

FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

**Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la
teoría de Martha C. Nussbaum**

TESIS DOCTORAL

WILMER HERNANDO SILVA CARREÑO.
CÓDIGO: 2012199022

DIRECTOR
DR. GERMÁN VARGAS GUILLÉN

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ, D.C., Septiembre de 2015

*Dedico esta tesis a mi hija María Isabel,
su amor y su comprensión han sido fuente de
inspiración, paciencia y regocijo.*

AGRADECIMIENTOS


Mi sincera gratitud a mi Familia por su apoyo incondicional,

A mi maestro Germán Vargas Guillén por su desmedido y pródigo acompañamiento en la construcción de esta tesis,

Al profesor Harry P. Reeder por su generosidad académica en esta investigación.


Mi gratitud a Todos(as).

*Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente
que haya perdido la habilidad de pensar críticamente,
de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad
y la diversidad de otros.
(Nussbaum, 2005, p. 327).*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación al servicio de la vida</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis doctoral
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES. Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum.
Autor(es)	Wilmer Hernando Silva Carreño
Director	Dr. Germán Vargas Guillén
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 271 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Formación, formar-se, homo capax, yo puedo, capacidad, sujeto de capacidades.

2. Descripción
<p>Tesis de grado que recoge el desarrollo y los resultados de investigación que ha hecho el autor como tesis doctoral en el marco del programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). A la luz de la fenomenología la formación y la subjetividad constituyen dos referentes vinculantes para pensar la constitución humana e intersubjetiva del mundo de la vida. La formación, como contenido material de la pedagogía y el sujeto como contenido material de la formación. En esta tesis se enuncia que se trata de un sujeto de capacidades, homo capax, como agente de responsabilidad. Esto es, esta tesis configura una filosofía de la educación; y esta filosofía de la educación o esta perspectiva de la misma funda una antropología pedagógica; que a su turno, permite el análisis de las implicaciones del despliegue de la formación como proceso de autocomprensión y autoresponsabilidad, concretamente, en perspectiva hermenéutica, como elementos para fundamentar una práctica pedagógica humanista.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	


3. Fuentes

- Husserl, Edmund (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Trad., Antonio Ziri3n Q. 2ª edici3n. M3xico: UNAM.
- Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa cl3sica de la reforma en la educaci3n liberal*. Barcelona: Paid3s.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paid3s.
- Ricoeur, Paul (2006a). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. M3xico: Fondo de Cultura Econ3mica.
- Ricoeur, Paul (2006b). *Sí mismo como otro*. 3ª edici3n., M3xico: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2008). *Hermen3utica y acci3n: de la hermen3utica del texto a la hermen3utica de la acci3n*. Trad., Mauricio Prelooker, et., al. 3ª edici3n. Buenos Aires: Prometeo.

4. Contenidos

El trabajo se presenta en cuatro partes, subdivididas, a su vez, en capítulos consecutivos para dar estructura y secuencia al documento. En la primera parte se presenta el enfoque metodol3gico al que se recurre. En la segunda parte se presentan los presupuestos te3ricos de la investigaci3n. Se pone en consideraci3n el entrecruzamiento entre la descripci3n fenomenol3gica del 'yo puedo' husserliano y del *homo capax* de Ricoeur, y el enfoque de las capacidades desarrollado por Martha C. Nussbaum. En la tercera parte se presenta el estado del arte de la investigaci3n, propiamente, de la reflexi3n e investigaci3n en torno a los referentes conceptuales de esta investigaci3n.

En la cuarta parte se recogen los resultados de la investigaci3n. En 3sta, específicamente, a


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al profesional</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

partir de lo tematizado por Husserl como 'yo puedo', la fenomenología del *homo capax* de Ricoeur y el enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum, se desarrollan y se ponen en diálogo diversos elementos que resultan característicos para pensar la formación de la *persona* como sujeto de capacidades, a saber: la formación de la persona como sujeto de capacidades, a la luz de la caracterización fenomenológica del yo puedo y del *homo capax*; la ciudadanía como forma concreta de intersubjetividad; formar para la responsabilidad; el cultivo de la humanidad y una pedagogía de lo humano; las humanidades y la formación estética de la persona; y la dación, constitución y despliegue de la identidad narrativa en la formación.

5. Metodología

El método que sigue esta investigación se inscribe en una perspectiva teórica, se plantea, entonces, como un proceso de construcción teórica que recurre al enfoque hermenéutico mediante la indagación, revisión, interpretación, y contrastación de fuentes teóricas para fundamentar la formación como desarrollo de las capacidades. En este sentido, se considera la hermenéutica no solo como el arte de interpretar y comprender un texto, sino como una forma de acercarse a un tema determinado o a una realidad determinada para entrever de forma interpretativa, la convergencia de horizontes de sentido en relación con la formación humana.

El proceso interpretativo está mediado por el despliegue del arco hermenéutico ricoeuriano, esto es, se caracterizan los "estadios de la mimesis": en el estadio prefigurativo, se trata de entrever la precomprensión de lo constituyente del discurso, de lo dado como punto de referencia, aquello que da forma al discurso, que lo llena de sentido; en el estadio de la configuración, se dirigió la atención en el devenir del discurso y la presentación del mismo, esto es, mediante el 'acto de lectura' y la 'construcción de la trama' se dio camino a mostrar el tejido que media lo comunicado como totalidad significativa, susceptible de comprenderse e interpretarse; y finalmente, en el estadio refigurativo, se trata de mostrar la referencia de lo dado, esto es, "lo que se comunica, en última instancia, es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y que constituye su horizonte.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Ministerio de Educación</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

6. Conclusiones
<p>La denominación del sujeto de capacidades implica un sujeto capaz de dar cuenta de sus propias acciones, de su historia, de su <i>mundo-hogar</i>; también, capaz de constituirse en la experiencia vivida del ejercicio de la ciudadanía. Comprenderse como un <i>yo puedo, homo capax</i>; ocurre por la vuelta del sujeto hacia sí mismo; por procesos de autocomprensión y autoreferenciación, o lo que es, reconocimiento de sí. El sujeto deviene en esta medida como <i>agente</i>, capaz de <i>acción</i>, sujeto de capacidades. Pero la vivencia de las capacidades no se da más que en la posibilidad de poder ejercerlas, llevarlas a funcionamiento, y esto es dado únicamente en el encuentro y el reconocimiento del otro, en intersubjetividad. De ahí la necesidad de mostrar cómo del reconocimiento de sí, del reconocimiento de la subjetividad, se da el paso a la vivencia de la intersubjetividad, la constitución de un mundo familiar y cultural ampliado.</p> <p>Para el alcance de dicha constitución de la vida intersubjetiva se precisa que ésta es de índole vivencial, por lo que el recurso a la ciudadanía resulta importante como la forma concreta en que se da el <i>vivir con</i> el otro. En esta vivencia intersubjetiva, emerge la responsabilidad (hacia sí, hacia el otro, hacia el mundo) como el medio que hace posible el cultivo de la humanidad. La formación deviene, de este modo, como productora de un sentido social, humano y político en las personas. De ahí que todo proceso de formación tiene como presupuesto relevante posibilitar e identificar las capacidades de las personas como bases de un <i>formar-se</i> autoconsciente que las sitúa como referentes de identidad social.</p>

Elaborado por:	Wilmer Hernando Silva Carreño
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	10	09	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....13

PRÓLOGO.....17

INTRODUCCIÓN.....19

PRIMERA PARTE25

ENFOQUE METODOLÓGICO25

CAPÍTULO 1. LA HERMENÉUTICA COMO ENFOQUE METODOLÓGICO..... 27

 1.1. Sentido de la hermenéutica..... 27

 1.2. El arco hermenéutico como método 30

SEGUNDA PARTE39

REFERENTE TEÓRICO39

CAPÍTULO 2. TEMATIZACIÓN DE LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL..... 43

 2.1. La reducción fenomenológica como punto de partida..... 44

 2.2. Temporalidad y subjetividad 47

 2.2.1. La conciencia interna del tiempo como elemento constitutivo 48

 2.2.2. Hacia una comprensión de la constitución de temporalidad 51

 2.2.3. La temporalidad como constitución de subjetividad..... 53

 2.3. El *yo* en la fenomenología de Husserl 57

 2.3.1. Los diversos estratos o capas del *yo*..... 57

 2.4. Tematización del *yo puedo* en la fenomenología de Husserl 65

CAPÍTULO 3. LA FENOMENOLOGÍA DEL HOMO CAPAX EN RICOEUR..... 71

 3.1. Caracterización de la fenomenología del *homo capax* 72

 3.2. Las capacidades básicas según Ricoeur..... 73

CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE NUSSBAUM..... 79

 4.1. Caracterización del enfoque de las capacidades..... 79

 4.2. La educación humanista como proyecto 84

 4.3. El desarrollo humano como horizonte..... 88

TERCERA PARTE93

ESTADO DEL ARTE93

CAPÍTULO 5. DESARROLLOS DESDE LA FENOMENOLOGÍA 95

 5.1. La formación como horizonte temático..... 95

 5.2. Estudios en torno al *homo capax* de Ricoeur 101

CAPÍTULO 6. DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE NUSSBAUM..... 105

6.1. Estudios generales a partir de la teoría de las capacidades.....	106
6.2. La educación a partir del enfoque de las capacidades de Nussbaum	109
6.3. Debate político a partir del enfoque de las capacidades	112
6.4. Caracterización de la ciudadanía desde la propuesta de Nussbaum.....	116
6.5. Estudios en torno a la formación ciudadana en Colombia	119
6.6. La pregunta por la ética desde el enfoque de las capacidades.....	127
6.7. El debate por los menos favorecidos	131
CUARTA PARTE	133
VARIACIONES EN EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO DE CAPACIDADES.....	133
CAPÍTULO 7. ELEMENTOS SUSTANTIVOS PARA LA FORMACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA	137
7.1. La temporalidad y la formación.....	139
7.2. La pregunta por la formación desde la fenomenología	143
7.3. El ‘yo puedo’ como despliegue del ‘yo puro’, perspectiva para la formación.....	148
7.4. La vivencia del yo puedo como sujeto de capacidades	151
7.4.1. Sujeto de capacidades y mundo de la vida.....	157
CAPÍTULO 8. LA CONSTITUCIÓN ORIENTADA COMO FUNDAMENTO DE LA INTERSUBJETIVIDAD.....	163
8.1. De la ‘subjetividad radical’ a la ‘subjetividad-nosotros’	163
8.2. La constitución del ‘mundo-hogar’ como intersubjetividad.....	168
CAPÍTULO 9. LA CIUDADANÍA COMO CONTEXTO ANGULAR DEL SUJETO DE CAPACIDADES	175
9.1. La pregunta por el sentido de la ciudadanía	177
9.2. La formación ciudadana como desarrollo de las capacidades humanas.....	180
9.2.1. Un enfoque universalista de la democracia y la ciudadanía.....	180
9.2.2. La responsabilidad social como horizonte práctico	181
9.2.3. Formación en competencias ciudadanas	183
9.3. Despliegue de la persona como sujeto capaz.....	186
CAPÍTULO 10. LA RESPONSABILIDAD COMO ESPEJO DE LO HUMANO ...	189
10.1. Breve conceptualización de la responsabilidad	189
10.2. Tematización fenomenológica de la responsabilidad	192
10.3. Ser funcionario de la humanidad como horizonte del ser responsable.....	194
10.4. Perspectiva política del hacerse responsable	196
CAPÍTULO 11. EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD COMO HORIZONTE DE LA FORMACIÓN.....	203
11.1. La condición posmoderna imperial	203
11.2. La formación como cultivo de la humanidad	211
11.2.1. Formar contra la indiferencia complacida.....	214
11.2.2. Formar contra la globalización alienante	216
11.2.3. Formar para la alteridad, la libertad y la integración social.....	219

11.3. La pedagogía de lo humano como camino	221
CAPÍTULO 12. EL PAPEL DEL ARTE Y LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN.....	229
12.1. El papel político de las artes y la literatura en la formación humanista	230
12.2. El ‘abuso político’ del arte y la literatura	233
12.3. La formación estética como constitución de lo humano	239
CAPÍTULO 13. LA IDENTIDAD NARRATIVA COMO DESPLIEGUE DEL SUJETO DE CAPACIDADES	245
13.1. Identidad personal y construcción de la trama narrativa	245
13.2. Carácter y promesa, elementos de la identidad narrativa	248
13.3. Capacidad y experiencia narrativa.....	250
CONCLUSIONES.....	253
BIBLIOGRAFÍA.....	263

PRÓLOGO

Este documento recoge el desarrollo y los resultados de investigación que ha hecho el autor como tesis doctoral en el marco del programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). A la luz de la reflexión fenomenológica, la formación y la subjetividad constituyen dos referentes vinculantes para pensar el papel que cumplen los procesos escolares en la constitución humana e intersubjetiva del mundo de la vida. La formación alude al contenido material de la pedagogía, y a su vez, el contenido material de la formación es el sujeto. La investigación se puede sintetizar en la siguiente tesis: Es sustantivo de lo humano la *capacidad*, ésta denota que cada persona está en condición de obrar y que tiene muchas maneras de hacerlo, es decir, es agente de *capacidades*; empero, no basta con descubrirse como sujeto de éstas, sino que hay que saberlas ejercer y poder ejercerlas, y para esto se necesita autocomprenderse, asunto que es posible mediante la formación, o mejor, mediante el *formar-se*, entendido como íntima autorresponsabilidad.

El desarrollo de esta tesis es la columna vertebral de esta investigación que, en el marco de la filosofía de la educación, conceptualiza un enfoque humanista frente a la visión utilitarista de la educación que ha cerrado o anulado el despliegue de las capacidades de la persona como sujeto social y político, es decir, la persona deviene al margen de una posición crítica y deviene sin sentido de cooperación humana, el otro y lo otro son asuntos que no significan para la constitución individual del desarrollo. La alteridad es vista en términos de beneficio económico. En otras palabras las capacidades humanas carecen de cualquier referencia a la promoción de habilidades sociales. Por esto, una formación humanista se constituye en el horizonte para un mundo más humano y asume la identidad narrativa y responsabilidad, especialmente social, como variaciones o perspectivas fundantes.

El trabajo se presenta en cuatro partes, subdivididas, a su vez, en capítulos consecutivos para dar estructura y secuencia al documento. En la primera parte se presenta el enfoque metodológico al que se recurre. En este sentido, se toma la hermenéutica, desde la perspectiva ricoeuriana, no solo como el arte de interpretar y comprender un texto, sino como una forma de acercarse a un tema determinado para

entrever de forma interpretativa la convergencia de horizontes de sentido en relación con la formación humana.

En la segunda parte se presentan los presupuestos teóricos de la investigación. Se pone en consideración una perspectiva fenomenológica del *formar-se* desde la tematización del yo puro desarrollada por Husserl en *Ideas I*, y la relación inmanente de éste con la conceptualización del ego como un 'yo puedo'. Se toma, así, como base la descripción fenomenológica del 'yo puedo' husserliano y del *homo capax* de Ricoeur, para mostrar una aproximación al *formar-se* como un proceso de despliegue de las capacidades de la persona, para lo cual se recurre al enfoque de las capacidades desarrollado por Martha Nussbaum. En este sentido, se presenta una breve aproximación a la fenomenología husserliana, entreviendo el papel fundante de la reducción fenomenológica como punto de partida para la actitud fenomenológica, por la cual deviene la constitución de sentido, y por tal, la pregunta por la formación.

En la tercera parte se presenta el estado del arte de la investigación, propiamente, de la reflexión e investigación en torno a los referentes conceptuales de esta investigación. Se reseñan los trabajos que han desarrollado, por una parte, alguna aproximación a la fenomenología y su relación expresa con el mundo de la vida y la formación. Por otra, se da cuenta de aquellos estudios que han abordado la comprensión fenomenológica del *homo capax* a partir de los planteamientos de Ricoeur; y por último, se reseñan aquellos trabajos que han partido del estudio del enfoque o teoría de las capacidades de Martha C. Nussbaum, en relación con temas propios como la educación, la democracia, la ciudadanía, y en especial, el desarrollo humano.

En la cuarta parte se recogen los resultados de la investigación. En ésta, específicamente, a partir de lo tematizado por Husserl como 'yo puedo', la fenomenología del *homo capax* de Ricoeur y el enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum, se desarrollan y se ponen en diálogo diversos elementos que resultan característicos para pensar la formación de la *persona* como sujeto de capacidades.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca dentro del campo de la filosofía de la educación. Recurre al concepto fuerte *sujeto*, pero lo trata desde el enfoque de las capacidades, mostrando que éstas solo pueden ser puestas en ejecución a través de la interacción con los otros, esto es, en intersubjetividad. Cómo se descubre cada quién en su individualidad, como *sujeto capaz* es un referente importante de esta investigación. Para esto, esta investigación recurre al trípode conceptual Husserl-Ricoeur-Nussbaum, para pensar el núcleo teórico fuerte del proyecto.

Mediante ésta, se busca, por un lado, establecer un diálogo entre la idea del yo puedo de Husserl, el sujeto capaz de Ricoeur y el enfoque de las capacidades de Nussbaum, tomando como centro los desarrollos en fenomenología de la formación; por otro, esta investigación busca caracterizar perspectivas teóricas que promuevan procesos y prácticas de formación, en las cuales se tome la persona y su despliegue (personalización), como núcleo fundante para enfrentar los modelos neoliberales que reducen al sujeto a mero dispositivo de producción.

Así, el marco teórico que se toma como base de esta investigación es la idea fenomenológica del *yo puedo* desarrollada por Husserl, del *hombre capaz*, desarrollada por Ricoeur, y el enfoque de las capacidades expuesto por Martha C. Nussbaum. Se recurre, asimismo, a los aporte de Hardt y Negri (2005) para contextualizar políticamente los retos de la formación en el mundo contemporáneo. El análisis fenomenológico de la teoría de las capacidades podría ofrecer elementos para orientar un enfoque humanístico en el que emerja, fenomenológicamente, el *formar-se* como devenir del *sujeto capaz*, del *yo puedo*. Puede indicarse al respecto que solo potenciando las capacidades de la persona se hace frente y resistencia al *imperio*. Se trata de potenciar la formación del *yo puedo* como una forma de resistencia. Así, es oportuno hacer hincapié en la comprensión del *formar-se* como referente en el devenir de la persona y su formación, en tanto ésta se constituye en dadora de sentido para el reconocimiento (de sí y de los otros) y el desarrollo de las capacidades humanas. La expresión *formar-se* indica, entonces, que se trata siempre de un movimiento que debe hacer el sujeto en primera persona, por sí mismo, pero dicho movimiento no es

solipsista sino que viene a darse en la vida intersubjetiva, en la dación de la cultura, es decir, cabe la acción misma de *formar* como proceso para que haya lugar al despliegue personal del *ego*.

Pensar la emergencia de elementos que contribuyan a un proyecto de formación a la luz del análisis fenomenológico del enfoque de las capacidades de Nussbaum, conlleva a aproximar una comprensión del sujeto de la formación y por ende, entrever que desde la fenomenología de Husserl, la denominación de sujeto es un *yo-puedo*. Al seguir el proyecto fenomenológico de Husserl, hay que indicar que para Ricoeur el yo puedo es *yo soy capaz, homo capax*, por lo cual, lo que hay, es una fenomenología del hombre capaz. Puede entreverse que para que haya despliegue y desarrollo del enfoque de las capacidades tiene que haber en primer lugar, despliegue de subjetividad y por tanto, sujeto capaz.

Las capacidades son para Nussbaum el fundamento para definir los principios políticos básicos que deben garantizar en un Estado los derechos de las personas y una clara teoría de justicia (Nussbaum, 2002). Indagar por las capacidades no es otra cosa que poner en juego las condiciones de ser y hacer que tiene una persona y los recursos con que cuenta, en una sociedad, para lograr un desarrollo de su vida plenamente humano (Nussbaum, 2005). El desarrollo humano es la promoción de las capacidades y opciones de las personas tomando como punto de partida lo que quieren y pueden hacer con sus vidas (Nussbaum, 2012).

La imposición descontrolada de la racionalidad técnica, el desmedido desarrollo del mercado global y la apuesta por un capitalismo progresivo configuran una crisis “silenciosa” que demanda de la educación evitar todo tipo de deshumanización, pérdida de libertad y autonomía de la persona. Conectar la educación con las humanidades es para Nussbaum el camino que permite, mediante la formación de ciudadanos, superar la crisis de las sociedades democráticas y constituir un mundo mejor (2005).

Como se ha indicado, el yo puedo fenomenológico conlleva a la afirmación del yo frente al otro, es decir, es punto de partida de la intersubjetividad, y en el marco de ésta, deviene la formación, en primer lugar, como reconocimiento de la subjetividad. Se trata

del yo como despliegue de la experiencia del torrente de vivencias que cada uno constituye. Eso implica que el sujeto, la persona, está en permanente constitución en y por sus capacidades. El aporte de Ricoeur viene a lugar en tanto este *yo puedo* fenomenológico es *homo capax*. El puedo es acción (puedo hacer, puedo contar, puedo contarme y puedo imputarme mis acciones). Precisamente si en Husserl la capacidad es acción, en Nussbaum ésta se entiende asimismo como posibilidad de agencia, como lo denomina, en *funcionamiento*, es decir, la oportunidad de *agencia* de una persona, la capacidad de acción y posibilidad de acción de la persona (Nussbaum, 2012, p. 45).

De ahí que pensar la *formación* es posibilitar que ésta se constituya como la creación de espacios en los cuales la persona se descubra como *yo dador de sentido*, como se verá, capaz de reconocerse y reconocer en el *otro* la condición de un ‘yo puedo’. Por eso, esta investigación apunta a mostrar cómo el *educar es educarse* (Gadamer, 2011), cómo no se puede aceptar que el otro (el estudiante) clona la conductas que el docente despliega, ni acepta acríticamente los ideales que manifiesta, tramita o induce. Se trata de entrever que formar es formarse (Vargas, 2012), porque no solo cada sujeto recibe pasivamente el *don*, lo que le es dado, es decir, la cultura, sino que al recibirla también la transforma.

Esto precisa que la capacidad en la formación, siguiendo la propuesta de Ricoeur (2006a), es lo que constituye e integra lo que puede denominarse *homo capax*, puesto que, no se trata de una capacidad cualquiera, de una capacidad para cualquiera cosa, no es una capacidad para la violencia, para la deshumanización; es la voz humana, *homo capax* de lo humano, es la capacidad que humaniza, por cuanto, como lo indica Ricoeur, ese *homo capax* se hace imputable, se hace sujeto que ha obrado en tal o cual dirección y por esto tiene que desplegar la *responsabilidad*. En este sentido, el lugar donde empieza a integrarse en la investigación el *homo capax*, su imputabilidad, su responsabilidad de ser personal, es mirando a lo singular de cada quien.

