencia de la dialéctica de la opresión. Freire nos dirá: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.” (2016, p. 37)

Ahora, en el contexto educativo que es el que nos compete en esta investigación, el problema con los modelos pedagógicos tradicionales es que se subsumen a lo que Freire llamaría la *educación bancaria*, arquetipo que ostenta un marcado cariz pasivo, ya que concibe a los educandos como meros receptáculos de los depósitos que realizan los docentes en ellos. En este paradigma educativo, ostensiblemente vertical, el único que sabe, el que elige los contenidos considerados importantes para que los discentes conozcan, es el maestro. Así pues, vemos en este horizonte pedagógico la reproducción de la dialéctica del amo y del esclavo, donde el primero sería el maestro, quien existe merced al presupuesto estatus de ignorancia y pasividad de los alumnos, quienes ocupan el lugar de los esclavos, los sometidos, aquellos que sólo deben adecuarse a los designios de los señores, es decir, de los maestros, y en caso de no hacerlo se les tildará de *inadaptados*, piezas problemáticas del sistema que no han sabido funcionar en el mismo.

En esta concepción de la educación se les enseña a los educandos a ser sujetos inactivos que deben siempre adaptarse a las condiciones gestadas por los amos, por los opresores; es como si en la escuela se les preparara para insertarse de la misma forma pasiva a la sociedad, sin rechistar, sin alzar la voz, sin poner en duda la autoridad de los amos, que ahora ya no reciben el nombre de profesores, sino de gobernantes, empresarios, jefes, etc. Desde estos emplazamientos será entonces complicado que los educandos puedan desarrollar una actitud crítica ante la realidad que les circunda, ya que en la escuela sólo se les enseñó a escuchar las narraciones de los que en la estructura educativa estaban por encima de ellos, a ser meros elementos pasivos de la realidad, sujetos que sólo tienen dos opciones: adaptarse a los requerimientos de la opresión, subsumirse, someterse y sobrellevar su condición, o sublevarse y sufrir, padecer las consecuencias de ser visualizados como unos inadaptados, unos flojos que no quieren progresar, que no se quieren ajustar a las exigencias de su tiempo.

La respuesta que se perfila como la única opción viable para superar el esquema de la *educación bancaria*, tradicional, consiste en tratar de romper con la verticalidad inherente y característica de tal paradigma, a través de la *dialogicidad*, ya que a través del diálogo –ya no discurso o monólogo vertical– se posiciona a los interlocutores en un mismo nivel, horizontalmente, donde uno puede brindar valiosos puntos de vista al otro, sin importar si es el docente o el alumno quien los manifiesta. Una educación dialógica reconoce, pues, que el proceso de formación se realiza en compañía, unos con otros, asume que la educación es verdaderamente tal, es realmente fructífera y liberadora si se realiza en comunión, superando los esquemas rígidos y verticales, donde una sola persona aportaba información desde su único punto de vista, escindiéndose así todas las demás perspectivas que integran de facto una realidad que por definición es multifacética, cambiante y diversa.

Freire distinguirá entre dos concepciones de la educación: la problematizadora y la bancaria. La primera es una perspectiva situada e histórica que concibe a la realidad en constante cambio, y al hombre como un ser inacabado, en formación. Asimismo, siguiendo esta postura, la educación sería también inacabada, un proyecto perenne. La segunda concepción, la bancaria, observa a la realidad como estática, inamovible, donde las condiciones fraguadas se mantienen paralizadas en beneficio de las clases hegemónicas, dominantes u opresoras. El apreciar a la realidad desde la inmovilidad conlleva la negación de la historicidad misma.

La concepción bancaria, al no percibir a los hombres como seres en constante formación, les niega la historicidad misma y también los asemeja al resto de las cosas que componen el mundo, cosas que sí serían estáticas, acabadas e inertes, en el sentido de que no se saben en constante cambio, pues carecen de conciencia de su estar siendo en el mundo. Así pues, la concepción bancaria reifica a los hombres mientras que la educación bancaria cosifica a los estudiantes, los convierte sólo en archiveros que deben recibir los depósitos de información realizados por los docentes.

Para lograr percibir a los hombres como seres humanizados, se amerita de la convivencia, ya que no es posible desarrollar la humanización de manera aislada, pues la solidaridad y la empatía se dan en relación con los demás, con los otros; otros que, cabe especificarlo, deben ser iguales a mí, dado que desde la estructura antagónica que polariza al mundo en opresores y oprimidos, no hay solidaridad, empatía ni humanización alguna que se pueda generar.