Se considera relevante, en este sentido, comprender y analizar la formación como la posibilidad de promover el desarrollo de las capacidades de la *persona* y de potenciar el desarrollo del *yo puedo* fenomenológico; lo cual constituye un elemento fundante para pensar la formación de la *persona* desde un horizonte humanista de la sociedad. Por

esto, se configura como problema de investigación: *¿Cuáles son las características que comporta la formación humanista de la persona a la luz del yo puedo fenomenológico y del enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum?*

El acercamiento fenomenológico a la teoría de las capacidades implica una conceptualización fuerte del *sujeto capaz* según el itinerario de reflexión de Ricoeur, a la vez que conlleva a la fenomenología husserliana como referentes teóricos. Trae, asimismo, la necesidad de clarificar qué se entiende desde el proyecto fenomenológico husserliano por *capacidad*, es decir, qué es la capacidad desde una comprensión del *yo puedo* fenomenológico. Conlleva necesario establecer o analizar un punto de encuentro entre el enfoque de las capacidades de Nussbaum y la tematización del *yo puedo* husserliano y del *homo capax* ricoeuriano, esto es, dada una teoría de la formación que toma como punto de partida y despliegue un horizonte de personalización, el enfoque hermenéutico posibilita tanto caracterizar cómo comprender aquellos relatos que humanizan y procuran orientar la configuración de un proyecto de vida caracterizado así en los estudiantes. En el fondo, de lo que se trata, también, es de mostrar que hay un verdadero enlace entre la hermenéutica y una forma de investigar y que eso viene dado en el despliegue de la pedagogía por cuanto es concretamente el acontecimiento de la formación. El método que sigue esta investigación se inscribe en una perspectiva teórica, se plantea como un proceso de construcción teórica que recurre al enfoque hermenéutico para fundamentar la formación como desarrollo de las capacidades. Esto permitirá, por un lado, especificar la conceptualización involucrada, y por otro, establecer perspectivas de comprensión del *formar-se* bajo un enfoque hermenéutico.

La investigación se presenta como una construcción teórica que permite comprender el *formar-se*, a la luz de la fenomenología, como un proceso que media la realización de las capacidades de la persona, desde lo cual se reivindique asimismo la *persona* como sujeto de sus capacidades frente a los fenómenos globales que caracterizan la época actual. Se trata de evidenciar los acercamientos teóricos alrededor de la formación humana como posibilidad para la emergencia del *yo puedo*, con lo cual pueda, asimismo, establecerse a la luz de la fenomenología algunos lineamientos y referentes teóricos que constituyan la base para la consolidación de un modelo educativo que posibilite la realización de la persona como *sujeto capaz*. El impacto de

esta investigación está dado en la medida en que remite a la conceptualización del sujeto de la formación, bajo la perspectiva de un *yo puedo*, a partir del reconocimiento, la valoración y la praxis de sus capacidades como sujeto personal y social.

PRIMERA PARTE

ENFOQUE METODOLÓGICO

Como se indicó, el método que sigue esta investigación se inscribe en una perspectiva teórica, se plantea, entonces, como un proceso de construcción teórica que recurre al enfoque hermenéutico mediante la indagación, revisión, interpretación, y contrastación de fuentes teóricas para fundamentar la formación como desarrollo de las capacidades. Esto permitirá, por un lado, especificar la conceptualización involucrada, y por otro, establecer perspectivas de comprensión del *formar-se* bajo un enfoque hermenéutico. En este sentido, se considera la hermenéutica no solo como el arte de interpretar y comprender un texto, sino como una forma de acercarse a un tema determinado o a una realidad determinada para entrever de forma interpretativa, como se indica en el prólogo, la convergencia de horizontes de sentido en relación con la formación humana. Para esto se tendrá en cuenta lo expuesto por Ricoeur respecto de la hermenéutica.

Al pensar la formación como desarrollo de las capacidades siguiendo una perspectiva hermenéutica, se entrevé posible generar una perspectiva crítica contra el devenir de los discursos de deshumanización que ahogan la *persona* como sujeto de capacidades. Para dar alcance a los objetivos y dar respuesta a la pregunta problema de este proyecto de tesis doctoral, se plantea seguir un proceso que comprende: realizar una selección y análisis inicial de las fuentes de información bibliográfica sobre el problema planteado, para explorar su estado actual, mediante el estudio crítico de textos; tematizar¹ el *yo puedo* husserliano, la noción de *sujeto capaz* desde Ricoeur y la teoría de las capacidades desarrollada por Martha Nussbaum; establecer un diálogo entre el *yo puedo* desarrollado por Husserl, el *homo capax* ricoeuriano y el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum; y mostrar perspectivas o lineamientos alrededor de la formación humana a partir del *yo puedo* fenomenológico y de la teoría de las capacidades, evidenciando el *formar-se* como un proyecto que posibilita la emergencia del *sujeto capaz*, lo que conlleva a una comprensión de la formación como una forma de potenciar

¹ Se hace uso del verbo ‘tematizar’ en el sentido en que, por la misma actitud fenomenológica,

y posibilitar el desarrollo humano de la *persona* desde sus propia integralidad y autonomía.

A continuación se presenta un desarrollo general del enfoque metodológico hermenéutico, las caracterizaciones teóricas que le destacan, y el sentido por el cual se toma como referente para esta investigación, en tanto posibilita tematizar el significado de la formación como desarrollo de lo humano.

CAPÍTULO 1. LA HERMENÉUTICA COMO ENFOQUE METODOLÓGICO

1.1. Sentido de la hermenéutica

En el estudio en torno al problema hermenéutico se encuentran, inicialmente, teóricos como Friedrich Schleiermacher (1768-1834) y Wilhelm Dilthey (1833-1911). En el desarrollo de la hermenéutica en el siglo XX se destacan, especialmente, Martín Heidegger (1889-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Paul Ricoeur (1913-2005) y Jürgen Habermas (1929-), que han abordado esta teoría desde diversas y complementarias perspectivas. Sin pretender mostrar minuciosamente cómo han sido estos desarrollos, cabe precisar que será Ricoeur quien demarque los puntos neurálgicos de la cuestión, a la luz de lo mostrado especialmente en *Del texto a la acción* (2006c) y en *Hermenéutica y Acción* (2008).

Preguntar por la hermenéutica como proceder metodológico es abordar la inquietante problemática pensada en el orden de “[...] su capacidad de subordinar la idea misma de método a una concepción más fundamental de nuestra relación de verdad con las cosas y los seres” (Ricoeur, 2006c, p. 150). Pero aquí no se hace más que un bosquejo de los elementos que han caracterizado la discusión a la luz de los planteamientos de Paul Ricoeur respecto a la consideración *hermenéutica de la acción*, desde donde el texto escrito se constituye como paradigma analógico y punto de partida para pensar el sustrato epistemológico de las ciencias sociales, sin configurar de este modo una comprensión peyorativa de las ciencias naturales.

De este modo, explicar y comprender constituyen la demarcación radical entre las Ciencias del Espíritu y las Ciencias Naturales, que en el pensamiento diltheyano, devienen en franca oposición. Sin embargo, Ricoeur, como parte de su itinerario intelectual, procura reconciliar aquellas posiciones que se muestran aporéticas, posibilitando su propia superación, por lo que, para este caso, aborda el problema introduciendo un elemento que constituirá de hecho su aporte al desarrollo de la hermenéutica post-heideggeriana, esto es, una *teoría del texto* forjada desde la disputa con el estructuralismo y sus métodos de análisis del texto, en amplia contienda con la actividad interpretativa hermenéutica.

Por tanto, con la *teoría del texto* y la *teoría de la acción*, Ricoeur allana el camino para disolver la polémica epistemológica en la dialéctica *explicar-comprender*. Indica Ricoeur: “por dialéctica entiendo la consideración según la cual explicar y comprender no constituirían los polos de una relación de exclusión sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación” (2006c, p. 150).

Respecto a la teoría del texto, conviene retomar una observación clave para considerar la *actitud explicativa*, se trata de la evidencia del origen de dicha actitud en el interior mismo de las Ciencias del Espíritu, de forma concreta en relación al análisis del texto escrito, en donde la disyunción explicar-comprender deviene en la de *estructura-hermenéutica del texto*. El análisis de la estructura textual, adopta la actitud explicativa objetivante, cuyo método llegaría a constituir un elemento decisivo en las ulteriores formulaciones epistemológicas de las Ciencias del Espíritu. Ricoeur lo explica como sigue: “Como lectores, podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo tan solo por sus relaciones internas, por su estructura” (2006c, p. 135), pero de conformidad con el análisis estructural, el sentido ‘profundo’ o interpretativo del texto, no se despliega, no acontece por sí, es decir, “el análisis estructural no puede ser un método de interpretación” (2006c, p. 149).

El discurso guarda para Ricoeur una debilidad epistemológica -su evanescencia- que amenaza la posibilidad de constituirlo en objeto del análisis semántico. Al discurso, en tanto es acontecimiento del lenguaje, le es propio un sustrato de temporalidad, debilidad epistemológica que pareciera imposibilitar su estudio y, por lo mismo, justifica ser obviada por la ciencia, requerirá de una serie de estrategias que logren superarla. Para superar esta connotación condicionante, Ricoeur recurre, en primera instancia, a lo que él denominará “la prioridad ontológica del discurso” (2006d, p. 23). La realidad del mensaje tiene como fuente el acontecer del habla, esto es, el acontecer, la duración y la sucesión del discurso en el habla le confieren realidad.

En segunda instancia, Ricoeur considera que “si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido” (2006d, p. 26). Es lo que denominará *dialéctica del acontecimiento y el sentido* (2006d, p. 26), esto es, una característica fundamental del discurso estriba en que el acontecimiento se supera al ser retenido por la comprensión de su sentido. Esto permite, por ejemplo, que el mensaje sea identificado y re-identificado a sí mismo para ser puesto o comunicado en otras palabras, en otra lengua, sin que por ello se dé una pérdida de su identidad.

Bien puede preguntarse: ¿Qué es un texto? Una respuesta a la luz de lo expuesto puede indicar que un texto, todo texto, es un discurso fijado por la escritura. Acá puede emerger la inquietud misma de si el texto implica el paso del discurso primero por el habla, e incluso, si hay una relación estrecha entre el discurso oral y el discurso escrito, o si por el contrario no se identifican, o son instancias del lenguaje diferenciadas, situación que es enunciada por Ricoeur al precisar que “la relación escritura-lectura ya no es un caso particular de la relación habla-escucha” (2006d, p. 42).

En el capítulo *El modelo del texto*² Ricoeur muestra cómo el objeto a cuyo estudio se aplican las ciencias humanas, tiene una relación de equivalencia a la descrita *fijación del discurso en signos materiales*, por la cual se ajusta al paradigma del texto. Esto significa que el objeto de las Ciencias del Espíritu, deviene como texto, es decir, es susceptible de ser leído, por lo que la actividad de las Ciencias del Espíritu consiste en hacer “lectura de su objeto”. Es plausible hablar de las Ciencias del Espíritu como ciencias hermenéuticas, toda vez que, en tal sentido, para Ricoeur la hermenéutica se entiende como la ‘teoría de la interpretación de textos escritos’. En este orden de ideas, una teoría del texto abre el camino para la consideración de una *teoría de la interpretación del texto escrito*, que Ricoeur aborda a partir de la tradición hermenéutica considerada desde Friedrich Schleiermacher.

Con todo, permanece la inquietud, legítima para el científico social, sobre el carácter científico de su actividad. Ricoeur nos ofrece una salida al respecto:

² En: *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. pp. 169-195.

Conocemos la objeción a la cual está expuesta una extensión del concepto de apropiación a las ciencias sociales. ¿Acaso legitima la intrusión de prejuicios personales en el campo de la investigación científica? ¿No introduce todas las paradojas del círculo hermenéutico en las ciencias humanas? En otros términos ¿el paradigma que *añade* la apropiación a la proyección de un mundo no destruye el concepto mismo de ciencia humana? [...] la solución no es negar el papel del compromiso personal en la comprensión de los fenómenos humanos, sino restringirlo (2006a, p. 194).

Debe precisarse, sin embargo, que explicar, como categoría epistemológica, no puede entenderse como una actitud antihumanista de la ciencia, pues siempre está en relación a la realidad de un sujeto, individual o social, y sobre todo, mediada por un momento interpretativo previo que procura la autorreflexión y la autocomprensión del hombre en esa misma actividad investigativa, que, por demás, media su actuar, es decir, la “comprensión”.

1.2. El arco hermenéutico como método

Hasta aquí se ha caracterizado el sentido de la hermenéutica como enfoque de las ciencias humanas, por lo que se tomó la propuesta hermenéutica de Ricoeur como enfoque metodológico para esta investigación, principalmente por las siguientes razones: esta investigación se enmarca dentro del campo de las ciencias humanas; dada la particularidad de la misma es arbitrario tomar un enfoque metodológico ajeno a las ciencias humanas para ser aplicado a esta investigación en procura de su validación argumentativa; la validación de esta investigación cobra sentido en tanto la interpretación se asume como el horizonte y el camino que se sigue. Se procura en adelante mostrar lo que significa esta forma de investigación fundamentada en el enfoque hermenéutico.

Se asumió en esta investigación la tarea hermenéutica, en el sentido utilizado por Ricoeur: “Doy por sentado que el sentido primordial de la palabra “hermenéutica” se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura” (2008, p. 57). La práctica interpretativa, o hermenéutica general, comparte el enfoque objetivista científico desarrollado por Schleiermacher o Dilthey, pero trae consigo la intervención de un principio externo a la pura técnica hermenéutica del texto, la correspondencia con los hechos sociales. Este principio de interacción social, a la luz de lo indicado por Ricoeur respecto al texto, es decir, si se entiende en sentido amplio, incluyendo en el mismo los hechos históricos y sociales y la acción, es subsumible dentro de una perspectiva hermenéutica, como propone Ricoeur:

[...] por un lado, la noción de texto es un buen *paradigma* para la acción humana, y [por otro], la acción es un buen referente para toda una categoría de textos. [...] la acción humana es en muchos aspectos un cuasitexto. Está exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura (2008, p. 93).

Para Ricoeur, la interpretación (*Auslegung*) es una actividad que se realiza sobre un texto, que es por sí mismo, la fijación por escrito de un discurso. Páginas atrás de la misma obra, Ricoeur establece, a manera de tesis, el por qué puede hablarse de las ciencias humanas como ciencias hermenéuticas:

[...] si la interpretación de textos plantea problemas específicos por el hecho de ser textos y no lenguaje hablado, y si tales problemas son los que constituyen la herramienta como tal, se puede decir entonces que las ciencias humanas son hermenéuticas: 1) en la medida en que su *objeto* revela algunos de los rasgos constitutivos de un texto como texto, y 2) en la medida en que su *metodología* desarrolla la misma clase de procedimientos que los de la *Auslegung* o interpretación de textos (2008, p. 57).

Ahora, cómo y por qué deviene la interpretación como un paradigma válido de investigación es un asunto que el mismo Ricoeur plantea: “¿En qué medida podemos

usar la metodología de la interpretación de textos como un paradigma válido para la interpretación en general en el campo de las ciencias humanas?” (2008, p. 57). La respuesta, a este interrogante, y en general al sentido de la hermenéutica como enfoque metodológico pasa por comprender que “[...] el significado de la acción humana es algo que se *dirige* a una serie indefinida de posibles lectores” (2008, p. 68), y que “[...] todos los acontecimientos y hechos significativos se encuentran abiertos a este tipo de interpretación práctica a través de la *praxis* actual. Además, la acción humana está abierta a cualquiera que *sepa leer*” (2008, p. 69).

El arco hermenéutico ofrece a las ciencias humanas un enfoque de gran alcance mediado por “la cuestión de la relación entre explicar (*erklaren*) y comprender (*verstehen*)” (2008, p. 69), por cuanto, además, se constituye, como precisa Ricoeur, por “la correlación entre explicación y comprensión, y *viceversa*, entre comprensión y explicación” (2008, p. 80).

Ricoeur pretende estructurar una metodología para el estudio de los fenómenos propios de las ciencias humanas, y precisamente uno de sus valiosos aportes es el desarrollo del “modelo del texto” para entrever la comprensión del significado de la acción humana; es decir, ésta deviene como un escrito literario que es susceptible de “leerse” para captar el sentido que aguarda. En todo caso, ¿qué caracteriza dicho proceder? Indica Ricoeur:

Este paradigma deriva sus rasgos principales del estatuto mismo del texto, caracterizado por: 1) la fijación del significado; 2) su disociación de la intención mental del autor; 3) la exhibición de referencias no ostensivas, y 4) el abanico universal de sus destinatarios. Estos cuatro rasgos tomados en conjunto constituyen la objetividad del texto (2008, p. 70).

Puede advertirse que, en este sentido, para Ricoeur, una investigación debe caracterizarse por ser estructural, y por tal, responder, aunque no empíricamente, al criterio de validez científica. Aquí es donde cobra importancia el movimiento dialéctico constitutivo de explicar y comprender como proceso de análisis estructural de la acción humana. Precisa Ricoeur: “Esta construcción adopta necesariamente la forma de un

proceso [...] no hay reglas para hacer buenas conjeturas. Pero hay métodos para validar conjeturas. Esta dialéctica entre conjeturar y validar constituye una figura de nuestra dialéctica entre la comprensión y la explicación” (2008, p. 71).

Ahora, para Ricoeur los procedimientos que posibilitan la validación de las conjeturas en el marco de tal dialéctica “[...] se aproximan más a una lógica de la probabilidad que a una lógica de la verificación empírica. [...] validación no equivale a verificación. La validación es una disciplina argumentativa [...] Es una lógica de la incertidumbre y de la probabilidad cualitativa” (2008, p. 72).

¿En qué consiste la hermenéutica a la luz de lo expuesto y en relación con la formación?, es un asunto fundamental de abordar. Puede decirse que consiste en ver en este movimiento de dación que recibe la persona en la escuela y a la vez, cómo configura su responsabilidad frente a lo que le es dado, como se ha dicho, la cultura. Por esto, en el marco de esta investigación, se pretende ver qué núcleos permiten orientar esa recepción de los ideales de la cultura.

Rafael Flórez Ochoa (1996) entrevé cómo este proceso es mediado por el maestro, esto es, el pedagogo es un mediador entre el horizonte de la cultura y el horizonte del estudiante, y en ese sentido, el profesor abre mundo, amplía el horizonte para este sujeto. Señala Flórez: “Al lado del maestro el educando eleva su potencial de desarrollo en la medida en que el maestro le muestra posibilidades de acción, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas que amplían y realizan en el alumno sus "zonas de desarrollo potencial"” (1996, p. 117)³. Pero a la vez, ese mundo constituido vuelve y se abre perspectivamente por la acción de este sujeto que vuelve y encarna e incorpora a su visión de mundo lo que ha recibido.

³ El concepto de zonas de desarrollo potencial que indica Flórez implica indagar el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* planteado por Vigotsky, empero, aquí solo se precisa en qué consiste: “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. [Asimismo] define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (Vigotsky, 1988, p. 133).

De ahí que en esta investigación se procuran tematizar perspectivas teóricas que fundamenten una práctica formativa que tenga como horizonte personalizar, posibilitar la formación humana de la persona, mediar tanto la *dación*, la encarnación e incorporación de la cultura, como la ampliación del horizonte por parte del sujeto y la configuración de su responsabilidad frente al entorno.

En este sentido, el enfoque hermenéutico de esta investigación, en el que se vincula la perspectiva fenomenológica del *sujeto capaz*, plantea un proceso de reflexión textual que contribuye a la comprensión del *formar-se*. Como indica Ricoeur: “Lo que se debe comprender en un relato no es, primeramente, al que habla detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla, *la cosa del texto*, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto” (2008, p. 87).

Explicación y comprensión, entonces, son elementos de un proceso que procura entrever los significados y el sentido constituido de la experiencia, a fin de acercarse al proceso desde un enfoque hermenéutico, una acción interpretativa, como posibilidad para hacer hablar y atender el habla a través de la observación y la reflexión. Sin embargo, conviene precisar que, según Ricoeur: “[...] la comprensión no consiste en la captación *inmediata* de la vida psíquica de otros o en la identificación *emocional* con una intención mental. La comprensión está totalmente mediatizada por el conjunto de los procedimientos explicativos que la preceden y la acompañan” (2008, p. 80).

Esta investigación apunta así, a fortalecer y mejorar la comprensión humanista de la formación, a partir de una perspectiva teórica de la formación como una herramienta para humanizar y transformar la realidad social educativa. Lo que guía la investigación es un proceso de análisis e interpretación de la construcción del sentido de la formación, a partir del diálogo, como se ha dicho: *yo puedo, homo capax* y enfoque de las capacidades. Por esto, el carácter paradigmático de la dialéctica entre explicar y comprender parte de que “el modelo estructural, tomado como paradigma de la explicación, puede ser entendido más allá de las entidades textuales a todos los fenómenos sociales, porque su aplicación no está limitada a los signos lingüísticos [...]” (Ricoeur, 2008, p. 78).

Ahora, a la luz del desarrollo ricoeuriano, con respecto a la relación entre discurso y texto escrito, en este proceso de transformación discursiva emerge un tipo de distanciamiento, “el del decir en lo dicho” que, como precisa Gaviria (2012), está mediado por la fijación del discurso en el texto escrito e implica el encuentro y la divergencia entre lo comunicado por el autor y la correspondiente comprensión o lectura del mismo por parte de quien funge como receptor, en palabras de Ricoeur: “Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir”, por lo cual señala más adelante: “el texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto de leer” (2006c, p.104).

En todo caso, el proceso de transformación está mediado por un acontecer interpretativo que permite entrever no una simple exposición textual sino el despliegue de un mundo del texto, esto es, el devenir de una forma de estar en el mundo, como señala Ricoeur: “[...] interpretar es explicar el tipo de *ser-en-el-mundo* desplegado *ante* el texto. [...] Lo dado a interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único” (2006c, p. 107). En este sentido, el texto no deviene como un constructo acabado sino siempre en posibilidad de resignificarse, de poder-ser, “[...] es el lector el que remata la obra en la medida en que [...] la obra escrita es un esbozo para la lectura” (Ricoeur, 2004b, p. 147); o como precisa Gaviria, “un texto solo se completa, se hace obra, en el acto de lectura” (2012). La hermenéutica circunscribe, entonces, el proceso que posibilita la interpretación de un texto o de aquello que sea factible considerarse como un texto.

El alcance metodológico de esta investigación toma, entonces, el enfoque hermenéutico ricoeuriano a partir de la conceptualización de la *mimesis*. Cárdenas (2003) referencia este proceso mimético como el arco hermenéutico ricoeuriano marcado por tres momentos: “desde la prefiguración del mundo de la vida, a la configuración poética y, a partir de ésta, a la refiguración del mundo del lector” (p. 58), que constituyen un trayecto u horizonte de interpretación, objeto de la hermenéutica, se trata de “un arco hermenéutico que va de *mimesis I*, a *mimesis II*, hasta *mimesis III*” (p.61).

El arco hermenéutico es la relación dialéctica entre explicación y comprensión que Ricoeur señala como elementos o momentos de la interpretación⁴. Ricoeur afirma:

[...] no hay dos métodos, el explicativo y el comprensivo. Estrictamente hablando, solo la explicación es algo metodológico. La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se combina con el momento metodológico de la explicación. Este momento precede, acompaña, clausura y, así, *envuelve* a la explicación. A su vez, *desarrolla* analíticamente la comprensión (Ricoeur, 2006c, 167).

El arco hermenéutico consiste, entonces, en *describir* el proceso que, en la comprensión de un texto, va desde la prefiguración (*mimesis I*) a la refiguración (*mimesis III*), a través de la configuración (*mimesis II*). Si bien la *mimesis* de un texto integra una triple forma de despliegue, no constituye tres pasos o niveles de interpretación, sino que articula una unidad de ésta. De hecho, precisa Ricoeur: “*Mimesis II* ocupa una posición intermedia solo porque tiene una función de mediación” o “construcción de la trama” (2004b, p. 131). Todo texto es *configuración* de sentido (es decir, la *mimesis II* es punto de partida) de una realidad acotada (prefiguración), y la lectura produce la refiguración o despliegue de referencia, el “mundo del texto”. Por esto, “[...] el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer —acción de leer— la unidad del recorrido de *mimesis I* a *mimesis III* por medio de *mimesis II*” (2004b, p. 114). Advierte Ricoeur que este arco hermenéutico no es un círculo vicioso⁵ en el que un paso sencillamente sucede o funda al siguiente, sino que son ante todo, como se dijo atrás, una unidad. En este sentido, por ejemplo, no puede pensarse que *mimesis I* sea efecto de *mimesis III*, porque, como dice Ricoeur: “la segunda [*mimesis II*] no haría más que restituir a la tercera lo que habría tomado de la primera, ya que ésta sería obra de la tercera” (2004b, p. 143).

⁴ En *Teoría de la interpretación* señala Ricoeur: “La interpretación, vista como la dialéctica de la explicación y el entendimiento o la comprensión” (2006d, p. 86).

⁵ Dice Ricoeur: “No se puede negar que el análisis sea circular. Pero puede refutarse que el círculo sea vicioso. A este respecto, preferiría hablar más bien de una espiral sin fin que hace pasar la meditación varias veces por el mismo punto, pero a una altura diferente” (2004b, p. 141).

Así, el proceso interpretativo está mediado por este trayecto o despliegue del arco hermenéutico ricoeuriano, esto es, se procuran caracterizar los “estadios de la mimesis” (2004b, p. 146). Con otras palabras, en el estadio prefigurativo, se trata de entrever la precomprensión de lo constituyente del discurso, de lo dado como punto de referencia, aquello que da forma al discurso, que lo llena de sentido. De forma explícita, se desarrolló la búsqueda de fuentes directas de los autores puestos en diálogo (Husserl–Ricoeur–Nussbaum) para tematizar los elementos propios del problema objeto de investigación; asimismo, se realizó el proceso de construcción del estado del arte en relación con dicho problema y se contextualizó el tema y problema de investigación en relación con las fuentes de investigación. El objetivo en este estadio, entonces, se orientó a la búsqueda de aquellos elementos que configuran el despliegue discursivo de la formación humanista fundada en el yo puedo fenomenológico desarrollado por Husserl, el *homo capax* ricoeuriano y el enfoque de las capacidades expuesto por Martha C. Nussbaum.

En el estadio de la configuración, se dirigió la atención en el devenir del discurso y la presentación del mismo, esto es, mediante el ‘acto de lectura’ y la ‘construcción de la trama’ se dio camino a mostrar el tejido que media lo comunicado como totalidad significativa, susceptible de comprenderse e interpretarse, se procuró dar cuenta de la estructura, disposición y sentido de lo comunicado, es decir, “en este momento mimético, interesa, entonces, comprender el *sentido*, que se encuentra en el ordenamiento del texto, producto de su disposición configurativa” (Gaviria, 2012). En palabras de Ricoeur: “lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha impreso al pensamiento. [...] la referencia del texto” (2006d, p.104), esto es, el sentido o el objetivo de la hermenéutica no es la mera comprensión del texto sino ante todo la *comprensión de sí* delante del texto. El objetivo se centró, de esta forma, en mostrar los elementos claves que constituyen la inteligibilidad de la mediación dada por la fenomenología del yo puedo de Husserl, la fenomenología del *homo capax* de Ricoeur, y el enfoque humanista de Nussbaum.

Finalmente, en el estadio refigurativo, se trata de mostrar la referencia de lo dado, esto es, “lo que se comunica, en última instancia, es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y que constituye su horizonte. [...] algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir” (Ricoeur, 2004b, p.149). El objetivo apuntó a la construcción refigurativa de una trama de sentido a partir del diálogo Husserl-Ricoeur-Nussbaum, el darse mismo de ésta como discurso puesto en diálogo (yo puedo - homo capax - enfoque de las capacidades) y el devenir de la significación y sentido de éste en y para la formación humanista de la persona. El mismo Ricoeur puntualizó: “La fenomenología del hombre capaz retendrá [...] que corresponde al lector de tramas y de relatos ejercitarse en refigurar [...] expectativas en función de los modelos de configuración que le ofrecen las tramas engendradas” (Ricoeur, 2006a, p. 133). De esto se da cuenta, específicamente, en la cuarta parte de este documento.

SEGUNDA PARTE

REFERENTE TEÓRICO

Siguiendo el enfoque metodológico propuesto, en esta segunda parte se expone el marco referencial que permite tematizar el *yo puedo* fenomenológico desarrollado por Husserl, la fenomenología del *homo capax* de Ricoeur y la teoría o enfoque de las capacidades desarrollada por Martha C. Nussbaum. Esto constituye, entonces, lo reseñando atrás como momento prefigurativo por cuanto se da cuenta de los referentes que llevan a la precomprensión de aquellos elementos que configuran el despliegue discursivo del *yo* como sujeto de capacidades desde una perspectiva fenomenológica para pensar una formación humanista.

La tesis que se formula en el prólogo guarda conceptos claves de desarrollo que tiene que ver con la necesidad de tematizar qué se entiende por *capacidad*, por *sujeto de capacidades*, por *acción* de un *agente*, *formación*, entre otros. Se presenta en esta segunda parte el marco teórico que se toma como base para comprender estos conceptos, y de forma concreta: la comprensión fenomenológica del *yo puedo* (capítulo 2), del *homo capax* (capítulo 3), y la comprensión del enfoque de las capacidades desarrollado por Martha C. Nussbaum (capítulo 4). Con ello, se da en parte, desarrollo a los objetivos específicos de esta investigación.

Conviene indicar que la pregunta y la reflexión en torno al ser humano, su dignidad y sus derechos, ha cobrado relevancia a lo largo de la historia, especialmente, frente al despliegue de fenómenos sociales, económicos y políticos, como las guerras, la pobreza, la barbarie y el subdesarrollo que viven muchos seres humanos. En un mundo en que se configura el desarrollo económico como horizonte de progreso, se margina la pregunta por el desarrollo propiamente humano, de la persona concreta. En los albores del siglo XXI cabe la pregunta: ¿qué hacer para promover el auténtico desarrollo humano que posibilite el despliegue de las capacidades de la persona? Posibles respuestas pueden entreverse desde la formación. Esta investigación apunta a mostrar perspectivas de comprensión del alcance de una formación que posibilite el desarrollo humano. De ahí que se toma como punto de partida un enfoque teórico particular centrado en la

propuesta de la teoría de las capacidades de la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum.

Ahora, el problema del humanismo y la pregunta por la persona han sido objeto de reflexión de muchos autores y escuelas o movimientos, especialmente de orden filosófico. Sin detallar el origen mismo del humanismo o la pregunta por la persona, pueden mencionarse especialmente a: Inmanuel Kant en su búsqueda por dar lugar a la persona en el mundo; Soren Kierkegaard en su desarrollo de un existencialismo abierto; Jacques Maritain con su intento de mostrar la esencia del verdadero ser humano; Gabriel Marcel, quien ya sostenía que “el verdadero ser humano está todavía por venir y nos encontramos en ese momento crítico y decisivo de la historia en que se produce a gran escala la toma de consciencia de esa humanidad aún por instaurar sobre las ruinas de un mundo desmoronado” (1971, p. 65). Heidegger afirmó, por su parte, que el mismo concepto *humanismo* “implica el reconocimiento de que dicha palabra ha perdido su sentido” y afirma más adelante, “eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el ser humano sea humano en lugar de no-humano, ‘inhumano’” (2002, p. 15). Max Scheler caracterizaba el desarrollo de una historia en la que el ser humano “ya no sabe lo que es” (1972, p. 75).

Con relación expresa a la pregunta por la persona están: Emmanuel Mounier y su interés por fundar un personalismo de orden social, comunitario. En sus palabras, el personalismo busca “convertir ideas vitales en ideas existenciales, exige el rigor del concepto, la maduración de la idea, la reflexión crítica, el trabajo intelectual... no es una moda, ni una marca. Es un símbolo, unas voces, una esperanza” (2002, p. 12). Maurice Nedoncelle, para quien la persona es el eje fundamental en las estructuras del mundo; Romano Guardini, quién indaga por el sentido relacional de lo humano; Martin Buber, para quien la realización de la persona está mediada por la relación mundo-hombre-Dios.

Desde luego, se destacan otros autores recientes. Morin denunciaba una comprensión materialista de la persona en un mundo que se configuraba para el consumo: “la sociedad de consumo, en todo el mundo, tiene un buen futuro delante de sí. Poco importa que entre más se consume menos se *es*” (1996, p. 98). En este mismo

sentido, Gevaert precisa que “un mundo dominado exclusivamente por la ciencia o la tecnología podría ser incluso inhabitable no solo desde una perspectiva biológica, sino desde el punto de vista espiritual y cultural” (2003, p. 12). Bárcena llama la atención respecto a que preguntar por el humanismo es, asimismo, inquirir por lo no-humano como parte integral de lo humano, es decir: “reconocer que la tragedia, lo horrible y lo monstruoso también forman parte de la vida humana” (2001, p. 16); contexto en el cual tiene lugar la pregunta y respuesta: “¿para qué formar la *persona* humana?, para que no se repita Auschwitz, [...] para humanizar o lo que sería igual, formar contra la barbarie” (Vargas, 2010, p. 13).

Con todo, se hace necesario que la persona se afiance como tal y se le posibilite la vivencia de su subjetividad de una manera auténtica. Por esto, se recurre al yo puedo fenomenológico de Husserl en tanto permite caracterizar y fundamentar el sentido del *ego* como subjetividad dadora de sentido, y se toma la fenomenología del *homo capax* de Ricoeur porque dicha subjetividad deviene en el mundo, para sí y para los otros, como un *sujeto capaz* que deviene *agente* de capacidades. De ahí el recurso al enfoque de las capacidades desarrollado por Martha C. Nussbaum por cuanto permite significar la disposición incondicionada a considerar y a defender todo ser humano como una realidad de la cual no se puede disponer, esto es, la persona no es un medio, un elemento subordinado, sino un *quien* capaz de *ser* y *hacer* algo con su vida (Nussbaum, 2012, p. 37).

CAPÍTULO 2. TEMATIZACIÓN DE LA FENOMENOLOGÍA DE HUSSERL

Una comprensión integral de la capacidad y del sujeto de capacidades puede ser dada desde la perspectiva fenomenológica de Husserl, por esto, en lo que sigue se procura dar cuenta de cómo se comprende, fenomenológicamente, el *yo puedo* y la *capacidad* como elementos fundantes y claves de la formación de la persona. Para ello, se presenta en este capítulo una breve tematización de la fenomenología de Husserl, detallando conceptos como: la reducción fenomenológica, la constitución de sentido, la temporalidad y la subjetividad, el yo puedo y la pregunta por la formación desde la fenomenología.

La cuestión de lo que realmente constituye la fenomenología es de por sí problemático. Una forma de abordar el tema es mediante la comprensión de la fenomenología como una disciplina que tiene su propia esfera, que es la conciencia o experiencia vivida, esto es, “[...] la fenomenología se interesa en las características *generales* de la evidencia vivida” (Reeder, 2011, p. 24).

Husserl desarrolló el concepto de la fenomenología como un nuevo método destinado a suministrar una nueva base para la filosofía y la ciencia. Si bien la fenomenología de Husserl comenzó como una ciencia puramente descriptiva, más tarde se convirtió en un orden teórico o ‘trascendental’. Es posible entrever, entonces: la fenomenología descriptiva, en cuanto a la reducción eidética; la fenomenología trascendental, en particular, la reducción trascendental; y la fenomenología genética, por debajo de la conciencia cotidiana, a un nivel más primitivo, donde está la base para la conciencia cotidiana. Todas ellas tienen la reducción como el elemento primario y central. Empero, “se debe observar que Husserl habló, a menudo, de varias clases de “reducción”, pero que las vio como elementos en un método unitario, *la reducción fenomenológica*, más que como ejecuciones independientes” (Reeder, 2011, p. 63).

Husserl consideró la reducción como el método básico de la filosofía y su logro más importante. También admite que este es el aspecto más complicado y problemático de la fenomenología. El conocido lema de Husserl, “a las cosas mismas”, implica de parte del sujeto cognoscente tener un nuevo enfoque experimentando concretamente los

fenómenos; un enfoque que esté libre como sea posible de presuposiciones conceptuales o prejuicios. Su objetivo central era “completar la reforma de la filosofía en una ciencia fundamentada en una base absoluta” (Husserl, 1986, p.1).

2.1. La reducción fenomenológica como punto de partida

El método básico de toda la investigación fenomenológica desarrollada por Husserl fue la “reducción”. Ésta se comprende como un dispositivo metodológico que el investigador debe poseer antes de poder hacer fenomenología. Es la transición de una actitud sencilla y ordinaria (actitud natural) hacia el mundo y los objetos, a la actitud reflexiva. En la reducción, la existencia del mundo se pone entre paréntesis. Husserl intentó encontrar un punto de partida puro para su investigación de una manera similar a Descartes, la búsqueda de certeza acerca de su propio pensamiento. Husserl no tenía ninguna duda de que el mundo existe, pero él quería eliminar todos los presupuestos. La herramienta que Husserl utiliza para eliminar todos los presupuestos fue la *epojé* (suspensión). Si bien la *epojé* es originalmente un principio del escepticismo antiguo griego, en la filosofía de Husserl se utiliza como una ‘puesta entre paréntesis’ de todas las creencias de sentido común para que la descripción fenomenológica pura pueda continuar. La *epojé* fue solo una de la serie de reducciones que Husserl propuso con el fin de garantizar el acceso a las cosas mismas. Por ésta se reducen los prejuicios acerca de las cosas y se llega a las cosas mismas. Al hacerlo, se supera la actitud natural y se da el acceso a la ciencia rigurosa (Spiegelberg 1984, p. 119).

Así, la primera reducción es la reducción fenomenológica, a través de la cual todo lo que se da por sentado se convierte en un fenómeno: lo que es conocido en y por la conciencia. Esta reducción fenomenológica invierte la dirección del sujeto de una orientación hacia los objetos a una orientación hacia la conciencia, o lo que es, la existencia del mundo o de los objetos se pone entre paréntesis (Juntunen 1986, pp. 74-75).

La segunda es la reducción eidética. En ella, varios actos de conciencia deben ser accesibles de tal manera que sus esencias puedan ser captadas. Conviene precisar que

“la esencia de algo es una estructura de *sentido-vivido*, las características universales de la cosa tal como la experimentamos” (Reeder, 2011, p. 28). Husserl se refiere a esto como la intuición de esencias y estructuras esenciales. Esta intuición se forma de una multiplicidad de variaciones de lo que se da, y manteniendo, al mismo tiempo, la multiplicidad, se centra la atención en lo que se mantiene sin cambios en lo dado, esto es, la reducción eidética es un método por el cual el filósofo se mueve de la conciencia de los objetos individuales y concretos a las esencias puras, y por lo tanto, logra una intuición del *eidós* de una cosa o un ser (Juntunen, 1986 p.72; Natason, 1973, pp. 65-66).

La tercera es la reducción trascendental, que también se conoce como reducción fenomenológico-trascendental. Ésta brinda el acceso al “ego trascendental”, o “conciencia pura”, dentro de la cual todo lo que existe es un objeto. Conviene indicar que “[...] trascendental significa para Husserl experiencia vivida, intencionalmente autodata, experiencia fenomenológicamente reducida” (Reeder, 2011, p. 63). Lo que está en el mundo existe solo como un objeto de la conciencia pura. Así pues, la tarea se convierte para el fenomenólogo en describir cómo funciona esta conciencia pura. La fenomenología de este modo es ahora la exploración y descripción de la esfera del ser, que no es accesible a la observación empírica, sino solo a la descripción fenomenológica. Husserl tenía algunos puntos de vista particulares sobre el ego trascendental, por ejemplo, que mantendría su vigencia, incluso si el mundo entero fuera destruido (Juntunen 1986, pp. 70-74).

La fenomenología husserliana hace referencia, ante todo, a que se trata de entrever el punto de vista de la primera persona; ese núcleo que no es ni adelante ni atrás, sino aquí y ahora, el *yo*. Por eso, “la fenomenología describe lo que se presenta en experiencia vivida, en términos de *cómo aparece*” (Reeder, 2011, p. 32). Como se indicó antes, la fenomenología se rige por el lema “a las cosas mismas”. Es el lema del subjetivismo fenomenológico, a las cosas mismas indica como las viven los sujetos en cuanto sujetos. Ir a las cosas mismas para ver cómo se presentan a mi experiencia. Eso es lo característico de lo que puede denominarse método fenomenológico. Implica desprenderse de cualquier prejuicio para hacer la primera operación fenomenológica, la

cual es precisamente desconectarse de lo que se da por objetivo (Reeder, 2011, p. 68-71).

Si se hace una operación fenomenológica lo primero es desconectarse del tiempo objetivo, que se da por ejemplo mediante categorías de duración, a condición, sin embargo, de que el fenomenólogo asume que toda experiencia de la conciencia es intencional. Como indica Klaus Held: “se puede caracterizar la fenomenología como búsqueda de las experiencias originarias” (2009, p. 9), o lo que es: “el fenomenólogo busca describir las estructuras [de] su propia experiencia vivida” (Reeder, 2011, pp. 73-74). Señala Husserl en *Crisis* (2008), que todo el problema de su vida fue el de explicar la correlación, es decir, a toda experiencia de conciencia, le corresponde algo en experiencia, por ejemplo, si estoy alegre, lo estoy por algo. A ese polo de la experiencia lo llama *noesis*, a lo experimentado, y al polo correlativo del experimentar, lo llama *noema*. Así, para Husserl a toda vivencia, a toda experiencia, le corresponde algo experimentado, esto es, a toda *noesis* le corresponde un *noema*.

En el campo del fenomenologizar, ya quitado el mundo naturalmente dado, ya develado el ser de cualquier determinación del mundo, se descubre la capacidad de producir sentido. Pero desde la fenomenología no se trata de convertirse en desocultador, puesto que el fenomenólogo no admite que algo esté oculto, es decir, la *cosa*, objeto de estudio, es fenómeno, aparece a la luz. En este sentido, polo correlativo indica que la propiedad de la fenomenología es siempre darse ser en genitivo, apunta al fenómeno de la intencionalidad. La fenomenología tiene que ser *de* algo, como la conciencia es conciencia *de* algo. De lo contrario aparece una conciencia vacía. Intencionalidad quiere decir que el polo sujeto está referido al polo mundo.

Con todo, para Husserl hay diferencia entre actitud natural y actitud reflexiva. Esta última hace que *fenomenologicemos*. Pero la actitud reflexiva vuelve y se naturaliza. Actitud para Husserl es que esto o aquello está aconteciendo en acto y se actualiza. La actitud reflexiva no es por tanto un evento: “Tomando la actitud reflexiva adecuada, podemos fijarnos en el modo de darse en la conciencia los tramos de vivencias correspondientes a distintas secciones de la duración de las vivencias” (*Ideas I*, §118, p. 284). La reducción se hace por vivencias en las cuales tiene siempre el sujeto vivencia

de algo, vivencia del polo objetivo, que como tal, tiene que constituir⁶. El sujeto constituye sentido en las vivencias, hace síntesis de éstas: “Hablar así de la *constitución* no significa que se la represente como una noción *causal*: yo no puedo causar el mundo para que exista [...] pero, como ego trascendental, yo lo constituyo. La constitución es, en resumen, la estructura representada o vivida en la que el ego trascendental se presenta a sí mismo un objeto particular” (Reeder, 2011, p. 81)⁷.

La actitud fenomenológica es un acontecimiento posible de darse frente a la tendencia a naturalizar. La actitud natural es la primacía de la presunción de conocimiento de la cosa, de la estabilidad del ser real de la cosa, sobre la constitución de sentido que los sujetos le han dado a las cosas (Aristizabal, 2012, p. 83). Así, fenomenología es la manera como ‘veo el mundo’. Sin embargo, no quiere decir que se deba eliminar todo proceso de naturalización, al contrario, hay que precisar que la naturalización es necesaria, pues es en la naturalización donde se entrevé el sentido. La reducción fenomenológica no es cuestionar el mundo, sino mostrar su sentido posible.

De ahí que puede entenderse como horizonte del fenomenologizar la producción o constitución de sentido. Se trata de entrever cómo se da la producción de sentido, la experiencia de sentido, la vida de sentido, encarnado. Así, el problema que emerge de la fenomenología es que la fuente única de sentido es el presente viviente. Esto conduce a entrever otro asunto relevante de la fenomenología de Husserl, la temporalidad.

2.2. Temporalidad y subjetividad

Pero tan pronto tratamos de darnos cuenta de la conciencia del tiempo, de poner en adecuada conexión el tiempo objetivo y la conciencia subjetiva del tiempo, y de hacernos comprensible cómo podría

⁶ Conviene precisar que, conforme señala Reeder en *La praxis fenomenológica* (2011), “constitución no es causación [...]” (p. 86). Constituir, a la luz de lo expuesto, indica que, para que haya unidad, para que haya carácter del todo, se hace el proceso de constitución por parte del sujeto.

⁷ Más adelante recalca Reeder que “Husserl usa el término “constitución” para referirse al descubrimiento descriptivo de las estructuras de la conciencia y no a alguna clase de “construcción” causal o metafísica del mundo” (2011, p. 154).

constituirse una objetividad temporal, es decir, una objetividad individual, en general, en la conciencia temporal subjetiva, y apenas hacemos el ensayo de someter a análisis la conciencia puramente objetiva del tiempo, el contenido fenomenológico de las vivencias temporales, nos enredamos en las dificultades, contradicciones y confusiones más extrañas.
(Husserl, 2002a, p. 25).