La dialogicidad como posibilidad de humanización

Podemos entender, siguiendo a Freire, la palabra, el decir, desde dos perspectivas contrarias. Por una parte está la palabra auténtica, verdadera, que siendo tal se conforma de reflexión y acción, las cuales conducen a la praxis transformadora de la realidad. Por la otra está la palabra inauténtica, falsa, que se integra de irreflexión e inactividad, las cuales conducen a la inercia, a la realidad estática.

Freire no busca una palabra que se vuelque exclusivamente a la acción, obliterando de tal forma la necesaria parte reflexiva que debe integrar el diálogo verdadero, ya que una acción privada de reflexión desembocaría en un activismo que, por no conocer las características de la realidad que pretende cambiar, negaría la posibilidad de una praxis pertinente y verdadera, condenándose al fracaso.

Por otra parte, una palabra centrada únicamente en la reflexión se convertiría en una filosofía de escritorio, en un estudio exhaustivo de los grandes y acuciantes problemas de la humanidad, pero ideado desde la comodidad y seguridad del escritorio, de la biblioteca del pensador que dice querer cambiar el mundo; esta sería, de tal manera, una posición ingenua e incluso hipócrita, pues no habría un verdadero compromiso de modificar la situación específica que se analiza, serían sólo textos, publicaciones, libros para conservar cierto estatus académico, para poder seguir siendo parte de la clase dominante, perpetuando así la estructura antagónica de la dominación que permea la realidad.

Para que la existencia sea humana y no el mero estar ahí de seres vivos, es necesario que *pronuncie* el mundo, que lo diga, que lo transforme a través de la asunción de la palabra auténtica que conduce a la reflexión y a la acción. Una existencia muda, callada, no es una existencia humana, es el simple estar ahí de entes alienados, cosificados e inanimados, producidos en masa por el sistema, por una educación tradicional al servicio de la clase dominante, que sólo busca mantener su supremacía, mediante la perpetuación de la dicotomía del amo y del esclavo.

Ahora, el decir la palabra, el pronunciar el mundo, no puede realizarse desde un solipsismo, ni es el decir exclusivo de una persona hacia otra, pues en este caso volveríamos a los emplazamientos de la educación bancaria, donde sólo un sujeto (profesor) es el que interpreta y dice, pronuncia, la realidad, y donde los demás individuos (alumnos) sólo son receptáculos del decir del maestro. En la palabra los hombres deben intentar conquistar el mundo, no a otros hombres.

La huella del otro como vía hacia la responsabilidad con la humanidad

En su libro *La huella del otro* (2000), Lévinas nos dirá que *huella* es lo que significa sin intención de significar, v. g., el que trata de borrar huellas deja otras inintencionadamente; de tal forma, la huella no puede ser ocultada y por tal motivo, en todo momento, nos podrá otorgar información acerca de algo, en este caso, lo que le interesa a Lévinas es el Otro, ese que no soy yo y del cual se me manifiesta su ser inevitablemente.

Ahora, ¿dónde podremos encontrar la huella de la otredad de forma más patente? Para Lévinas el rostro del otro es ese lugar donde se manifiesta de manera inexorable y desbordante, en esa relación cara a cara está la huella del prójimo que nos obliga y compromete con él.

El rostro del otro no es fenómeno que pueda ser aprehendido, no es algo de lo que pueda formarse una representación mental, el rostro supera la percepción intelectual, va más allá de toda la terminología epistemológica, porque el rostro es una epifanía, una visión, una especie de saber inmediato y certero, nunca un conocimiento procesual y metódico, sino una revelación directa.

Cuando veo el rostro del otro, ese rostro me *enfrenta*, me *confronta*, me bombardea con su sinceridad, con su desnudez, esa relación cara a cara me compromete, me obliga sin que yo elija tal compromiso, y sólo por una especie de mala fe, diría Sartre, es como puedo obliterar la exigencia que representa el rostro del otro.

La huella nos revela un pasado no vivido que nunca podría sernos visible mediante la introspección, mediante el conocimiento de la propia interioridad, sino sólo a través de la huella misma, pues nos remite siempre a *lo otro*. El sentido de la huella no implica una relación vertical con el conocimiento del otro, sino lateral, de igualdad, y así se nos patentiza el pasado irreversible, aquél que nunca nos perteneció y que, no obstante, nos incumbe.

El hombre suele concebir el tiempo reduciéndolo antropomórficamente al presente, la presencia y la *re-presentación*; así pues, entiende el pasado como el presente retenido y el futuro como el presente porvenir. Aquí desenvolverá un papel decisivo la relación ética con el otro a través de la huella que se posee de él, dado que permite y posibilita una nueva concepción del tiempo, en razón de que mediante ella el hombre podrá hacer suyo un pasado inmemorial y responsabilizarse de él, pero no re-presentándose, porque nunca lo ha vivido como presente.