Una comprensión de la formación como proyecto centrado en la persona, en su humanización, conlleva a un análisis de cómo deviene sujeto susceptible de formar-se en el desarrollo propio de su temporalidad. El texto de Husserl, *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo* (2002a), permite entrever la posibilidad de llevar el tiempo objetivo a los límites de la epojé, esto es, poner entre paréntesis al tiempo objetivo, trascendente a la conciencia. De lo cual se constituye el tiempo fenomenológico cuya característica es ser inherente a las vivencias y a la conciencia misma como una forma de unidad de todas las vivencias que integran el flujo de conciencia. En este sentido, intencionalidad, conciencia, mundo, temporalidad; constituyen elementos de reflexión y análisis fenomenológico como fundamentos para pensar la formación en correlación con la constitución de subjetividad e intersubjetividad.

2.2.1. La conciencia interna del tiempo como elemento constitutivo

Para Husserl propiamente el tiempo no es un dato perceptual, no es un dato sensible. En su estudio pretende consolidar o constituir una teoría respecto de cómo funciona la constitución de tiempo (Vargas & Reeder, 2009, p. 53). Por ejemplo, al escuchar música, no se atiende a una nota separada de las demás, es decir, las notas no tienen en sí un enlace, se necesita de la actividad constituyente del sujeto para que haya melodía⁸.

⁸ La cuestión de cómo el sujeto constituye sentido sobre sí, en cuanto es el mundo, cae en problemas relativos a la temporalidad. Por ejemplo, en la operación $2+2=4$, la fenomenología busca describir qué pasos, procesos, actividades, recursos, utiliza un sujeto para recorrer la operación, para que la operación tenga sentido, cómo llega a construir sentido de esa operación que coincide siempre que 4 es el resultado. La suma $2+2=4$ corresponde a una estructura. Un sujeto puede fenomenológicamente aprehender dicha estructura, es decir, frente a esta

Esto permite ver que la constitución de la melodía está en el entendimiento, en el sujeto y no en el objeto, no en las notas. La constitución la atribuye el sujeto. De ahí que para Husserl el problema fenomenológico es la actividad constituyente del sujeto. La actividad constituyente se requiere en uno y otro caso con la misma producción activa de sentido por parte del sujeto.

Así, lo propio de la actividad dadora de sentido es que disloca o desnaturaliza todo sentido constituido. Fenomenologizar es, pues, constitución de sentido. Hay un circuito que va haciendo que se constituyan habitualidades que se dislocan por el acontecimiento y ahí cada quien va siendo sí mismo y ese acontecimiento es la fuente dadora sentido⁹. Se tiene la propiedad de constitución de sentido constituyéndose, o lo que es, ‘la propiedad de constitución de sentido me es propia’.

La cuestión del tiempo, como constitución de temporalidad, deviene como referente para considerar la formación como un proyecto inherente a la persona y a la vez, susceptible de ser agenciado por el propio sujeto y/o por lo constitutivamente cultural, social, económico y político. Se trata de entrever si la formación es auto-agenciada o deviene como externalidad en un contexto particular. Por esto, cabe en primera instancia indagar por la constitución y conciencia de la temporalidad como asunto capital para pensar la formación.

Hay que indicar que la cuestión del tiempo, el tiempo mismo, no puede abordarse como objetivación, haciendo de éste un objeto radicalmente entendido como tal. Sin embargo, siguiendo el proyecto husserliano de la fenomenología, la única vía para acceder al sentido del mismo es precisamente objetivándolo. La posibilidad de la conciencia del tiempo implica aspectos relacionados con el percibir, con la forma y el proceso en que el sujeto aprehende un objeto, en este caso, el tiempo. Téngase en cuenta asimismo que el darse de la conciencia deviene respecto de algo, por lo que se

estructura, no tiene que desplegar una psiquis, sencillamente asume la estructura, por lo que queda al margen la idea de que siempre hay un sujeto que entra a funcionar respecto de la estructura.

⁹ Para Ricoeur la fuente del sentido no es la vivencia, sino la interpretación de la vivencia. Dice en el prólogo a *Tiempo y Narración I*: “La interpretación encuentra, nuevamente, su función aplicándose a la intención constitutiva de la experiencia” (2004b, p. 24).

configura, desde cada acto de aprehensión, como una impresión, un ponerse manifiesto un presente inmanente. Al respecto afirma Husserl: “un acto de percibir es conciencia de un objeto” (Husserl, 2002a p. 108). Por esto, es precisamente la conciencia de algo la que posibilita el aparecer de *la cosa*, por cuanto median aprehensiones perceptivas ésta, de lo percibido que se hace presente.

De ahí que la aprehensión de la constitución de las cosas caracteriza, según Husserl (2002a), el tiempo fenomenológico, “el de los datos de sensación y aprehensiones de cosas” (p. 112), que, como tal, debe coincidir, sin más, con el tiempo espacial de las cosas¹⁰. La aprehensión intencional de lo que es dado como fenómeno, de lo que aparece y se hace manifiesto por la intencionalidad misma, conlleva a que, como dice Husserl (2002a), “la cuestión de la constitución de la cosa espacial, [...] presupone (tanto) [...] la constitución del tiempo” (p. 113), como tanto la constitución de la temporalidad inherente al sujeto en conciencia, que en sí puede denominarse como constitución del fluir de la conciencia.

Conviene recapitular que la conciencia del tiempo está referida no a un estado de cosas, sino a la cosa y al presentarse. El aparecer pertenece no al estado de cosas, sino a lo respectivamente susceptible de presentación, de aparecer y sus modificaciones. Esto conlleva a que la conciencia del tiempo, al darse como conciencia de algo, implica de suyo que es intencional. Escribe Husserl (1986):

[...] el mundo está persistentemente para mí ahí delante, yo mismo soy miembro de él, pero no está ahí para mí como un mero mundo de cosas, sino, en la misma forma inmediata, como un mundo de valores y de bienes, un mundo práctico (p. 66).

¹⁰ Klaus Held (2009) hace visible una contraposición de los dos tiempos, fenomenológico y objetivo, en efecto, indica: “las concepciones del tiempo en Husserl y Heidegger comparten una distinción: el tiempo, tal como nos resulta familiar cotidianamente y antes de cualquier filosofía, se contrapone a un tiempo experimentado originariamente, que Heidegger designa en *Ser y Tiempo* ‘tiempo propio’ (eigentliche Zeit). Bajo este término hay que entender el tiempo como nos aparece en lo que originariamente le es propio” (2009, p. 9). En términos técnicos lo que hace es tratar de ver que esos dos tiempos se puede articular, compatibilizar. Por lo que la fenomenología lo que busca es que se sitúe el presente viviente como única fuente de sentido.

2.2.2. Hacia una comprensión de la constitución de temporalidad

Lo anterior denota que la cuestión de la constitución del tiempo deviene como un flujo, como un continuo o un flujo de vivencias, en efecto, según el mismo Husserl (1986): “[...] este flujo, este río, es algo que denominamos así *según lo constituido*, pero que no es nada objetivo en el tiempo. Es *la subjetividad absoluta* y tiene las propiedades absolutas de lo que en imagen designamos como flujo, río” (p. 95). En la comprensión de la constitución de la conciencia como un fluir, de lo cual emerge asimismo la constitución de la subjetividad absoluta como flujo, cabe relacionar la comprensión del denominado campo de presencia que sitúa al sujeto. De acuerdo con Merleau-Ponty (1985), “el tiempo no es una línea, sino una red de intencionalidades” (p. 425), que constituyen el campo de presencia en el sujeto; es el conjunto, el río, la corriente de intencionalidades que configura el campo de presencia del sujeto. Es el sujeto quien tiene experiencia originaria o aprehende de manera inmediata el darse del tiempo, aprehende su devenir, en lo que puede denominarse campo de presencia, esto es, hay evidencia en dicho campo de las representaciones de conciencia. Este campo viene a ser el contexto de temporalidad desde el cual y donde el tiempo se desenvuelve y cobra sentido para la conciencia.

De este modo, el tiempo cobra sentido en tanto son las condiciones subjetivas y la manera como el sujeto hace re-presentación de los objetos temporales, constituyéndose el fluir de la conciencia. Se puede señalar que el sentido del tiempo está dado por lo más próximo en el devenir del sujeto, dado mediante experiencias y vivencias, mediante las cuales se hace o se pone manifiesto. Pero este ponerse manifiesto no es de sí autosuficiente, en efecto, solamente en el percatarse de las vivencias, puede darse como manifiesto.

De ahí que la subjetividad viene a constituirse a partir de la intencionalidad del sujeto. Ésta caracteriza las vivencias, les otorga significación y contenido, puesto que lo propio de la conciencia es que es conciencia de algo, es un movimiento del sujeto hacia un objeto intencional.

Esto permite evidenciar cómo el tiempo se ha abordado desde una conceptualización abstracta, que tiene su origen en las vivencias empíricas, en el mundo

externo y en la conciencia del mismo. Además, es evidente que tener experiencia de tiempo es un asunto distinto por cuanto no es posible el darse una vivencia de los elementos de la conciencia en sucesión, aunque si se pueda tener evidencia de los mismos por la extensión temporal que les es propia. Además, cabe indicar que la percepción es algo distinto, tanto como la constitución de la misma, de lo percibido, del objeto mismo.

Surge la inquietud respecto del flujo como constitución de múltiples sucesiones, de cómo se da la diferenciación e identidad de la duración de cada una de estas sucesiones, sin menoscabar el flujo como absoluto. Hay que indicar que la unidad de conciencia se corresponde con la unidad de objeto en su aparecer, pero se constituye en la sucesión de una vivencia o serie de vivencias que son en sí mismas inmanentes, temporales, inmersas en el flujo de la conciencia. Al respecto debe recordarse que es precisamente la conciencia de algo la que posibilita el aparecer de lo dado. Al darse la percepción de un objeto temporal, hay que aclarar que éste tiene en sí mismo temporalidad, lo que implica que la percepción de la duración trae consigo la duración de la percepción misma, lo cual implica como tal una temporalidad en ella misma. Aún más, la conciencia, como conciencia de algo, al estar referida desde algo, conlleva a la cuestión de indagar, por el contrario, si existe una conciencia absoluta en el sentido de no ser conciencia de algo.

Corresponde entrever que la temporalidad no está dada de manera general en los objetos que son aprehendidos, como tampoco en los actos de aprehensión, sino que se revela en los objetos y los actos mismos en su darse como tales. Como señala Husserl (2002a): “la percepción conserva en todos sus integrantes fenomenológicos su temporalidad fenomenológica, que pertenece a su esencia inabrogable” (p. 45), por lo que, como se dijo arriba, el aparecer pertenece a lo que aparece, pero no al estado de cosas.

De acuerdo, nuevamente con Merleau-Ponty (1985), hay que indicar que en la relación con el mundo, como horizonte de posibilidades del experimentar del sujeto, en la relación que éste establece con las cosas, se halla el origen del tiempo; la sola referencia al tiempo trae consigo la identificación de una perspectiva de temporalidad.

2.2.3. La temporalidad como constitución de subjetividad

Para establecer la relación o las implicaciones que emergen entre la temporalidad y la formación, se toma en adelante la clarificación y el sentido de la subjetividad e intersubjetividad como elementos fundantes del proyecto de *formar-se*. La complejidad de la constitución de la conciencia, como sostiene Serrano de Haro (1997), pasa por una ordenación que implica:

[...] contar con un panorama dado, abierto, de contrastes y similitudes, [...] tener un horizonte intencional; [...] captar un objeto, [...] mirar el objeto en un determinado sentido, mentarlo [...], exponerse de manera parcial la cosa a la mirada, mostrarse en un modo cambiante de aparecer [...] tomar una determinada perspectiva-distancia-orientación de la cosa [...] (p. 192).

Por esto, el análisis de la conciencia interna del tiempo, permite entrever que éste, el tiempo¹¹, no se configura como un dato que se constituye independientemente frente a la conciencia, o como un dato de la conciencia, como un evidenciarse el objeto, sino que el objeto, lo dado, es determinado por la conciencia que fluye por su propia temporalidad, disponiendo perceptivamente de los objetos. Cabe señalar que un objeto temporal es aquel que contiene en sí y en su darse la extensión del tiempo. Precisamente, le interesa a Husserl, abordar las “aprehensiones de tiempo, las vivencias en que lo temporal en sentido objetivo aparece” (Husserl, 2002a, p. 27), como datos fenomenológicos que se constituyen.

En efecto, la percepción al aprehender un objeto, le hace presente, les da un presente. Pero a la vez despliega dos horizontes que niegan su carácter de actualidad, de ahora, a saber, pasado y futuro. El presente deviene desplegado como un ahora al que tiende una intencionalidad mediante dos formas de dación: retención y protensión. Por

¹¹ Cabe diferenciar entre el tiempo objetivo, tiempo inmanente y flujo absoluto de la conciencia. Al primero pertenecen los objetos trascendentes; al segundo, que deviene constituido, las unidades inmanentes constituidas y el flujo absoluto de la conciencia, que se constituye como fuente de la temporalidad (Mohanty, 1968, p. 94).

una parte, las vivencias se constituyen como unidades immanentes que se presentan en la corriente o en el flujo de la conciencia, que al darse como un ahora actual, entran en una degradación hacia el pasado: “La retención es la presencia en el presente, en el ahora, de lo recién-pasado” (Reeder, 2011, p. 62). Por otra, para Husserl el futuro se hace evidente en tanto para la conciencia siempre se hace manifiesto un por-venir (Toboso, 2009, p. 35).

Es por esto que la intencionalidad propia de la conciencia es el fundamento constitutivo del tiempo. Retención y protensión, como dimensiones intencionales de la conciencia, configuran lo dado y lo que deviene como expectativa, de modo que no son los objetos o los sucesos los que configuran lo retenido o lo por venir. Estas condiciones de proyección intencional, retención y protensión, configuran el campo de presencia, emergiendo un horizonte en el que para la conciencia es evidente, manifiesto, presente, un ya dado y un aún no dado. De ahí que el fluir de la conciencia se destaca por continuas modificaciones, determinadas precisamente porque no se da un presente absoluto e independiente para cada acto de percepción, sino que, todo momento viene entrelazado o conectado con los ulteriores actos de percepción y asimismo con lo que son retenidos.

De esta manera, el tiempo o la aprehensión de tiempo, no pueden comprenderse como un aspecto formal del mundo, no puede abordarse como una cualidad o aspecto más de las cosas del mundo. Husserl analiza al tiempo fenomenológico como la duración tal como se hace manifiesta, como deviene, como aparece a la conciencia. Por esto, es necesario excluir todos los supuestos o premisas que conciernen al tiempo objetivo. En el manifestarse mismo, en su donación misma, el tiempo integra un carácter particular y propio inherente a las vivencias que se puedan experimentar. De ahí que la evidencia de éste está dada en la misma duración de las cosas o vivencias que se constituyen. En este plano emerge el llamado campo temporal originario, un ahora vivido, que cobra sentido. Pero este darse presente no puede comprenderse como un simple manifestarse como tiempo objetivo natural; según Husserl, dicho *ahora* se hace manifiesto como un *dato absoluto*.

La comprensión del campo de presencia remite a la noción de temporalidad del sujeto en tanto se da la unidad constitutiva de la conciencia, en la que están entrelazadas

las vivencias que se presentan como *ahoras*, lo retenido y lo por-venir del mismo campo (Toboso, 2009). No se trata de identificar la extensión temporal de cada acto intencional, sino de aprehender la temporalidad como la forma que da unidad a los actos de conciencia que suceden. De modo que en el suceder de todas las vivencias, en el devenir de la unidad un objeto temporal y cada vivencia como unidad temporal inmanente, se constituye el flujo de conciencia.

La conciencia, considerada como un continuo o flujo de vivencias, no puede constituirse como absoluta, como presente continuo, no puede afirmarse que ella dura, sino que es quasi-temporal; no puede constituirse de la misma forma como lo hace un objeto temporal. Aún más, el flujo de la conciencia no viene a ser una yuxtaposición de percepciones, en la que cada intuición trae una conciencia de algo, sino que, manteniendo su diferenciación, que le concede la misma temporalidad, las percepciones se funden como parte de una unidad de conciencia, formando un fluir único. Puede comprenderse, entonces, el flujo original de la conciencia como conciencia original del tiempo, como flujo absoluto de la conciencia, pero la cuestión radica en “el sentido preciso de su temporalidad y de su absolutez” (Mohanty, 1968, p. 93).

De ahí que el sentido último de la temporalidad es constitución propia de subjetividad. El fluir de la conciencia permite observar que “la subjetividad es una ulterioridad con respecto a la realidad” (Serrano de Haro, 1997, p. 224). La subjetividad deviene como constituida, lo que quiere decir que la realidad es anterior, ‘constitutiva y constituyente de la subjetividad’. La constitución de la subjetividad trascendental deviene como un movimiento del yo que ejerce la reducción, puesto que, es constituida como “conciencia pura que no es otra que la vida en la actitud natural liberada del anonimato en que transcurre cotidianamente” (Serrano de Haro, 1997, p. 144). Se evidencia, pues, cómo “la reducción descubre un campo privilegiado de la experiencia intencional, dadora de sentido y validez, gracias a la cual los sujetos se auto-trascienden en su encuentro con el mundo” (Rizo, 2010, p. 151).

Por esto, el fluir de la conciencia pura como subjetividad trascendental, a consecuencia de la reducción, consume una “unidad (constituida [...] por la síntesis continua de identificación que en su fluir lleva a cabo la conciencia interna del tiempo)

de la correlación esencial entre los actos ante los que se muestran [...] los objetos y éstos” (Serrano de Haro, 1997, p. 145). Asimismo denota una particularidad, a saber, la intencionalidad “muestra que [...] el aparecer, es siempre aparecer del mundo [...] no es mero aparecer, sino que es aparecer de lo que aparece” (Serrano de Haro, 1997, p. 21), caracterizándose la distinción entre la percepción y lo percibido. La intencionalidad confluye en la constitución de la temporalidad, en su ejecución, en efecto, una intención puede derivar o despertar “puede presionar hacia adelante a su realización, y en tal medida la temporalidad entra en su constitución” (Mohanty, 1968, p. 88). De tal forma, la temporalidad como constituida por la intencionalidad hace posible el tender a objetos pero no los constituyen.

Ahora, deviene una particularidad respecto no solo de la constitución de temporalidad, de subjetividad, sino de su ser en el mundo, su hacerse presente, a saber, la construcción de intersubjetividad, de encuentro, de interacción con sí mismo (de acuerdo al proyecto husserliano) y con el otro, distinto, como subjetividad propia, independiente: “Así, pues, como la descripción fenomenológica de la subjetividad trascendental conduce a la descripción del mundo del sujeto, la descripción del mundo conduce a la descripción de otros egos, al llamado problema del alter ego” (Reeder, 2011, p. 89). La intersubjetividad remite, entonces, a una interacción intencional de sujetos trascendentales, por cuanto el sujeto trascendental, en sí mismo, se comprende como un flujo continuo de experiencias, de vivencias, retentivas y protentivas. Como tal, deviene como un sujeto personal en la constitución de su propia temporalidad. Aún más, su personalización está motivada por la constitución de su temporalidad.

A esto convergen las intencionalidades respecto de las vivencias y tomas de posición que caracterizan su darse, presentarse, bajo referentes contextuales; no se constituye al margen de lo dado como mundo, sino en contexto. Tal contexto lo integra su mundo circundante, entendido éste no solo como lo natural, sino también lo cultural (la familia, la sociedad, la economía, la política, la religión), y en especial, lo social. Se trata de la reivindicación y presenciación de otros sujetos, que “están esencial e intencionalmente entrelazados en la constitución concreta del yo” (Rizo, 2010, p. 153).

2.3. El yo en la fenomenología de Husserl

Frente a la tesis del mundo, que es una tesis 'contingente', se alza, pues, la tesis de mi yo puro y de la vida de este yo, que es una tesis 'necesaria', absolutamente indubitable.
(*Ideas I*, § 46, p. 106).

Se entrevé en Husserl la posibilidad de considerar el yo como centro referencial de todo acto y de toda vivencia intencional. Por esto, otro elemento importante en el marco de la tesis de esta investigación tiene que ver con caracterizar o dilucidar propiamente la comprensión del 'yo puedo' en la fenomenología de Husserl, lo cual remite sin duda a revisar la teoría del yo y sus diversas caracterizaciones.

2.3.1. Los diversos estratos o capas del yo

Una descripción fenomenológica del yo lleva a indicar de entrada, como lo hace Herrera (2002), que éste no es una entidad que habite un cuerpo o que tiene un cuerpo como receptáculo (p.43), tampoco se trata de que se dé en el hombre una interioridad que pueda llamarse yo, puesto que el hombre es una estructura en movimiento temporal, volcada siempre hacia el mundo.

Szilasi (1959) aproxima la comprensión de que en lo mostrado por Husserl, en un análisis del yo como fenómeno, pueden observarse tres estratos: el yo empírico, que sería objeto de la fenomenología descriptiva, como polo de las experiencias naturales en las que deviene el sujeto como vivencia del mundo; el yo trascendental, que hace comprensible la legitimidad de los procesos empíricos de la experiencia; y el 'yo puro'. Pero no se trata de tres yo distintos, sino de un yo único (p. 84).

Precisa Reeder (2011) que Husserl recurre al uso de diversos términos para referir al ego encontrado después de realizar la epojé para significar diversas características de ese ego, por cuanto el ego reducido es unitario.

En este sentido, son “contextualmente sinónimos”. El ego reducido es unitario, “ego absoluto” idéntico, absoluto porque es el único ego encontrado siempre “en el interior”. Como este ego absoluto es encontrado apodóticamente (o autoevidentemente) en evidencia vivida, Husserl lo refiere a veces como “ego apodóptico” [MC¹², 203]. Como la evidencia para este ego está en el nivel trascendental, lo llama “ego puro” (incontaminado con teorías o con conjeturas) o “ego trascendental” (2011, p. 82).

Así, acercarse a la fenomenología trascendental de Husserl trae consigo la necesidad de considerar la teoría del yo, especialmente, el yo trascendental, por lo que habría que atender a una descripción de sus características fundamentales, lo cual requeriría un estudio a fondo de las estructuras de la subjetividad humana, y asimismo, considerar la relación de este yo trascendental con la aprehensión empírica o natural del mundo. Esto implica, tener en cuenta que, por la necesidad de abandonar toda actitud mundana y natural, característica propia de la fenomenología, conviene establecer la relación y distanciamiento entre el yo trascendental y el yo empírico. Aunque no es pretensión tematizar lo antes referido, se intenta a continuación, recoger y dilucidar la comprensión del ‘yo puro’ dentro de la fenomenología trascendental de Husserl, por cuanto éste funda el punto de partida para la comprensión del yo como un *yo puedo*.

El análisis sobre el ‘yo’ que ofrece Husserl en *Ideas I* (1962), permite comprender el ‘yo puro’ respecto de lo que cabe como reflexión natural y lo que deviene como reducción trascendental. La primera postula que toda *cogitatio* llevada a cabo, toma la forma de un *cogito*, y la segunda permite entrever el ‘yo puro’ como algo que pertenece a toda vivencia pero que, de ningún modo, se constituye en una vivencia entre otras vivencias. Husserl dice al respecto:

[...]No tropezaremos en ninguna parte del río de múltiples vivencias que queda como residuo trascendental con el ‘yo puro’ como una vivencia entre otras vivencias ni tampoco como un trozo propiamente tal de una vivencia

¹² Husserl, Edmund (1986). *Meditaciones cartesianas*. 2a. ed. (respecto de la de 1942), aumentada y revisada. Ed. y tr. Meditación V Miguel García-Baró. Tr. Meditaciones I-IV José Gaos, pról. "Historia y significado" José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

que surja y desaparezca de nuevo con la vivencia de que sería trozo. El yo parece estar ahí constantemente, incluso necesariamente, y esta constancia no es patentemente la de una vivencia estúpidamente obstinada, la de una ‘idea fija’. Por el contrario, es algo que pertenece a toda vivencia que llega y transcurre; su ‘mirada’ se dirige ‘a través’ de cada *cogito* actual a lo objetivo (*Ideas I*, § 57, p. 132).

Si por la *epojé* se coloca entre paréntesis toda actitud espontánea y natural, es decir, sin negar o suprimir su contenido, coloco entre paréntesis mi yo empírico, nos vemos abocados al ‘yo puro’ como el sustrato para constituir el sentido de lo que hemos puesto entre paréntesis. En este proceso y como consecuencia de la *epojé*, adviene la reducción como actitud trascendental que corresponde a un movimiento de purificación y de unificación propios del ‘yo puro’. Husserl advierte dos etapas o dos formas de reducción: la reducción eidética, aplicada a los hechos o datos fácticos y por la cual accedemos a la esencia de estos; y la reducción trascendental que permite revocar dichas esencias integrantes de la corriente de vivencias de la conciencia, al principio unitario desde el cual adquieren sentido: el ‘yo puro’. Dice Husserl: “La corriente de las vivencias es una unidad infinita [...] todas las vivencias de un yo puro” (*Ideas I*, p. 195)

El ‘yo puro’ como experiencia constitutiva, no puede pensarse como parte de una escala ascendente respecto de la experiencia trascendental y la experiencia descriptiva. Ella se refiere a ambas. El ‘yo puro’ constituye la unidad del yo empírico con el yo trascendental. De modo que el ‘yo puro’ viene a ser el sujeto de la experiencia constitutiva. El ‘yo puro’ aprehende lo que no es aprehensible por medio de la experiencia empírica ni de la experiencia trascendental (Szilasi, 1959, p. 125).

De ahí que la reducción trascendental lleva a entrever que el ‘yo puro’ no aparece como objeto en la experiencia. Aunque, como característica principal del yo, hay que anotar que éste es de orden personal, está referido a la experiencia personal, no deviene como un dato anexo a ésta, sino como estructura constituyente de la misma, carece por tal, de un contenido objetivo pero no por esto está completamente vacío.

Por su parte, el yo empírico se constituye por todas sus acciones respecto del mundo, pero éstas resultan insuficientes para fundamentar la comprensión del yo como centro de referencia, es necesario, pues, atender el ámbito de actividad propio de gestión constituyente, es decir, del ‘yo puro’. En *Investigaciones Lógicas* (1982) se puede ver que para Husserl el yo empírico no puede ser centro de referencia: “lo único que soy capaz de notar o de percibir es el yo empírico y su referencia empírica a aquellas vivencias propias o a aquellos objetos externos” (*IL 2*, p. 485). En todo caso, “the ego is identified in reflection as the center of life and lived-experiencing, the center to which are related perceiving, judging, feeling, willing. [...] the ego is everywhere living in these acts carrying them out”¹³ (Husserl, 2001, p. 17).

Frente al primer paso de la *epoché*, sobreviene un segundo paso, una transformación consiguiente, una reducción interna dentro de la subjetividad trascendental, cuyo fin es poner entre paréntesis todos los elementos que tienen alguna referencia al yo que se descubre operando en función de un yo trascendental. Solo mediante la puesta entre paréntesis es posible captar el ‘yo puro’ que puede ser observado en sus acciones constitutivas como yo originario.

El ‘yo puro’ representa algo así como el referente de la conciencia, y por tanto, pone en movimiento la misma organización de la conciencia. Vivifica la conciencia para aquello a lo cual está destinada, ya sea como conocimiento del mundo o como fundamentación de lo conocido. En efecto, Husserl habla de región de vivencias, caracterizándola como torrente de vivencias, que constituye, fenomenológicamente, la conciencia. La conciencia es, en vista de esto, una unidad fluyente, en movimiento, que siempre está referida en primera persona, esto es, la corriente de vivencias acaece referida a alguien. Por lo que, la actividad del ‘yo puro’ procura la comprensión de la subjetividad trascendental cuidando que la conciencia se restrinja a un algo legible.

¹³ Ésta y otras citas, están tomadas del inglés directamente y son traducidos a pie de página por el presente autor. Traducción propia: “El ego se identifica en la reflexión como el centro de la vida y la experiencia vivida, el centro al que están relacionados percibir, juzgar, sentir, desear. [...] El ego está por todas partes viviendo en estos actos que lleva a cabo” (Husserl, 2001, p. 17).

Entonces, el ‘yo puro’, como yo de la conciencia, tiene vida en cuanto pertenece a alguien y en ese sentido puede edificar un mundo propio. De modo que el ‘yo puro’ es el yo concreto en cuanto lo experimento, en cuanto me pertenece, en cuanto yo mismo. Husserl dice al respecto: “Yo soy -yo, el hombre real, un objeto real en sentido estricto, como otros del mundo natural. Yo llevo a cabo *cogitationes*, "actos de conciencia" en sentido lato y estricto, y estos actos son en cuanto pertenecientes a este sujeto humano, sucesos de la misma realidad natural” (*Ideas I*, § 33, p. 75).

De esto puede notarse que lo propio de la fenomenología trascendental es que es, ante todo, el punto de vista de la primera persona como núcleo de referencia. Ese núcleo que deviene aquí y ahora, como sujeto concreto, como lo que se es. El ‘yo puro’ se comprende, pues, partir de un sujeto que se va haciendo o constituyendo espacio-temporalmente, esto es, a lo largo de su vida y de su tiempo.

Es así que la actividad constructiva del ‘yo puro’ operante en la conciencia no se constituye a partir de la nada. No es un yo absoluto desprendido de toda actividad empírica, sino justamente, algo único con esa actividad. De ahí que el ‘yo puro’ adviene como el mismo yo empírico. Se trata de un yo, como sí mismo, abierto a la reflexión, al análisis descriptivo. Aunque, como característica auténtica del sujeto trascendental, es un principio lógico estructural puro, autoconstituido por lo originario y originante de toda constitución objetiva. Por lo que no corresponde el sujeto trascendental a un principio estrictamente ‘mundano’, psíquico u óntico.

Como principio originante, lo es de toda constitución empírica, pero por esto no es susceptible de denominación objetivable, es un sujeto purificado de toda objetividad. De modo que, el acceso o conocimiento del sujeto trascendental no es evidente en sí mismo, sino que está mediado por los actos o vivencias de la conciencia, más aún, por el proceso de reducción fenomenológica.

El ‘yo puro’ ocupa, en tal sentido, un primer lugar “entre las peculiaridades esenciales y universales del dominio trascendentalmente purificado de las vivencias” (*Ideas I*, § 80, p. 189). Sin embargo, Husserl denota, como se ha dicho, el concepto de yo ligado a lo empírico, al afirmar, en efecto: “Todo ‘*cogito*’, todo acto [...], se

caracteriza por ser un acto del yo, ‘procede del yo’, que ‘vive’ en él ‘actualmente’” (*Ideas I*, § 80, p. 189). Pero esta proximidad empírica, es susceptible también a la reducción para que emerja la pura vivencia del acto con su esencia propia, aun cuando la forma del *cogito* y del sujeto puro del acto (experimentar, padecer algo, etc.), no son susceptibles a una desconexión capaz de borrarlos, puesto que, encierran necesariamente en su esencia ser un ‘desde el yo’, o un ‘hacia el yo’, y este yo es el ‘yo puro’ al que no es posible hacerle reducción alguna.

De este modo, el yo aparece frente a la reducción del torrente de vivencias como yo empírico, como reducción de la esencia de los hechos de la experiencia. Por lo que el ‘yo puro’ es lo único que no puede ser susceptible de dicha reducción. Indica Husserl:

Pero si llevo a cabo la *epoché* fenomenológica, sucumbo, como el mundo entero en la tesis natural, también ‘yo, el hombre’ a la desconexión, quedando la pura vivencia del acto con su propia esencia. Pero yo veo también que el aperecibirla como vivencia humana, prescindiendo de la tesis de existencia, acarrea toda clase de cosas que no necesitan forzosamente estar también ahí, y que, por otra parte, no hay desconexión capaz de borrar la forma del *cogito* y el sujeto ‘puro’ del acto: el ‘estar dirigido a’, ‘estar ocupado con’, ‘tomar posición relativamente a’, ‘experimentar, padecer’ algo, encierra *necesariamente* en su esencia esto: ser, justo, un ‘desde el yo’, o, en un rayo de dirección inversa, ‘hacia el yo’, y este yo es el *puro*, al que no puede hacerle nada ninguna reducción (*Ideas I*, § 80, p. 189-190).

El ‘yo puro’ aparece, de esta manera, como la pieza fundamental y absoluta, originaria y originante de la constitución del sujeto, de la conciencia y del mundo: “[...] el ego trascendental, el ego que constituye, constituye todas las estructuras-de-sentido, y, así, todas las cosas. Porque constitución no es causación [...]” (Reeder, 2011, p. 86).

Husserl describe metafóricamente las características del ‘yo puro’ para resaltar el carácter exclusivo de éste, frente a la constitución de un yo empírico o psíquico. Con la referencia metafórica a los rayos de luz caracteriza al ‘yo puro’ como polo de irradiación de todas las intenciones y como foco de convergencia de dichas intenciones,

de lo cual fluye la unidad torrencial de vivencias. De ahí que el ‘yo puro’ no puede confundirse o interpretarse como la corriente empírica de vivencias, sino que éste, permanece idéntico a través de las vivencias como sustrato presente y actuante en cada una de ellas, más aún, como residuo fenomenológico. Señala Husserl:

Este rayo de mirada cambia con cada *cogito*, brotando de nuevo con el nuevo y desapareciendo con él. Pero el yo es algo idéntico. Al menos, considerada en principio, *puede* cada *cogitatio* cambiar, ir y venir, aunque se pueda dudar si toda *cogitatio* es algo necesariamente fugaz y no tan solo algo *fácticamente* fugaz, como encontramos que es. Pero frente a esto parece ser el ‘yo puro’ algo *necesario* por principio, y en cuanto es algo absolutamente idéntico en medio de todo cambio real y posible de las vivencias, no puede pasar *en ningún sentido por un fragmento o factor ingrediente* de las vivencias mismas (*Ideas I*, § 57, p. 132).

De esto puede afirmarse que, por una parte, el yo deviene en sentido especial en cada *cogito* actual; por otra, pertenecen al yo las vivencias y pertenece el yo a las vivencias mismas; y además, la corriente de las vivencias, se convierten en cogitaciones actuales. Esto indica que aunque el yo debe ser distinguido o diferenciado del torrente de vivencias, de las experiencias en las que vive y funciona, no por esto puede existir al margen de las mismas: “El ego no se aprehende meramente como vida que corre, sino como un yo que vive esto y aquello, que vive en este y aquel *cogito* como siendo el mismo yo” (*MC*, 120, citado por Reeder, 2011, p. 82).

Sin embargo, es solo por medio de la reflexión en que puede experimentarse el ‘yo puro’ como idéntico: “Solo por medio de actos de *experiencia* reflexiva sabemos algo de las corrientes de las vivencias y de la necesaria referencia de ellas al yo puro [...]” (*Ideas I*, § 78, p. 179). Este carácter de absoluta identidad del ‘yo puro’ corresponde con la pluralidad de constitución empírica u objetiva, por lo que la pluralidad de las vivencias constituye el advenir en el que el ‘yo puro’ actúa consecuentemente, por lo que es autofundante, autoconstituido, sin condicionamiento alguno.

Por eso el ‘yo puro’ no necesita de demostración, por cuanto es de suyo la evidencia apodíctica. Por el contrario, la evidencia del torrente de vivencias será siempre derivada del ‘yo puro’. Cabe indicar, además, que este carácter apodíctico del ‘yo puro’, o el carácter absoluto que le corresponde, no deviene más que para indicar que está desvinculado de toda condición objetiva. Al respecto señala Husserl:

Pero con todo este peculiar estar entretelado con todas ‘sus’ vivencias, no es el yo que las vive nada que pueda tomarse por sí, ni de que pueda hacerse un objeto *propio* de investigación. Prescindiendo de sus ‘modos de referencia’ o ‘modos de comportamiento’, está perfectamente vacío de componentes esenciales, no tiene absolutamente ningún contenido desplegable, es en sí y por sí indescriptible: ‘yo puro’ y nada más (*Ideas I*, § 80, p. 190).

El ‘yo puro’ es, entonces, la fuente de la que cobran sentido e inteligibilidad cada ser u objeto; el ‘yo puro’ cumple una función objetivante, esto es, no constituye el ser en sí de las cosas, sino que otorga sentido, puesto que, como dice Husserl: “su única tarea y función es la de aclarar el sentido de este mundo, exactamente el sentido en que este mundo vale para cualquier hombre como realmente existente y vale así con verdadero derecho” (*Ideas I*, p. 386).

Aún más, el yo puro sobreviene como fuente prístina de las vivencias: “no vive el yo en las tesis como un pasivo ser en ellas, sino que ellas son irradiaciones que parten de él como de una fuente prístina y creadora” (*Ideas I*, § 122, p. 292). En todo caso, la referencia intencional de las vivencias a los objetos, los componentes y correlatos de las vivencias, son asuntos correlativos del ‘yo puro’, en tanto es éste el que las vive, y por ende, susceptibles de la investigación fenomenológica, “sin que sea menester ocuparse con profundidad alguna en el ‘yo puro’ y sus modos de participar en ello” (*Ideas I*, § 80, p. 191).

Se entrevé en consecuencia en Husserl el planteamiento del yo como principio necesario en relación con la dinámica intencional, puesto que, lo inherente al *cogito* mismo es, precisamente, “un ‘mirar a’ el objeto que brota del ‘yo’, el cual no puede,

pues, faltar nunca”. El ‘mirar a’ indica que el yo es, “en la percepción percipiente, en la ficción fingidor, en el querer volente” (*Ideas I*, § 37, p. 83). De este modo, en la descripción fenomenológica es el yo el que posibilita la direccionalidad de los actos intencionales. Indica Husserl:

En todo *cogito* actual, una ‘mirada’ que irradia del ‘yo puro’ se dirige al ‘objeto’ que es el respectivo correlato de la conciencia, a la cosa, la relación objetiva, etc., y lleva a cabo la muy diversa conciencia *de* él. Ahora bien, enseñó la reflexión fenomenológica que no en toda vivencia es posible encontrar esta vuelta del yo hacia algo, representándose, pensándolo, valorándolo..., este actual habérselas con el objeto correlativo, este estar dirigido hacia él (o desviándose de él –y sin embargo con la mirada dirigida hacia él), mientras que, por otra parte, puede albergar en sí una intencionalidad (*Ideas I*, § 84, p. 199).

De ahí que, las vivencias pueden hacer referencia a un yo, por lo que un desear, un creer, por ejemplo, son llevadas a cabo por el yo que, como tal, en dicho llevar a cabo ‘actúa vivazmente’; sin embargo, para Husserl puede darse una vivencia sin esta referencia o vuelta hacia el yo. Se advierte que, en todo caso, toda descripción fenomenológica del yo está en continua relación con la intencionalidad, es decir, con la idea de que este yo está siempre relacionado con actos dirigidos a objetos, como afirma Husserl en *Investigaciones Lógicas* (1982): “El núcleo fenomenológico del yo (el empírico) está formado por actos que le ‘traen a la conciencia’ objetos; ‘en’ ellos el yo ‘se dirige’ al objeto respectivo” (*IL 2*, § 8, p. 486).

2.4. Tematización del yo *puedo* en la fenomenología de Husserl

Lo anterior denota que el yo es la constitución de hombre y su sentido de mundo, es decir, “vida que experimenta el mundo” (Herrera, 2002, p. 43), o lo que es: “[...] el ego no es un dato, sino que es autounificación temporal, vivida en persona a través de los objetos en el mundo” (Reeder, 2011, p. 85). Pero no se trata de la experiencia singular y

natural del hombre, sino que implica sobre todo hacer reflexión y tomar conciencia de aquello que significa vida que experimenta el mundo.

Herrera señala que Husserl habla de un “Yo cuerpo, de un Yo instinto, de un Yo persona y de un Yo trascendental cuando descubre a través de la reflexión que el Yo es la ‘unidad de una representación anticipante’ de la vida en cuanto totalidad de esfuerzos” (2002, p. 44). El yo cuerpo indica que por medio de éste me abro camino a las cosas y a nosotros mismos, el cuerpo es intermediario entre la intersubjetividad. El yo instinto indica que el hombre es, en primera persona, un sujeto de fines instintivos, es decir, constituyen los instintos condiciones de posibilidad en la experimentación del mundo. El yo persona caracteriza al hombre como un ser en relación que vive no en un mundo aislado, sino en un mundo cultural, un mundo común de significaciones.

Yo cuerpo, yo instinto, yo persona, expresan estratos del hombre comunidad, denotan vivencias intencionales de una estructura total como constitución consciente en la experiencia del mundo. De este modo el hombre es vida que experimenta el mundo en tanto que, mediante la *epojé*, puede tomar conciencia de esto. Finalmente, mediante la reflexión, deviene el hombre como yo trascendental. Recuérdese, en todo caso, que “que los egos son no obstante ‘míos’, y, en ese sentido, son uno (Reeder, 2011, p. 90).

Según Herrera el asunto del yo trascendental constituye un problema en la fenomenología husserliana desde la lectura de *Ideas I*. El yo trascendental “no es un Yo distinto del Yo de carne y hueso [...] En su operar trascendental, vuelve sobre sí, se hace presente asimismo y al hacerlo ‘ve’ cómo ha experimentado el mundo, cómo lo puede experimentar, cuál es su sentido actual y cómo podría enriquecer o transformar ese sentido” (Herrera, 2002, p. 52). En *Crisis* dice Husserl: “[...] yo, el yo que ha sido ingenuamente, no era sino el yo trascendental en el modo del cerramiento ingenuo” (2008, p. 250)

El yo trascendental, el ‘yo puro’, “es el hombre que como totalidad vive y experimenta el mundo en un presente viviente” (p. 53), bien sea por la corporeidad, instintivamente, o por la dimensión personal de su ser; y tiene lugar, entonces, como ‘yo puro’, no porque esté aislado del mundo y del encuentro con los otros, sino porque el

yo, hombre concreto, por medio de la reflexión, se descubre como yo en primera persona, esto es, como yo que contempla su propia existencia y experiencia de mundo¹⁴. Pero no es como tal la singularidad y la unicidad lo que define al ‘yo puro’, sino que están implicadas la multiplicidad y generalidad del hombre, esto es:

El yo trascendental es el conjunto unitario de vivencias intencionales, gracias a las cuales puedo experimentar el mundo. Él es trascendental no solo porque me trasciende, porque es válido para cualquier hombre, sino también y, de manera especial, porque mi estructura temporal e intencional, me está diciendo que el sentido de verdad de mi propio ser y del ser de todas las cosas está más allá, en el futuro, y que, por consiguiente, tengo y debo trascender mi realidad actual, negarla en mi presente viviente, en nombre de mi ser teleológico (Herrera, 2002, p.55).

De ahí que pensar la emergencia de elementos que contribuyan a un proyecto de formación a la luz del análisis fenomenológico del enfoque de las capacidades de Nussbaum, conlleva a aproximar una comprensión del sujeto de la formación y por ende, entrever que desde la fenomenología de Husserl, la denominación de sujeto es un *yo-puedo*. Tal afirmación requiere mostrarse.

La propiedad fenomenológica del *yo puedo* es la afirmación del yo fenomenológico frente al otro, es decir, en intersubjetividad. En todo otro se descubre otro yo puedo, que puede hacer contrapeso de las pretensiones hegemónicas del yo particular. Precisamente en Husserl se entrevén dos estructuras primarias del ego: “Primero, el *eidós del ego trascendental* es la estructura general de ser un ego. En segundo lugar, la *intersubjetividad trascendental*, la *comunidad de mónadas*, que resulta del hecho de que el yo vive en un mundo con otros egos” (Reeder, 2011, p. 85). Cabe señalar, por esto, que en el acontecimiento de la intersubjetividad se constituye la formación, cada quien

¹⁴ Según Reeder: “Husserl asevera repetidamente que el ego trascendental es “mío”, soy “yo”, mi ego personal –aunque el *ego trascendental* se debe conservar diferenciado del concepto de la “personalidad”, que es una característica del nivel ingenuo del sí mismo mundanal: como personalidad, soy un profesor y un amante de la música- como puro ego, yo soy el que vive a través de mi propia experiencia. La personalidad puede cambiar, pero la estructura del “yo” (el ego puro, en cuanto vivo, es *auto* y *alter*-constituyente, unificante, “soy yo”) permanece siendo igual” (2011, p. 83).

en sí y por sí se forma. Intersubjetividad implica pensar la subjetividad. Siguiendo las *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo* de Husserl (2002a), como punto de partida para una comprensión de la formación desde la temporalidad, es factible decir que la caracterización de la subjetividad como temporalidad conduce a plantear que en el devenir de la conciencia aparece necesariamente la característica de lo humano.

Se trata del *yo puedo*, es decir, la caracterización de la subjetividad se da como *yo puedo*. El problema que plantea la fenomenología tiene que ver con ese reconocimiento de la subjetividad que se constituye constituyendo y esto es, precisamente, el despliegue de la realización del yo puedo. Cabe preguntarse: ¿La temporalidad es condición para el despliegue del yo-puedo? A lo que se puede responder que la temporalidad es el *yo puedo*, es el sujeto constituyéndose al constituir conciencia de sus vivencias. Señala Husserl en *Meditaciones cartesianas*:

[...] un primer dato de la explicitación de mi horizonte esencial propio de ser es que tropiezo con mi temporalidad inmanente y, por tanto, con mi ser en la forma de infinito abierto de una corriente de vivencias y de todas las propiedades más contenidas de algún modo en ella [...] (*Hua I*, 132).

La fenomenología reconoce teórica y conceptualmente un yo como un *yo puedo*. Reconoce que lo que se da en el mundo de la vida es una perspectividad de perspectivas, es decir, hay un horizonte común sobre el cual recaen diversas perspectivas, y cada una implica un yo puedo y constituye también un campo agonal. La tarea que emerge es que el yo tiene que entrar a reconocer la perspectiva del otro, ponerse en su perspectiva. Pero se descubre, con Derrida (1993), que solo hay una manera fenomenológica de aproximarse a la perspectiva del otro, esto es precisamente, la deconstrucción, la resistencia.