Lévinas busca una actitud que no se categorice, que implique el movimiento hacia el otro, pero sin regreso hacia la ipseidad, que parta de la identidad (de un hombre) y se dirija a lo no-mismo, a los demás hombres, y tal actitud podremos encontrarla, siguiendo la argumentación planteada por Lévinas, en la bondad y más precisamente en la obra bondadosa, entendida ésta como un movimiento o una acción realizada por lo-mismo (algún hombre) y dirigida hacia lo otro (el prójimo).

Por su parte, la visión del existencialismo sartreano del hombre lo concibe como un proyecto en formación, como un ser que surge en la existencia sin tener una esencia que lo defina, sino que él se la irá construyendo

tal y como quiera. Recordemos también que una de las principales máximas de Sartre afirma que “el hombre está condenado a ser libre” (2010, p.17), condenado porque la libertad es un atributo que él no ha elegido ostentar y que, sin embargo, tendrá que desarrollar toda la vida.

Ante esta óptica de la libertad podríamos suponer que las elecciones realizadas, al ser personales, implicarán sólo una responsabilidad individual, del sujeto hacia él mismo y las consecuencias directas de sus decisiones; empero, Sartre resaltaré que nuestras acciones, así sean la expresión particularísima de un individuo, en realidad nos responsabilizan con y por toda la humanidad, pues el hombre al preferir ciertas acciones o ideas sobre otras, está al mismo tiempo legitimando y respaldando ese tipo de ideas; es decir, si yo en mis elecciones individuales opto por una vida deshonesto y disoluta, al mismo tiempo envío el mensaje de que este es el tipo de existencia que considero todos deberían llevar, porque es el que yo considero más adecuado, dado que lo he elegido por sobre los demás. Así pues, eligiendo para mí es como si a la vez eligiera para toda la humanidad, siendo de esta manera responsable de ella.

Se podría objetar que una persona con una vida deshonesto puede decir que aunque ella actúe de esa forma, no le gustaría que los demás se comportaran igual, puesto que reconoce que no es lo correcto, o que su actuar –aunque sea perjudicial– no conlleva ningún problema porque sólo ella se conduce de esa forma, mientras que el resto de la población sí lleva un estilo de vida honesto.

Para Sartre, un pensamiento de este tipo únicamente puede ser sostenido por una especie de mala fe, concepto que hace referencia a la intención humana de escapar de las exigencias de la libertad, a saber, la responsabilidad y angustia inherentes a las elecciones humanas, a través de la reificación, tratando de asumir un estatus de cosa. Aún con este intento por vía de la mala fe de huir de la libertad y responsabilidad, hemos de señalar que es imposible privarnos de tal autonomía y por lo tanto siempre conservaremos el compromiso de nuestras decisiones.

Conclusiones

A través de la exposición que hemos realizado de los conceptos de Freire de la educación bancaria y su estructura opresora, así como de las ideas de Lévinas y de Sartre, podemos señalar que, en efecto, la relación cara a cara logra superar la estructura antagónica de la dialéctica del amo y del esclavo, reproducido en la educación, ya que en este *face à face* se humaniza al otro, se le reconoce de manera inmediata, a manera de epifanía, como ser humano, ser con hambre, sed, sueños, carencias, alegrías y esperanzas, esperanzas que me involucran, que me exigen, que me comprometen, pues recordemos que para Freire el saber y reconocer objetivamente que los demás son personas, pero no hacer nada para que vivan realmente en condiciones humanas, libres, es una hipocresía, es un acto de mala fe.

La perspectiva ética de la relación cara a cara desembocaría, entonces, en una educación más humana que concibe a los alumnos no como meros receptáculos de información, sino como seres humanos históricos,

contextualizados, seres que representan un compromiso perenne para el docente, compromiso que se ve reforzado e incluso amplificado bajo la perspectiva sartreana de la libertad y de las acciones que, pareciendo ser individuales, en realidad nos responsabilizan con toda la humanidad, ya que eligiéndonos, eligiendo un *modus vivendi* determinado, también decidimos para los demás. Así pues, el compromiso del docente se torna aún más apremiante, urgente, volviéndose un arquetipo para los alumnos.

Bibliografía

- ACorres, P. (2009). *Ética de la diferencia. Ensayo sobre Emmanuel Levinas*. México: Editorial Fontamara.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. México: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido*. México: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Kojève, A. (2006). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires: Editorial Leviatán.
- Levinas, E. (2013). *Humanismo del otro hombre*. México: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Editorial Taurus.
- Sartre, J. (2010). *El existencialismo es un humanismo*. México: Editorial Tomo.