Cómo desarrollar la pedagogía de la resistencia, cómo administrar la pedagogía de la resistencia, son asuntos que sugieren un mayor análisis. Siguiendo a Hardt y Negri, se trata de deconstruir el espectáculo de dominación, sin embargo, esta deconstrucción “no puede ser solo textual, debe concentrar continuamente su fuerza en la naturaleza de los

acontecimientos y en las determinaciones reales de los procesos imperiales que se desarrollan hoy” (2005, p. 68).

Ahora, en tanto el yo es un despliegue de la experiencia en cuanto torrente de vivencias, se trata de caracterizar al otro como *yo puedo*. Como indica Reeder, “*Experiencia del mundo* en cuanto experiencia constituyente no significa tan solo mi experiencia enteramente privada, sino una *experiencia comunitaria* [...] Esto significa que mi ego-polo se liga al “sistema de polos particulares que se denomina mundo” (2011, p. 89). De ahí que no se trata de entregar o posibilitar horizontes de libertad a los otros para que advengan, para que sean *yo puedo*, puesto que el *yo puedo* siempre está en procesos de liberación. No es que se le otorgue, sino que tiene que ir constituyéndola. En efecto, los sujetos tienen una pulsión de libertad, un querer ser, que es absolutamente irreductible y que es el que produce variación en el horizonte de la cultura. Dice Husserl en *Ideas II*¹⁵ (2005): “Yo no puedo querer nada que no tenga concientemente ante los ojos, que no se halle en mi dominio, en mi aptitud” (p. 258).

Es en ese horizonte donde emerge la perspectividad. El *yo puedo* siempre es un yo intencional, un yo con respecto al mundo, esto es, el mundo se nos da en mundos parciales. En el mundo hay horizontes parciales, escorzos. En *Las conferencias de París* dice Husserl:

En cada cogito hallamos, como dice la fenomenología, HORIZONTES, y en diferente sentido. La percepción progresa y traza un horizonte de expectativa como un horizonte de la intencionalidad que muestra lo venidero como percibido y, por tanto, muestra series de percepciones futuras (1988, p. 25).

Esto permite indagar por un concepto clave de la tesis que sostiene esta investigación: la comprensión fenomenológica de la *capacidad*. Desde Husserl lo propio del sujeto es que no es estático, el sujeto deviene porque, como sujeto, está constitutivamente constituyéndose en sus capacidades y por sus capacidades. Señala:

¹⁵ Corresponde a: Husserl, Edmund (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Trad., Antonio Ziri6n Q. 2^a edici6n. M6xico: UNAM.

El sujeto ‘puede’ variadamente y, conforme a su poder, es determinado al hacer por estímulos, por motivos actuales; es siempre de nuevo activo según sus capacidades, y las muda, enriquece, fortalece o debilita siempre de nuevo a través de su hacer (*Ideas II*, p. 254).

Como se ve, se hace necesario entrar a tematizar y mostrar qué, fenomenológicamente, la capacidad:

[...] no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva que viene en cada caso a actualización, está siempre en disposición de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad (*Ideas II*, p. 254).

En este sentido, el *yo puedo* es siempre actualización vivencial del sujeto. La *capacidad*, que es siempre acción, está dada siempre como posibilidad práctica del sujeto, aquello de lo cual éste puede dar razón, como indica Husserl: “Lo que yo puedo, de lo que soy capaz, para lo cual me sé apto, [...] es una posibilidad práctica. Solo entre posibilidades prácticas puedo ‘decidirme’, solo una posibilidad práctica puede [...] ser tema de mi voluntad” (*Ideas II*, p. 258), es decir, más allá del dominio del sujeto, de la intencionalidad que le es propia, no es posible pensar el *yo puedo*. Éste deviene, entonces, como conciencia de poder, más aún, como poder-hacer. Al respecto indica Husserl: “Manifiestamente, en el ‘yo puedo’ yace no meramente una representación, sino, más allá de ello, una tesis, la cual no solamente me concierne a mí mismo, sino al ‘hacer’, no al hacer real, sino precisamente al poder-hacer” (*Ideas II*, p. 254).

Pero dada la plausibilidad del *yo puedo*, existe asimismo, según Husserl, el darse el *yo no puedo*, “un hacer sin resistencia, o una conciencia del poder sin resistencia, y un hacer en la superación de una resistencia, un hacer con un ‘contra’ y una conciencia inherente del poder que supera la resistencia” (*Ideas II*, p. 258). El *yo no puedo* caracteriza un *yo* inerte, una conciencia vacía, un sujeto que sucumbe, como indica Husserl, “La resistencia puede volverse insuperable: entonces topamos con el ‘no hay manera’, ‘no puedo’, ‘no tengo fuerzas’” (*Ideas II*, p. 258).

CAPÍTULO 3. LA FENOMENOLOGÍA DEL HOMO CAPAX EN RICOEUR

Una vez tematizado el yo puedo fenomenológico en Husserl, en este capítulo se describe la idea del *homo capax* desarrollada por Ricoeur. Desde ésta, será posible ver que el *sujeto de capacidades* al que se alude en la tesis general de esta investigación tiene como asidero y lugar de acción, como se dijo en el capítulo anterior, su mundo de la vida concreto, en el cual requiere dar despliegue de sí, de sus capacidades, para posibilitar no solo su auto-comprensión, sino también para saberse sujeto frente a *otro*, esto es, sujeto comunitario, agente de capacidades y desde éstas, sujeto de intersubjetividad.

Al seguir el proyecto fenomenológico de Husserl, hay que indicar que para Ricoeur el yo puedo es *yo soy capaz, homo capax*, por lo cual, lo que hay, es una fenomenología del hombre capaz. Precisamente en el segundo estudio presentado por Ricoeur en *Caminos del reconocimiento* (2006a), se encuentra un desarrollo de la fenomenología del hombre capaz (pp. 121- 143) en el que indica que siguiendo una vía neoaristotélica y postkantiana reflexiona sobre lo que constituye el *puedo* y la idea de *acción*. Dice:

Intento responder a este reto reflexionando sobre las capacidades que, juntas dibujan el retrato del hombre capaz. [...] A mi entender la serie de figuras más importantes del *puedo* constituye la espina dorsal del análisis reflexivo, en el que el *puedo*, considerado en la variedad de sus usos, proporcionaría su mayor amplitud a la idea de la acción tematizada por primera vez por los griegos (2006a, p. 123).

En este mismo apartado de la obra mencionada, Ricoeur presenta un análisis sobre las capacidades estableciendo bajo un enfoque reflexivo el distanciamiento respecto de los griegos. Dicho análisis aborda, pues, poder decir (p., 126), yo puedo hacer (p., 129), poder contar y poder contarse (p., 132) y la imputabilidad (p., 138). En *Volverse capaz*,

*ser reconocido*¹⁶ (2005) Ricoeur recoge su comprensión de cada una de estas capacidades:

Por “poder decir” se debe entender una capacidad más específica que el don general del lenguaje, [...] Poder decir es producir espontáneamente un discurso sensato. [...] Por “poder actuar”, entiendo la capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza. [...] El “poder contar” ocupa un lugar eminente entre las capacidades en la medida en que los acontecimientos de cualquier origen solo se vuelven legibles e inteligibles cuando se cuentan dentro de una historia; [...] La imputabilidad constituye una capacidad claramente moral. Un agente humano es considerado como el verdadero autor de sus actos, cualquiera que sea la fuerza de las causas orgánicas y físicas (p. 3).

3.1. Caracterización de la fenomenología del *homo capax*

Ricoeur desarrolla de forma explícita la denominada fenomenología del hombre capaz especialmente en *Caminos del reconocimiento* (2006a, pp. 121-143) y en *Sí mismo como otro* (2006b). En estas obras Ricoeur desarrolla de forma amplia una reflexión sobre las capacidades que fundan la comprensión y el reconocimiento de sí mismo y, desde éste, la condición fundamental de lo humano.

En *Volverse capaz, ser reconocido* (2005), Ricoeur señaló el sentido de los poderes constitutivos de su fenomenología del hombre capaz: “Estos poderes básicos constituyen el primer cimiento de la humanidad, en el sentido de lo humano opuesto a lo inhumano” (p. 67).

¹⁶ Conferencia pronunciada por Ricoeur con motivo de la recepción del Premio Kluge, otorgado por la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos en 2004. Traducción de Mónica Pornoy. Publicación online: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf, asimismo, el documento ha sido publicado en la *Revista Esprit*, 2005, julio.

El tema de la acción, constituye en el pensamiento de Ricoeur un elemento sustantivo para comprender el alcance del “hombre capaz”, pues su reflexión muestra que la persona deviene siempre actuando. En palabras de Ricoeur, la acción implica:

al decir, en la medida que es un hacer, a la acción ordinaria en la medida en que es una intervención en el curso de las cosas, a una narración en la medida en que es la narrativa unificadora perteneciente a una vida que se extiende en el tiempo, y finalmente a la capacidad de imputarse a uno mismo o a los demás la responsabilidad por el actuar (1999a, p. 134).

3.2. Las capacidades básicas según Ricoeur

El texto *Volverse capaz, ser reconocido* (2005) denota en Ricoeur una puerta de entrada a lo que él estima deben ser las capacidades básicas de una persona, aquellas que llevan al reconocimiento de lo humano. Asimismo, una referencia particular de la obra de Ricoeur en torno a la capacidad se encuentra en *Lo justo I*, allí señala: “Ciertamente tenemos el sentimiento vivo, la certeza confiada de “poder hacer”, todas las veces que hacemos coincidir una acción en nuestro poder con ocasiones de intervención que ofrece cualquier sistema físico acabado y relativamente cerrado” (1999b, p. 62).

¿Cuáles son estas capacidades según Ricoeur? De entrada hay que decir que Ricoeur integra en lo que enuncia como capacidades la pregunta por la identidad humana, aquello que está a la base del devenir humano. La narratividad constituye el punto de partida para entrever este punto de integración, en tanto que todo lo que acontece a un sujeto, aquello que constituye su historia, no es otra cosa que sí mismo, y a la vez, todo esto está implicado de las historias y en las historias propias de los demás. Esto, en parte, justifica el hecho de que el tema del *homo capax* ocupó la atención en las últimas décadas de su vida. El sujeto de la narración es, en últimas, un sujeto de capacidades, *homo capax*.

La constitución de identidad no es un asunto temporal, sino que caracteriza lo humano como un proceso en el que cada uno va desarrollando capacidades, según Ricoeur, “hasta volverse capaz de actuar” (2005, p. 7).

Para Ricoeur se dan tres modos significativos de capacidad de acción, a saber: decir, actuar y contar. A estos tres modos advienen otros dos de especial atención: la imputabilidad, como la capacidad de hacerse responsable de sus actos, y la capacidad de hacer una promesa y cumplirla. El *homo capax*, entonces, pasa por constituirse como identidad personal en el despliegue y vivencia responsable del poder decir, poder actuar y poder contar-se.

Respecto al “poder decir”, cabe indicar que en el texto antes referido de Ricoeur, no se encuentra mayor detalle de lo implica esta capacidad más allá de “Poder decir es producir espontáneamente un discurso sensato” (2005, p. 9). Será en su libro *Sí mismo como otro* (2006b), donde se da un mayor desarrollo, pasando por precisar que ésta implica por parte del hablante la habilidad para construir textos, orales y escritos, mediante los que consigue comunicar (argumentar) a otra persona –su interlocutor- una idea o una reflexión particular sobre un asunto dado.

La capacidad de decir pone en juego la palabra, o mejor, el uso de la palabra. El sujeto de las capacidades, el *homo capax*, sujeto actuante, es también un sujeto hablante. Hablar es ya acción, es actuar con palabras.

Por “poder actuar” entiende Ricoeur “la capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza” (2005, p. 10), o lo que es, la capacidad de producir transformaciones. La capacidad de obrar indica que el actuar es siempre correlativo de un sujeto agente, o lo que es, la acción está adscrita a un agente que obra. El sujeto de capacidades no es un sujeto pasivo, sino, por el contrario, activo, obra con iniciativa, hace que suceda algo. Dice Ricoeur: “La adscripción de la acción a un agente forma parte del sentido de la acción en cuanto hacer que acontezca”¹⁷ (2006a, p. 130)

¹⁷ En la siguiente página del mismo texto agrega Ricoeur: “El término ‘adscripción’ subraya el carácter específico de la atribución cuando ésta concierne al vínculo entre la acción y el agente, del que se dice también que él la posee, que es ‘suya’, que se la apropia. La adscripción tiene

Ser capaz de contar-se su propia historia es otra de las capacidades que caracterizan la persona, pero esto no deviene al margen, como se ha dicho, de una temporalidad, ni como un despliegue aislado de los otros, al contrario, “los acontecimientos de cualquier origen solo se vuelven legibles e inteligibles cuando se encuentran dentro de una historia” (Ricoeur, 2005). En *Tiempo y narración I* (2004b), el autor analiza y muestra el papel y el sentido de la narratividad con relación a la temporalidad. La manera en que un relator organiza su relato no es solo una forma de darse la comunicación, sino que constituye un elemento importante tanto para lo que se quiere transmitir como para la posible interpretación a que se somete. De ahí que para Ricoeur es fundamental “dejarse contar por los otros” (2005), permitir ser comprendido y aprehendido por el otro.

La capacidad de narrar indica que respecto a la acción hay un quién de ésta, alguien en construcción de identidad que recurre al narrar como puente de comunicación. En este sentido, se construyen modos narrativos y simbólicos que son expresión de identidad. Señala Ricoeur: “En la forma reflexiva del ‘contarse’, la identidad personal se proyecta como identidad narrativa” (2006a, p. 132). En esta filosofía del reconocimiento, la narración media la construcción de identidad, es decir, el reconocimiento es identificación y distinción, es *idem e ipse*.

El sentido de la narración desde el enfoque ricoeuriano radica en que el *texto* abre la posibilidad de entrar a hacer parte de otros mundos fuera de sí, de re-figurarse de diversas maneras de ser, esto es, abrirse a la alteridad. En este sentido, la noción de alteridad, alude en Ricoeur a otro elemento fundante y especial de la constitución de lo humano, por cuanto media la necesidad no solo de tener en cuenta a los demás, sino ante todo, se trata de ser capaz de *pensar-se*, *contar-se*, y *vivir-se* a partir y con referencia a los otros.

Ante la *aparición* del otro, caracteriza Ricoeur la imputabilidad como otra de las capacidades especiales¹⁸. Él o lo otro reclama la capacidad de ser y hacerse responsable

por mira, en la terminología que es también la de la pragmática del discurso, la capacidad que posee el propio agente en designarse como aquel que hace o ha hecho” (2006a, p. 131).

¹⁸ De hecho, la imputabilidad constituye para Ricoeur el más alto grado de identificación del

de sus propios actos, como lo indica Ricoeur: “un agente humano es considerado como el verdadero autor de sus actos, cualquiera que sea la fuerza de las causas orgánicas y físicas” (2005). Pero dicha imputabilidad no tiene como principal asidero a los otros, sino a sí mismo, es decir, se trata del despliegue de la capacidad de imputarse sus propios actos, lo que obliga no solo al reconocimiento de su responsabilidad, también, a la necesidad de reparar los posibles daños ocasionados. El tema de la responsabilidad, la acción humana, la pregunta por el agente, y por tal, la capacidad para actuar, son asuntos que se desarrollan en *Sí mismo como otro* (2006b). Allí señala Ricoeur:

Lo que la asignación de responsabilidad [...] parece presuponer [...] es un vínculo de naturaleza causal –que queda por determinar- y que designa la expresión de poder-hacer o capacidad de actuar. [...] Así, en la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles [...] ha hecho preceder su teoría de las virtudes de un análisis de un acto fundamental, la decisión, en la que se expresa una capacidad de actuar más primitiva que el carácter reprobable o loable [...] de la acción producida. Así se nos remite a un análisis específico de la capacidad de actuar, centrado en la eficacia causal de esta capacidad (p. 123).

La capacidad de prometer sitúa la *ipseidad* como elemento sustantivo del reconocimiento de sí, en tanto pone al *sujeto capaz* en perspectiva de apertura y de encuentro con el otro. Sitúa al sujeto capaz hacia el futuro. Es la emergencia de la identidad volcada no solo hacia sí mismo, sino, especialmente, hacia fuera, hacia el otro.

De manera consecuente, solo el ser capaz de responsabilizarse de sus propios actos conlleva a la capacidad de ‘comprometerse mediante la palabra’, esto es, hacer una promesa. El itinerario de Ricoeur implica que la promesa deviene no por su enunciación, sino por su cumplimiento, su realización, es decir, su ya no-promesa. La confianza o fiabilidad de la identidad personal tiene esto como elemento fundante.

homo capax: “con la imputabilidad, la noción de sujeto capaz alcanza su más alta significación y la forma de autodesignación que ella implica” (2006a, p. 138).

El itinerario de reflexión de Ricoeur permite entrever que es la promesa el mejor indicio de esta vinculación.¹⁹ La promesa devela el acto mediante el cual un agente no solo se vincula a otros, sino que se obliga a sí mismo frente a los otros. En este sentido, convergen dos dimensiones esenciales del acto de prometer: lingüística y ética. La primera caracteriza que la promesa es ante todo un movimiento hacia un interlocutor y tiene su plena realización no en el presente, sino en el futuro. La segunda es consecuente con este movimiento, tiene que ver con la base en la que se ancla la capacidad de prometer del sujeto. En palabras de Ricoeur: “¿de dónde saca su fuerza de comprometerse el enunciador de una promesa puntual?” (Ricoeur, 2006a, p. 167). La fuente de la vivencia de prometer, aquello que obliga a cumplir algo en el futuro, vincula de forma directa y vivencial a quien enuncia la promesa, de modo que está a la base un elemento o una promesa aún más fuerte, la de mantener la propia palabra.

En todo caso, este movimiento de acción del sujeto, marcado por la promesa como su indicio principal, hace explícito que es con los otros y en un contexto dialéctico en el que las capacidades propias del actuar humano pueden desplegarse. La fenomenología del *homo capax* hace referencia, entonces, no solo al poder de acción del sujeto, del agente, sino, también, a la condición de la alteridad, el vínculo social que trae el movimiento de acción, la cercanía del otro (Ricoeur, 2006b, p. 296). Por eso en la promesa, el actor de prometer solo puede tener como agente a quien es capaz de asumir la obligación de su cumplimiento, pues no enuncia únicamente compromiso con el otro, sino también con el contenido mismo de la promesa.

La antropología del *homo capax* que subyace en *Sí mismo como otro* (Ricoeur, 2006b) está marcada por la triada discursiva: carácter, promesa e identidad narrativa. Estas condiciones del sujeto de capacidades devienen como correlato de la acción del agente en el mundo. Precisa Ricoeur: “Al hablar de nosotros mismos, disponemos, de hecho, de dos modelos de permanencia en el tiempo que resumo en dos términos a la vez descriptivos y emblemáticos: el carácter y la promesa” (2006b, p. 143). Esto denota

¹⁹ Si bien no se desarrolla aquí de forma amplia el pensamiento ricoeuriano de la promesa, conviene indicar que en *Caminos del reconocimiento* (2006a, pp. 164-172) Ricoeur hace una descripción detallada y sistemática de lo que implica. Un estudio amplio de esta fuente lo desarrolla Casarotti (2008), mostrando que la promesa deviene en Ricoeur como un elemento fundante de la acción humana.

que la permanencia temporal del sí mismo se funda, especialmente, en su vínculo con lo social, o lo que es, que la permanencia temporal del agente deviene como promesa y como despliegue de carácter, puede añadirse, mediados por la capacidad de narrar-se. Es decir, deviene “en esta fenomenología del hombre capaz, la problemática de la identidad personal vinculada al acto de narrar. En la forma reflexiva del "contarse", la identidad personal se proyecta como identidad narrativa” (Ricoeur, 2006a, p. 132).

Carácter y promesa son, así, figuras del movimiento de la mismidad hacia la *ipseidad*. El primero, el carácter, como base de la unidad del agente, y el segundo, la promesa, como proceso de movimiento fuera de sí, como *ipseidad*, ya sea desde una perspectiva kantiana como vínculo a una ley moral, o heideggeriana como decisión existencial ante la muerte, o desde Lévinas como respuesta a la exigencia del otro (Casarotti, 2012, p. 293). Sin embargo, ambas figuras requieren para Ricoeur “un intervalo de sentido que es necesario colmar” (2006b, p. 150). Aquí emerge el sentido de la identidad narrativa como articulación de la mismidad (carácter) y la *ipseidad* (promesa), como unidad dinámica de encuentro entre ambos polos, en fin, como síntesis viva de la acción del agente.

CAPÍTULO 4. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE NUSSBAUM

En la tesis que se enunció al comienzo se indica que descubrirse sujeto de capacidades, hombre capaz, tiene como espejo el devenir agente de *capacidades*, es decir, cada uno ha de ponerse en proceso de ejercerlas, como parte de sí, como despliegue de subjetividad. Pero el ejercicio de éstas solo se da en un mundo de la vida compartido, en intersubjetividad, en el plano de la alteridad, por lo cual conviene saber ejercerlas. Por esto, se considera que el enfoque de las capacidades desarrollado por Martha C. Nussbaum permite pensar y ver un camino que lleve al ejercicio constructivo de las capacidades y que responda a la pregunta por la formación humanista de la persona frente a los fenómenos del mundo contemporáneo.

En los capítulos precedentes se ha mostrado la comprensión fenomenológica de la capacidad, del sujeto de capacidades y el sentido que aguarda una fenomenología del *homo capax*, es decir, atender al análisis fenomenológico del enfoque de las capacidades convoca indagar el yo puedo husserliano y el consecuente desarrollo de Ricoeur del *homo capax*, como se mostró anteriormente. Puede entreverse que para que haya despliegue y desarrollo del enfoque de las capacidades tiene que haber en primer lugar, despliegue de subjetividad y por tanto, sujeto capaz. El enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum tiene un camino expedito de desarrollo y alcance posible si las capacidades estructurales desarrolladas por Ricoeur, a saber, poder actuar, decir, narrar, narrarse e imputarme las consecuencias de mis acciones (2006a), son atendidas de forma articulada y constitutiva del devenir de lo humano y su dignidad. Por eso, en este capítulo se hace una descripción del sentido del enfoque desarrollado por esta autora estadounidense.

4.1. Caracterización del enfoque de las capacidades

El enfoque de las capacidades de Nussbaum viene a consolidar quizá como una construcción teórica e ideológica en el campo de la filosofía moral y política, precisamente por cuanto indaga o problematiza la moral y política contemporánea, más allá de un estudio que pregunta o que procura entrever la discriminación de género,

en efecto, muchos críticos de este enfoque sostienen que el mismo toma como base una perspectiva feminista en defensa de la mujer y sus derechos. Si bien Nussbaum señala que “la mayoría de las teorías de la justicia de la tradición occidental [...] han ignorado culpablemente las demandas de igualdad de las mujeres, así como los muchos obstáculos que se han interpuesto, y siguen interponiéndose en el camino de esta igualdad” (2006a, p. 21), esto denota que sí constituye un plano de estudio y reflexión por parte de Nussbaum, pero no agota el horizonte de sus investigaciones; su propuesta cuestiona al menos tres problemas no resueltos de justicia social:

En primer lugar, encontramos el problema de la justicia hacia las personas con discapacidades físicas y mentales. [...] En segundo lugar, encontramos el problema urgente de extender la justicia a todos los ciudadanos del mundo, de desarrollar un modelo teórico de un mundo justo [...] Por último, debemos afrontar las cuestiones de justicia relacionadas con el trato que dispensamos a los animales no humanos (2006a, pp. 21-22).

Una presentación de lo que puede comprenderse bajo el enfoque de las capacidades lo muestra Nussbaum en la introducción a *Mujeres y Desarrollo Humano* (2002), así:

El enfoque es filosófico y procuraré señalar por qué necesitamos de la teoría filosófica para enfocar correctamente estos problemas. Se basa también en una visión universalista de las funciones centrales del hombre, estrechamente unida a una forma de liberalismo político [...] La meta del proyecto en su conjunto es brindar el sustento filosófico para una visión de los principios constitucionales básicos que deben ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones, como un mínimo requerido por el respeto a la dignidad humana. [...] Defenderé la tesis de que la mejor aproximación a esta idea de un mínimo social básico proviene de un enfoque centrado en las capacidades humanas, es decir, en aquello que la gente es capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponda a la dignidad del ser humano. Identificaré una lista de capacidades humanas centrales, colocándolas en el contexto de un tipo de liberalismo político que las transforma en metas específicamente políticas y

que las presenta libres de toda fundamentación específicamente metafísica. De esta manera, considero que las capacidades pueden ser objeto de un consenso traslapado entre gente que, de otra manera, tiene concepciones comprensivas muy diferentes acerca del bien. Y sostendré que las capacidades en cuestión deben procurarse para todas y cada una de las personas, tratando a cada persona como fin y no como una mera herramienta para los fines de otros. [...] Finalmente, mi enfoque utiliza la idea de un nivel mínimo de cada capacidad, debajo del cual no se considera posible que los ciudadanos puedan lograr un funcionamiento verdaderamente humano; el objetivo social debe comprenderse en términos de llegar a tener ciudadanos por encima de esa capacidad mínima (pp. 32-33).

Así, el enfoque de las capacidades, que bien puede corresponder a una reflexión política y moral acerca de las condiciones mínimas y derechos básicos que deben promoverse y defenderse para el alcance de una sociedad justa, implica que no es el beneficio mutuo el punto de partida para la teorización y praxis de la justicia, sino un enfoque de resignificación de la alteridad el que posibilita la emergencia de una sociedad justa. En este sentido, puede verse una crítica resignificativa a lo expuesto por Rawls y a Kant en tanto la racionalidad no es ya una categoría universal que define lo humano. Convendrá, entonces, hacer una relación o síntesis de las consideraciones de Rawls, especialmente en *Teoría de la justicia* (1995) y la consecuente crítica que formula Nussbaum.

Precisamente, en *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (2006b) aborda el concepto de justicia bajo un enfoque universal, libre de limitaciones instrumentales o autoprotectoras que nada dicen del sujeto particular. Entreviendo que la comprensión de la justicia en occidente, cuyo máximo exponente puede considerarse a John Rawls, es deficiente frente a los horizontes que reclaman una teoría y praxis de justicia distinta.

El enfoque de Nussbaum es también un distanciamiento de la concepción kantiana de la dignidad, pues ésta, la dignidad humana, trae consigo no más que la dignidad de un tipo de animal, negar dicha animalidad de lo humano es desestimar aspectos

intrínsecos de la vida humana (Nussbaum, 2005, pp.140-143). Para Nussbaum la enfermedad, la vejez y los accidentes, así como pueden reducir las funciones animales, afectan considerablemente las funciones morales y racionales.

Se entrevisté en Nussbaum correspondencia y mutua referencia entre necesidad, capacidad y dignidad. Como se ha indicado, las capacidades son para Nussbaum el fundamento para definir los principios de una clara teoría de la justicia que permita el desarrollo plenamente humano caracterizado por posibilitar lo que las personas quieren y pueden hacer con sus vidas, es decir, poner en discusión la praxis de lo humano, como señala Arendt: “nada más que pensar en lo que hacemos” (2009, p. 18).

No es la productividad el sello de lo humano, sino el devenir de la dignidad misma. De ahí que la lista de las diez capacidades, expuestas por Nussbaum, y su promoción corresponden no a un simple mejoramiento de la vida humana y de sus condiciones sino a la búsqueda intrínseca de un concepto de justicia humano, es decir, cada una de estas capacidades, como sustrato de lo humano, no puede desprenderse de la dignificación de lo humano. Aunque no es una pretensión hacer un análisis detallado de esta lista, conviene indicar cuáles capacidades la integran, a saber: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento, emociones; razón práctica; afiliación; respeto por otras especies; juego y control sobre el propio entorno (político y material) (Nussbaum, 2005, p. 88). Esta lista es significativa porque pone en juego la pregunta por el respeto a la dignidad y la manera como una sociedad responde o posibilita a las condiciones que evidencian una buena vida entre sus miembros.

La satisfacción de estas necesidades básicas permite la emergencia de las capacidades esenciales para la promoción digna de la vida humana porque posibilitan la condición de humanidad y son el sustrato de un verdadero desarrollo humano. Por esto, la lista que propone Nussbaum incluye no solo necesidades de tipo biológico, sino también aquellas relacionadas con otros aspectos importantes de la persona, por ejemplo, el desarrollo de la afectividad.

Asimismo, este enfoque trae consigo una relación directa con los derechos humanos. Sin ser este el centro de estudio de esta investigación, pero dado que los

derechos humanos dejan ver la manera como se piensa a la persona en un Estado, o como éste concibe a sus ciudadanos, el enfoque de las capacidades indaga, pone de manifiesto y problematiza qué significa garantizar los derechos a una persona y el distanciamiento entre la formulación de los derechos y la situación propia de las personas.

De este modo, este enfoque busca tanto resignificar la moral y la ética de la persona y de los colectivos, como también somete a cuestionamiento la política pública, la manera como se piensa las condiciones de humanidad y como son incorporadas cada una de las necesidades humanas en la gestión de lo político.

De otra parte, el enfoque de las capacidades pasa por una crítica al contractualismo. Señala Nussbaum:

[...] la capacidad para establecer un contrato, y la posesión de las capacidades que hacen posible el beneficio mutuo en la sociedad resultante, no son condiciones necesarias para ser un ciudadano dotado de dignidad y que merece ser tratado con respeto en un plano de igualdad con los demás (2006a, p. 35).

Esta perspectiva vigente de contractualismo evidencia serios problemas: “La lógica misma de un contrato orientado al beneficio mutuo sugiere la exclusión de aquellos agentes cuya contribución al bienestar social general será con toda probabilidad muy inferior a la de los demás” (Nussbaum, 2006a, p. 39).

La propuesta de Nussbaum denuncia que como consecuencia de la praxis del contractualismo la justicia transnacional se ha entendido en términos económicos dejando de lado la pregunta por las condiciones y oportunidades que las personas, los ciudadanos, merecen para potenciar su desarrollo humano. Para Nussbaum:

Cualquier teoría de justicia que pretenda ofrecer una base para que todos los seres humanos tengan unas oportunidades de vida decentes deben tener en cuenta tanto las desigualdades internas de cada país como las

desigualdades entre países, y debe estar preparada para abordar las complejas intersecciones de estas desigualdades en un mundo cada vez más interconectado (2006a, p. 228).

4.2. La educación humanista como proyecto

Dentro de su proyecto, esta autora precisa de forma concreta que el camino que posibilita este alcance de la justicia y la promoción de vida digna es la educación. En *Sin fines de lucro* (2010), se puede entrever que preguntar por la educación en el mundo subsumido por la biopolítica²⁰ implica, desde Nussbaum, comprender y atender a las problemáticas globales de la educación. En efecto, indica:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán Generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (2010, p. 20).

En este mismo libro (*Sin fines de lucro*), Nussbaum problematiza la crisis mundial de la educación y el papel que ésta juega en el desarrollo y en la configuración de la democracia. Pensar la educación como una herramienta para el desarrollo económico, privilegiando “las habilidades técnicas en desmedro de las humanidades” (2010, p. 23) contribuye sí a la búsqueda de una mejor calidad de vida, pero al margen de la

²⁰ Conviene indicar que biopolítica es una expresión desarrollada inicialmente por Foucault con la cual describía aquella “forma en que, a partir del siglo XVIII, se han intentado racionalizar los problemas que planteaban a la práctica gubernamental fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población” (Foucault, 1999, p. 209).

consolidación y estructura de un pensamiento crítico necesario para el ejercicio de la ciudadanía y por tanto, para el cultivo de la humanidad y de la democracia. De hecho, advierte Nussbaum: “En algunas ocasiones los defensores del viejo modelo argumentan la búsqueda del crecimiento económico redundara por si misma en los otros beneficios que mencionábamos como: La salud, educación, disminución de la desigualdad socioeconómica” (2010, p. 36).

La imposición descontrolada de la racionalidad técnica, el desmedido desarrollo del mercado global y la apuesta por un capitalismo progresivo configuran una crisis “silenciosa” que demanda de la educación evitar todo tipo de deshumanización, pérdida de libertad y autonomía de la persona. La pedagogía socrática, el pensamiento de Rabindranath Tagore y de John Dewey, principalmente, constituyen un aporte para Nussbaum, en el desarrollo de esta apuesta por la formación en *Sin fines de lucro* (2010). Conectar la educación con las humanidades es para Nussbaum el camino que permite, mediante la formación de ciudadanos, superar la crisis de las sociedades democráticas y constituir un mundo mejor, propuesta desarrollada por Nussbaum en su libro *El cultivo de las humanidades. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* (2005), en donde muestra aquellas características básicas de una educación humanista.

Para Nussbaum, si bien es cierto que asistimos a una calidad educativa en materia de ciencia y tecnología, al menos en su desarrollo, hay otras capacidades relacionadas con la democracia y una cultura internacional digna, vinculadas a las artes y las humanidades que corren el riesgo de perderse. Estas capacidades son: “la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (2010, pp. 25-26).

El desarrollo de un pensamiento crítico, en el enfoque de Nussbaum, tiene como punto de partida la “habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones [...] una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de

la costumbre” (2005, p. 28) una vida que solo acepta aquello que se presenta en “coherencia y justificación” (2005, p. 28).

La expresión “ciudadano del mundo” puede entenderse, según Nussbaum (2005) de dos formas. Por una parte, como el “el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos, se consideran claramente secundarias” (p. 28). Por otra, una perspectiva en la que se admite “una diversidad de visiones sobre cuáles deberían ser nuestras prioridades, pero nos dice que, sin importar cómo ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste” (p. 28). En ambos casos se trata de la capacidad “de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros” (p. 29).

La compasión hacia el prójimo es lo que Nussbaum denomina “imaginación narrativa” que apunta hacia tanto un reconocimiento del otro como persona, pero también como espejo de las propias vivencias, esto es, “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (2005, p. 30).

Así, la propuesta de Nussbaum apunta a posibilitar una educación liberal que tenga como horizonte el cultivo de la humanidad y la configuración de una ciudadanía cosmopolita. Esto exige, además de la promoción y praxis de las diez capacidades indicadas antes, el desarrollo articulado de estas tres capacidades, en efecto: “Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros” (2005, p. 50). De acuerdo con Nussbaum, una ciudadanía cosmopolita implica: “Que no vivamos separados en comunidades y ciudades ni diferenciados por leyes de justicia particulares, sino que consideremos a todos los hombres conciudadanos de una misma comunidad, y que haya una única vida y un único orden para todos” (2005, p. 52).

El enfoque de las capacidades humanas implica un proyecto de formación humanista que incluya la formación de sentimientos y emociones necesarias para la praxis democrática, esto es, formar para la reciprocidad, la empatía, la compasión, la sensibilidad frente al sufrimiento del otro, el sentimiento de vulnerabilidad y el ideal de una necesidad mutua; constituyen y favorecen el devenir de una sociedad auténticamente democrática, digna y humanizadora. Pero esto no es una apuesta por el desplazamiento de una formación técnica y científica o de una formación adecuada en ciencias sociales, básicas y aplicadas; pretende, ante todo, desarrollar un equilibrio entre este tipo de formación y el desarrollo de las humanidades; equilibrio necesario para el devenir del mundo, para el cultivo de la humanidad. A la luz de lo expuesto por Hardt y Negri en *Imperio* (2005), no se trata de construir una nueva racionalidad, “se trata de un nuevo panorama de diferentes actos racionales: un horizonte de actividades, resistencias, voluntades y deseos que repudian el orden hegemónico, proponen líneas de fuga y forjan itinerarios alternativos constitutivos” (p. 69).

Frente a esto es necesario precisar qué se comprende por humanidades en la propuesta de Nussbaum. Dicho concepto no corresponde a referentes clásicos, sino que recoge enfoques de las disciplinas humanísticas llevados a la praxis de situaciones y contextos concretos, esto es, implica el estudio de cuestiones tales como: la emergencia y la valoración de una cultura mundial, más allá de la occidentalización de la misma; la problematización del género como condición humana, los estudios postcoloniales; la experiencia humana de los inmigrantes; los derechos de las etnias y de los grupos minoritarios; el reconocimiento positivo de la diversidad cultural, entre otros.

Nussbaum (2005) plantea una reevaluación del liberalismo político de Rawls, mostrando cómo éste es ya objeto de una amplia y profunda literatura filosófica, por lo que decide centrarse en cuestiones particulares como la distinción de Rawls entre "razonable" y "no razonable", las bases psicológicas de la política del liberalismo, y la posibilidad de que el liberalismo político pueda extenderse más allá las sociedades occidentales modernas. Estas cuestiones guardan para Nussbaum la posibilidad de un nuevo enfoque que puede dar una nueva comprensión del pensamiento de Rawls. Asimismo, en el texto referenciado, Nussbaum aborda la discusión sobre el civismo y la

razón pública, como temas cruciales que difícilmente pueden evitarse teniendo en cuenta su importancia en el desarrollo del liberalismo político.

4.3. El desarrollo humano como horizonte

A partir de las críticas que hace Nussbaum a los sistemas de gobiernos y a las políticas en materia de economía y de educación, denuncia que el concepto de desarrollo resulta ambiguo. Si bien denota logros, implica que hay proceso. De hecho, los gobiernos suelen centrarse exclusivamente en el crecimiento económico nacional, pero los ciudadanos y ciudadanas buscan algo distinto: *unas vidas significativas para sí mismos* (Nussbaum, 2012, p. 19). El enfoque de las capacidades emerge como un nuevo paradigma teórico en el campo del *desarrollo*, las políticas públicas, y desde luego, de la formación. Este paradigma parte de una pregunta muy simple: ¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan? (2012, p. 14).

Enfoque de las capacidades es un concepto con el que Nussbaum entiende el enfoque del desarrollo humano. En sus propias palabras, consiste:

en una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social [...] Concibe cada persona como un fin en sí misma, y no se pregunta por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano (2012, p. 38).

El desarrollo humano que se desprende de este enfoque define el rendimiento y el éxito en función de las oportunidades que se abren a cada persona. Un enfoque como este toma como punto de partida los relatos de las vidas de las personas y el significado que les aguarda la política, por ejemplo.

Trabajar por el desarrollo humano es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa (2012, p. 19). De ahí que, preguntar por la calidad de vida de una persona es preguntar por, en cada ámbito,

“¿qué son las personas en general (y cada una en particular), realmente capaces de hacer y de ser?” (2012, p. 33). El objetivo de este enfoque es mejorar la calidad de vida para todas las personas, una calidad de vida definida por las capacidades de éstas. Por ejemplo, el de la protección de un tiempo de ocio, es un aspecto muy importante a la hora de crear una sociedad digna.

Ahora, ¿qué son las capacidades desde este enfoque? Según Amartya Sen, son: “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (Citado por Nussbaum, 2012). Hacen referencia a los funcionamientos que le resulta a cada persona factibles de alcanzar. “No son simples habilidades residentes al interior de una persona, sino que incluyen también las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40).

De hecho, Nussbaum distingue entre el equipamiento innato de cada persona, las capacidades internas, las capacidades combinadas y las capacidades centrales. Por ahora, no se hace un estudio detallado de cada uno. Pero, entiéndase por equipamiento innato, entre otras, las características físicas, intelectivas y emotivas de una persona. Por capacidades básicas aquellos rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas en interacción con un entorno social, económico, familiar y político. Por su parte, las capacidades combinadas surgen de la articulación entre las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que puede elegir realmente el funcionamiento de aquellas (2012, p. 42). Las capacidades centrales son aquellos mínimos sin los cuales no puede considerarse una vida digna común para todos y todas en una sociedad.

Nussbaum funda en gran parte, su propuesta en la ética aristotélica. Por esto, recoge tanto la comprensión ética de Aristóteles como de los estoicos en general. En *Crear capacidades* (2012) sintetiza muestra cómo según Aristóteles la labor del gobierno consiste en hacer que todos los ciudadanos sean capaces de llevar una vida floreciente con arreglo a lo que cada uno de ellos decida para sí. Por su parte, los estoicos enseñaban que todo ser humano, por el simple hecho de serlo, es poseedor de dignidad y merecedor de reverencia. Para Nussbaum, esta perspectiva estoica o este planteamiento

ético constituyen un elemento importante, pero lo considera incompleto si no se facilitan las condiciones para lograrlo.

De acuerdo con esto, si las capacidades básicas son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación, una persona adquiere normalmente una capacidad interna gracias a cierta forma de funcionamiento y puede perderla si carece de la oportunidad de funcionar. Aparece aquí otro concepto importante de comprender: *funcionamiento* de las capacidades. Éste se refiere a la oportunidad de *agencia* de una persona, es decir, la capacidad de acción y posibilidad de acción de la persona. Por ejemplo, se puede ser capaz de escribir poesía, pero solo el poder hacerlo devela dicha capacidad en una persona.

Empero, cabe tener mucho cuidado con la comprensión de las capacidades internas, pues no se trata de justificar una teoría según la cual los derechos políticos y sociales de las personas deban ser proporcionales a su inteligencia o a su habilidad innata. El enfoque de las capacidades no se basa sobre las preferencias subjetivas, aunque sí las toma en serio.

¿Qué se necesita para que una vida esté a la altura de la dignidad humana? Se pregunta Nussbaum. Como respuesta, indica que, un orden político aceptable está obligado a procurar a todos y todas un nivel umbral de la lista de capacidades centrales que se presentaron páginas atrás 1. vida (poder vivir hasta el término de una vida humana de duración normal, no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla); 2. Salud física (buena salud, alimentación adecuada, casa); 3. Integridad física (protección, poder desplazarse, oportunidades de goce); 4. Sentidos, imaginación y pensamiento (formación escolar, creatividad); 5. Emociones (que no se malogre su desarrollo por culpa del miedo y la ansiedad); 6. Razón práctica (concepción del bien y planificación de la propia vida); 7. Afiliación (vivir con y para los demás); 8. Relación con otras especies (animales, plantas, mundo natural), 9. Juego (reír, jugar, disfrutar); 10. Control sobre el propio entorno político y material (2012, pp. 53-54).

Aquí surge la idea a partir del enfoque de las capacidades de que el objetivo de un país es que todas las personas deben superar un cierto umbral de capacidad combinada. Por esto la actitud hacia las capacidades básicas de las personas no es meritocrática (no se concede un mejor trato a las personas dotadas de mayores facultades innatas), sino, por el contrario, quienes necesitan más ayuda para superar el nivel son quienes más la reciben. Por ejemplo, frente al caso de una persona con dificultad (discapacidad) cognitiva, el objetivo debe consistir en que tenga las mismas capacidades que los demás, aunque algunas de esas oportunidades tengan que ser ejercidas a través de un representante sustituto.

Otro caso, la tendencia de la política es promover la salud, pero otra cosa muy distinta es si antes promoviera las capacidades de las personas en materia de salud. La segunda y no la primera, señala Nussbaum, es un signo de respeto y promoción de la calidad de vida de las personas.

TERCERA PARTE

ESTADO DEL ARTE

El marco teórico presentado en la segunda parte de este informe conlleva a retomar los ejes conceptuales que integran la tesis formulada desde el inicio, a saber: subjetividad, capacidad, yo puedo, formación, intersubjetividad, humanización; todos ellos vistos desde la fenomenología de Husserl, la propuesta del *homo capax* de Ricoeur y el enfoque o teoría de las capacidades de Martha C. Nussbaum.

En lo que sigue se recogen algunos trabajos realizados con relación a los conceptos o ejes antes indicados, como se indicó, desde la fenomenología, la comprensión del *homo capax*, y el alcance y debate a partir del enfoque de las capacidades. Para esto se han asumido algunos criterios de selección, a saber: se da cuenta de aquellos trabajos publicados como libros o artículos de investigación, en lengua española e inglesa, en los últimos cinco años, es decir, desde el año 2010 hasta el presente; en algunos casos se presentan algunos trabajos de años anteriores, en todo caso no antes del año 2000, por su relevancia temática para esta investigación.

Si bien es amplio el número de trabajos desarrollados a partir de la fenomenología de Husserl en torno a los conceptos mencionados, en el capítulo 5 (numeral 5.1.) solo se presentan aquellos que guardan una relación directa y actual con esta investigación. En el numeral 5.2., se da cuenta de aquellos trabajos que han tomado el *homo capax* como centro de análisis y reflexión, como se precisó antes, en los últimos años.

En el capítulo 6 se presentan aquellos trabajos que se han desarrollado tomando el enfoque de las capacidades de Nussbaum como base conceptual de estudio, con relación a temas de debate contemporáneo como son: educación, política, ciudadanía, ética, derechos humanos, entre otros. Dado que esta investigación tiene como horizonte el alcance de la formación humanista de la persona, se hará un mayor desarrollo del estado del arte en este punto.

CAPÍTULO 5. DESARROLLOS DESDE LA FENOMENOLOGÍA

5.1. La formación como horizonte temático

Como referentes de desarrollo y tematización de la formación desde la fenomenología de Husserl, se destacan diversos trabajos que han abordado diferentes aspectos de la persona, como son: constitución de mundo de la vida, subjetividad, intersubjetividad, praxis fenomenológica, temporalidad. Pueden mencionarse los trabajos realizados por Vargas (2010, 2012), Reeder (2007, 2011), y Aristizabal (2012), principalmente.

Una primera aproximación que permite mostrar el diálogo posible entre el yo puedo husserliano y la pregunta por la persona como sujeto de capacidades, tiene que ver con el concepto de individuación como tema fenomenológico. Precisamente el texto *Carne e individuación, -La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo-*²¹, denota elementos claves para pensar la formación como un proceso para hacerse persona. Frente a la pregunta: “¿Qué es la formación en cuanto individuación y cómo se abandona –por su lastre patriarcal– la noción sujeto?” (Vargas, 2013), el autor muestra que ésta implica inquirir la constitución del sí mismo, de lo subjetivo, cómo la *formación* media un darse y cómo éste es un acontecimiento de la experiencia humana, que deviene en la encarnación y constitución de un mundo de la vida.

La *formación* deviene como un proceso de *individuación*, es decir, el mundo de la vida se configura para cada sujeto como un proceso de individuación que constituye sentido del mundo, de sí mismo, por lo que está a la base la pregunta por cómo ‘me hago’, cómo ‘me despliego’, como particular, como individuo, sin desplazar el hecho de que esto solo se da en comunidad, aunque diferenciándome de lo que constituye mi entorno. Según Simondon, en el fondo de lo que se trata es de “conocer al individuo a través de la individuación antes que la individuación a partir del individuo” (Citado por Vargas & Gil, En: Vargas & Silva, 2013, p. 168).

²¹ En: Giraldo, et al., (2013). *Humanismo en debate*. Colección Humanismo y persona 1. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, pp. 95-114.

Según Vargas (2012, p. 48), el individuo “se *individua* individuándose”, y este proceso pasa por entrever que, aun cuando la relación de cada individuo con el *telos* vuelve a hacer un despliegue constituyente, siempre hay un ‘haber sido’, una historia, para sí y para la comunidad, un despliegue que ha adquirido modos. Se da, entonces, un doble movimiento que es desarrollado por Vargas en *Fenomenología, formación y mundo de la vida* (2012): “El sujeto al *formarse se forma* a sí mismo y *forma* la cultura: al constituirse como *ego individual* trasforma y reconfigura el “escenario” en el cual se realiza, esto es, el *mundo vital* [...] es *condición de posibilidad de la constitución del sujeto*, pero éste, en la medida en que lo apropia: lo *interviene* y lo *transforma*” (p. 49).

La formación es en este sentido *formar-se*, en tanto que, si bien la dación de la cultura es mediada por prácticas institucionales e intersubjetivas, en palabras de Gadamer (2011), también se trata de ver cómo el *educar es educarse*²², cómo no se puede aceptar que el sujeto acepta acríticamente lo que le es dado, sino que también configura su propio mundo de la vida, construye cultura, se forma. La *formación* consiste en entrever que formar es formarse (Vargas, 2012), porque no solo cada sujeto recibe pasivamente el *don*, la entrega que le han dado, lo que le es dado, la cultura, sino que al recibirla también la transforma. Por esto cada sujeto se individua a partir de lo que trae genéticamente y de lo que le ofrece el entorno o el medio, pero también de retorno transforma el ambiente.

Cada sujeto, en su pequeño entorno, no solo recibe unos elementos, también, se forma y al formarse va tomando decisiones que hace valer en su propio mundo vital. Este movimiento de despliegue es lo que en Simondon se conoce como *transducción*²³.

²² Conferencia pronunciada por Gadamer el 19 de Mayo de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim. Para esta investigación se toma la siguiente publicación de la misma: Gadamer (2011). *Educación es educarse*. En: *Revista de Santander*. Edición 6, marzo de 2011. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. pp. 92-99.

²³ Conviene precisar aquí este concepto desarrollado por Simondon (2009, p. 38): “Entendemos por transducción una operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio, fundando esta propagación sobre una estructuración del dominio operada aquí y allá: *cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente* (s.a.t.), de modo que una modificación se extiende así progresivamente al mismo tiempo que dicha operación es estructurante. Un cristal que, a partir de un germen muy pequeño, se agranda y se extiende según todas las direcciones en su aguamadre, proporciona la imagen más simple de la operación transductiva: cada capa molecular ya constituida sirve de base estructurante a la capa que se está formando; el

El sujeto recibe por influencia del entorno, se individúa, hace valer y va configurando en el entorno una imagen pública. Va ‘transduciendo’ una forma de actuar, de pensar, que es el efecto de la *formación* que cada uno porta en sí.

Individuo es por tal, una categoría fundante de la comunidad, es una categoría que caracteriza el *entre* y que, fenomenológicamente, genera *intersubjetividad*. Ese es el juego del *entre*, es el juego de la individuación, el hecho de que como individuo se está en movimiento volitivo. Se entrevé que se trata en el fondo del *querer volente* y que, sin más, es pura *individuación* que va divergiendo de la experiencia del *alter*, que va fundando comunidad, por cuanto, como precisan Vargas & Gil: “lo común existe previamente al individuo que está en proceso de individuación” (p. 140). Por esto, un punto de reflexión que se suscita aquí es cómo la individuación es siempre el intento de ser en la diferenciación, constituirse en el diferendo.

De ahí que para el tema de la *formación* el asunto de si ésta deviene como posibilidad de *individuación*, o si por el contrario, se anula, implica problematizar cómo se constituye en tercera persona a otro como individuo y cómo ‘me constituyo’ a mí mismo como individuo, sin olvidar que, en todo caso, la individuación solo deviene como parte de una comunidad, de una *multitud*. A partir de *Imperio* (2005) dicho proyecto pasa por posibilitar que la misma multitud trascienda como simple multiplicidad, como un plano confuso de singularidades (Hardt y Negri, 2005, p. 122). La persona, entonces, como sujeto de la formación, es artífice y protagonista del desarrollo y construcción de su mundo de la vida, no deviene como aprehensión del mismo, de la realidad, sino que, como tal, construye mundo individuándose.

Frente a esto se precisa que la singularidad porta lo universal. Cada singularidad porta lo común. En este sentido, hay una ganancia en la propia individuación, por cuanto al desplegarse en la necesidad de *individuarse* se convoca al otro. Se entrevé que la individuación como proceso, se da también en confrontación, en sintonía con quienes se es difícil establecer puntos comunes. En todo caso, “lo singular se proyecta, se expande a una sucesiva individuación que Simondon denomina transindividual o

resultado es una estructura reticular amplificante. La operación transductiva es una individuación en progreso” (Citado por Vargas & Gil, En: Vargas & Silva, 2013, p. 139).

individuación colectiva: lo común entendido como una “singularidad en potencia” pasa a una “singularidad común en acto”” (Vargas & Gil, En: Vargas & Silva, 2013, p. 141).

El sujeto puede perder aún en su condición de alteridad su condición de *individuo*, pero siempre con la posibilidad de que, o la refine o la reelabora porque no puede dar cuenta de su experiencia de mundo, si no es relación con los otros, pero a la vez, no por la experiencia de los otros. Puede individuarse comunitarizándose, es decir, solo puede individuarse *entre, inter*, aun cuando en la individuación se descubra a sí mismo como *sí mismo* por lo que no se trata tampoco de disolver al yo, sino de ampliar al yo. Indica Vargas: “solo puede realizarse en y como miembro de una comunidad, esto es, en intersubjetividad, y, de contera, que esta comunidad es histórica” (2013).

La pregunta por la *formación*, entonces, a la luz de lo indicado denota ver el proceso constitucional de *individuación* y paradójicamente, cómo esta constitución de *individuación* comunitariza, cómo el camino de la individuación es que, cuanto más se logra la *individuación* más se logra la *comunitarización*, porque el sujeto se descubre responsable de que porta a los otros en sí. De ahí que la *individuación* es que ‘soy capaz de hacerme individuo y luego me hago comunidad’, responsable de ‘mi’ entorno. En el ‘hacer-se’ comunidad, en la aparición fenoménica de la multitud no hay posibilidad de constitución de átomos. Emerge la comunidad como categoría fundante. Es en la potencia del individuo y de la comunidad donde se da el despliegue del sí mismo. Se trata de entrever cómo la cultura viene y se encarna en cada uno, pero cómo hay a la vez una responsabilidad por la recepción del *don*²⁴, por la recepción de la cultura, que fue, de hecho, lo que Hoyos llamó “intencionalidad como responsabilidad”,²⁵ el sujeto se relaciona con la cultura y se responsabiliza de ella.

²⁴ Un concepto importante para entender en este enfoque la *formación* es la *encarnación*, desarrollado por Jean Luc Marion. Desde dicho enfoque la formación implica un doble movimiento, *encarnación* y *dación*, esto es, entrever cómo la cultura viene y se *encarna* en cada uno, pero cómo hay a la vez una responsabilidad por la recepción del *don*, por la recepción de la cultura. Este tema ha sido desarrollado en el texto ‘La región de lo espiritual: Individuo, individuación’, en: Vargas, G., & Silva, W., (2013). *La Región de lo espiritual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 161-198.

²⁵ Este concepto es desarrollado por el autor en su tesis doctoral: Hoyos, Guillermo (1976). *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl, Phaenomenologica 67*. Den Haag: M. Nijhoff. Traducción al español: *Intencionalidad como responsabilidad. Teleología de la historia y teleología de la intencionalidad en Husserl*.

Conviene, en este horizonte, revisar el paso de la subjetividad, del solipsismo, a la intersubjetividad, para entrever que el individuo implica lo común pero no lo agota. Lo común articula lo individual por las características que se descubren en éste, pero más por la diferencia que por lo que porta en común. Además, es posible entrever que no es posible una individuación absoluta, porque en el fondo el sujeto viene al mundo dentro de lo dado. Pero lo que lo constituye es la relación con todas las vivencias que ha tenido en el pasado. La individuación es un proceso cíclico, dado en conjunto, en torno a la experiencia personal de mundo. Por esto, Vargas problematiza el asunto desde una perspectiva fenomenológica para ver “qué pasa con la *formación* si se desplaza [hacia] un plano meramente *fenomenológico*, en el que solo deviene la *individuación*, el ser *individuo* en cuanto *ser individuado* precisamente por efecto de *procesos de individuación*” (2013).

La individuación, entonces, pasa por posibilitar un *éxodo* personal, un salir fuera de sí. El éxodo es la fuerza que motiva el desplazamiento de la singularidad hacia la comunidad. Aquí se corre el riesgo de seguir las facilidades del *imperio* puesto que, al mostrar un mundo fácil de acceso y constitución, despliega fuerzas de dominación, es decir, no deniega ni reprime el despliegue de las subjetividades, no deniega la multitud, sino que la controla dominando sus individuaciones (Hardt & Negri, 2005).

Esta perspectiva fenomenológica denota que la *formación* se configura como un horizonte de dación, por cuanto emerge una perspectiva del *desasimiento*, del gastarse en la entrega desmedida, del desprendimiento (Vargas, 2013). Gastarse siendo y haciéndose sujeto, de sí, pero en todo caso, sujeto de alteridad. En ese reconocimiento se descubre la contingencia de cada posición, la vulnerabilidad de las perspectivas y a la vez la solidaridad como elemento fundante de lo humano. Desde esto, emerge con interés ver, por ejemplo, cómo acontece el acto pedagógico de mediación, cómo deviene una práctica formativa que tenga como horizonte personalizar, posibilitar en primer y último término la *formación* humana de la persona, mediar tanto la *dación*, la encarnación e incorporación de la cultura, como la ampliación del horizonte por parte del sujeto y la configuración de su responsabilidad frente al entorno.

En este punto aparece un asunto problemático y es que se debe tratar por un lado cómo el espíritu se encarna y por otro, cómo el ‘cuerpo corporalizado’ en su incorporación espiritualiza. Se da un doble movimiento. En *Fenomenología, formación y mundo de la vida* (Vargas, 2012), se entrevé ese doble movimiento: “El sujeto al *formarse* se *forma* a sí mismo y *forma* la cultura: al constituirse como *ego individual* transforma y reconfigura el ‘escenario’ en el cual se realiza, esto es, el *mundo vital* [...] es *condición de posibilidad de la constitución del sujeto*, pero éste, en la medida en que lo apropia: lo *interviene* y lo *transforma*” (p. 49).

Por esto, en relación con la formación, con el despliegue de la persona como *homo capax*, la pregunta es cómo ésta permite, esencial y básicamente, individuarse o cómo lo impide, y a esto de individuarse es lo que puede llamarse ‘personalización’, es decir, el *personare*, como efecto de personalizarse o de individuarse. En efecto, ese *personare* empieza, mucho antes de poder hablar por sí, un *resonare* con respecto al medio, el medio resuena en cada sujeto con determinadas variantes, y cada sujeto va discriminando a través de su propia constitución de ser *persona* hasta tomar la voz por sí mismo. Tomando la voz propia cada uno la hace *resonare* para que el medio también le reconozca en su propia *persona*. Ahora bien, cada uno respecto a otros va construyendo un *consonare*, esto es, construye relaciones análogas con otros, con aquellos que tienen una misma idea de qué es la *persona*, por ejemplo. Esta variante del *consonare*, el tener una misma sintonía para hablar en un mismo horizonte de vida, es el otro elemento fundacional de la personalización, por cuanto el despliegue de la persona se da en y por la intersubjetividad.

Esto precisa que en la formación, todo está tejido de *sonare*, de *vox*, que, siguiendo la propuesta de Ricoeur (2006a), es lo que constituye e integra lo que puede denominarse *homo capax*, puesto que, no se trata de una capacidad cualquiera, de una capacidad para cualquiera cosa, no es una capacidad para la violencia, para la deshumanización; es la voz humana, *homo capax* de lo humano, es la capacidad que humaniza, por cuanto, como lo indica Ricoeur, ese *homo capax* se hace imputable, se hace sujeto que ha obrado en tal o cual dirección y por esto tiene que desplegar la *responsabilidad*. En este sentido, el lugar donde empieza a integrarse en la

investigación el *homo capax*, su imputabilidad, su responsabilidad de ser personal, es mirando a lo singular de cada quien.

5.2. Estudios en torno al *homo capax* de Ricoeur

Con relación a la tematización del *homo capax* ricoeuriano se destacan los trabajos de Fiasse (2009), Mena (2011) y Casarotti (2008 y 2012). Mena (2011) desarrolla algunas características estructurales del *homo capax* como fue pensado por Ricoeur, especialmente a partir de su obra *Sí mismo como otro* (2006b). En dicho trabajo se entrevé el sentido en sí mismo del *homo capax*, es decir, la pregunta: ¿qué significa ser capaz?, llegando a afirmar que “[...] el trasfondo de la capacidad es su ser en relación y la pasibilidad, y [...] que solo en el encuentro con lo otro el ser capaz estiliza sus poderes con los que se abrirá al mundo” (Mena, 2011, p. 693).

Para Mena “la temática del *hombre capaz* es un de las grandes líneas directrices de la obra filosófica de Ricoeur que culmina en *Caminos del reconocimiento* (2006a)”, desarrollado en los tomos 1 y 2 de *Philosophie de la volonté* (1950-1960) y especialmente en *Sí mismo como otro* (2006b), donde Ricoeur desarrolla diversos puntos de comprensión del despliegue del *yo puedo* a través de las capacidades: poder decir, actuar, narrar y narrarme, e imputarme las consecuencias de mis acciones. Según Mena, otras capacidades fundantes del *yo puedo* para Ricoeur, *yo puedo* juzgar, perdonar, reconocer, recordar y traducir; son desarrolladas en *Caminos del reconocimiento* (2006a), *Sobre la traducción* (2004) y en *La memoria, la historia, el olvido* (2004c).

A la luz del itinerario de reflexión de Ricoeur se comprende por *hombre capaz* como el “hombre actuante, sujeto que despliega su existencia a partir de sus poderes, de sus capacidades” (Mena, 2011, p. 677).

Fiasse (2009), otro estudioso de la obra de Ricoeur, considera que la fenomenología del *hombre capaz* constituye la unidad temática de sus reflexiones o el fondo de su

filosofía, especialmente en las dos últimas décadas de su producción filosófica (p. 11). La emergente inquietud e interés de Ricoeur por el sí mismo está a la base de la pregunta por lo humano, por el reconocimiento del otro. En palabras de Fiasse:

En el nivel ético, el sí se descubre como un hombre capaz, cuya originaria disposición hacia el bien precede al mal radical. Ese mal que no debe existir, sobre el cual hay que renunciar a una explicación última, encuentra su respuesta en la acción, la que se considera lo combate. El sí también se descubre como ser capaz gracias a otro y para él (2009, p. 12).

En este mismo sentido está el trabajo desarrollado por Eduardo Casarotti: *Paul Ricoeur: una antropología del hombre capaz* (2008). En general, Casarotti enuncia que la obra filosófica de Ricoeur está atravesada por una antropología del *homo capax*, de la persona capaz, que funda las bases para indagar no solo por las capacidades de la persona, sino, también, por sus vulnerabilidades. De hecho, Mena (2011) cita de Ricoeur este propósito como sigue:

A primera vista, [...] mi obra es muy dispersa; ella aparece así porque cada libro se organiza alrededor de una cuestión limitada: lo voluntario y lo involuntario, la finitud y el mal, las implicaciones filosóficas del psicoanálisis, la innovación semántica en obra en la metáfora viva, la estructura lingüística del relato, la reflexividad y sus estadios. No es más que en los últimos años que he pensado poder situar la variedad de estas aproximaciones bajo el título de una problemática dominante; le he dado por título el hombre actuante o el hombre capaz (p. 676).

Ahora, ¿en qué lugar se inserta la reflexión o los planteamientos de Ricoeur en torno al *homo capax*? Esta es una pregunta clave para entrever lo que puede comprenderse como una “antropología del hombre capaz”, que Casarotti (2008), interpretando la obra de Ricoeur, caracteriza como una reflexión filosófica sobre las capacidades y los poderes que hacen de la acción humana un referente de intervención y transformación.

Indicio de esto, para Ricoeur, son precisamente el despliegue de amplios procesos de transformación mediados por fuerzas productivas de industrialización y tecnología en las sociedades modernas. De tal modo, la incorporación de la tecnología a la acción humana denota tanto el amplio desarrollo de la capacidad del ser humano como una cualificación de la acción humana, que ha permeado el entorno cósmico, biológico y sociopolítico del hombre (Casarotti, 2012, p. 269).

Casarotti (2012) menciona varios escritos de Ricoeur donde ya se sitúa de alguna forma el tema del *homo capax*: El concepto de responsabilidad (Ricoeur, 1994), ‘¿Quién es el sujeto de derecho?’ en *Lo justo 1* (Ricoeur, 1999b), ‘Autonomía y vulnerabilidad’ en *Lo justo 2* (Ricoeur, 2008), *El destinatario de la religión: el hombre capaz* (Ricoeur, 1996). Asimismo, *La Memoria, la historia y el olvido* (Ricoeur, 2004a) y *Caminos del reconocimiento* (Ricoeur, 2006a). En éste último, el segundo estudio que se recoge en dicha obra da cuenta propiamente de una fenomenología del hombre capaz.

Según Casarotti (2008) una antropología del *homo capax* tiene su primer atisbo en la *Ética a Nicómaco* (p. 59). Allí encuentra Ricoeur un aporte indispensable para pensar la acción humana, justamente en articulación con el deseo y el cuerpo, como elementos de la misma. La acción humana deviene en y por una corporalidad, lo que funda el carácter o la personalidad moral. En este sentido aristotélico, la virtud consiste precisamente en formar el carácter, de modo que la persona “sea dueña de sus actos, disponga efectivamente de su cuerpo en la dirección de su auténtico querer” (Casarotti, 2012, p. 273).

Empero, en la corporalidad no puede Ricoeur fundar una antropología del hombre capaz. La capacidad de acción necesita otro lugar de sedimento distinto de su referencia a la corporalidad. El pensamiento kantiano llevará a Ricoeur a entrever que la capacidad de actuar, si no tiene su base en la corporalidad, sí puede estar dada en los contextos éticos y políticos en que deviene. Sin embargo, el imperativo moral kantiano es a la vez un limitante para una comprensión amplia del poder de acción del sujeto, puesto que éste no puede concebirse como una obediencia al deber (Ricoeur, 1979, p. 249).

Surge, entonces, en Ricoeur, otra alternativa. Es un orden simbólico el que caracteriza el darse de la capacidad de acción, esto es, un agente, como sujeto de sus acciones, puede “insertarse en un proyecto colectivo solo en la medida en que es capaz de someter su acción a las exigencias de un orden simbólico” (Casarotti, 2012, p. 274). De hecho, este movimiento del agente trae implícito tres niveles de capacidad: entrar a un orden de reconocimiento (de sí y de lo *otro*), asumir un orden moral y la vivencia de la intersubjetividad.

CAPÍTULO 6. DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE NUSSBAUM

La tesis que se indicó al comienzo como columna vertebral de esta investigación tiene como centro referencial la capacidad y la formación, vistas desde el enfoque filosófico y político de Martha C. Nussbaum. El alcance global que ha suscitado la obra de esta filósofa norteamericana, especialmente por su interés de reivindicar el papel de las humanidades en lo que puede entenderse como desarrollo o progreso de una nación, ha llevado a que se realicen diversos estudios en torno a problemáticas vigentes que reclaman una perspectiva humanista del mundo.

En el numeral 6.1 se presentan aquellos trabajos que hacen un desarrollo general crítico del enfoque de las capacidades de Nussbaum. En el numeral 6.2 se hace una descripción de los trabajos que han procurado profundizar el tema de la educación desde la perspectiva filosófica de Nussbaum. En el numeral 6.3 se muestran de aquellos trabajos centrados en el aporte de la teoría de las capacidades a la construcción política del mundo y de las naciones en particular. Como elemento articulador del enfoque de las capacidades y la praxis de la vida cotidiana, deviene la ciudadanía en la obra de Nussbaum y en algunos trabajos que fundan allí un amplio espectro de debate actual, de esto se da cuenta en el numeral 6.4.

Asimismo, en el contexto colombiano, la ciudadanía como tema de investigación ha tenido diversos desarrollos, por lo cual en el numeral 6.5 se presenta una breve reseña de aquellos trabajos que resultan interesantes en el marco de esta investigación para pensar la ciudadanía como horizonte de una formación humanista de la persona. Finalmente, en el numeral 6.6. se sintetizan algunos trabajos en torno al papel que tiene la ética desde el enfoque de las capacidades, y en el numeral 6.7., aquellos trabajos que han tomado otro tema de especial relevancia en la obra de Nussbaum, el debate actual en torno a ‘los menos favorecidos’.

6.1. Estudios generales a partir de la teoría de las capacidades

Caracterizar la propuesta de Nussbaum en torno a los conceptos claves de esta investigación (formación, ciudadanía, persona, capacidades, entre otros), conlleva de entrada a establecer o mostrar un poco la cercanía conceptual y divergencia que pueden entreverse entre Martha C. Nussbaum y su maestro y colega Amartya Sen, lo cual ha sido un tema de análisis para entrever el aporte y la tematización que hace cada uno respecto del enfoque de las capacidades. El enfoque de las capacidades de Sen procura una intervención útil en los discursos de la economía del bienestar occidental y la filosofía moral, aun cuando se ve una concepción limitada de la persona y de su papel en el desarrollo social. Nussbaum fundamenta, según Walker (2003), con un enfoque aristotélico, la controversia y el debate por el desarrollo humano en medio del desarrollo social, económico, por lo que se ponen en cuestión aspectos como las imágenes más adecuadas de la ‘cultura’ y la ‘persona’ en el progreso de las naciones.

Asimismo, con relación al análisis del enfoque de las capacidades expuesto por Nussbaum, hay que señalar que diversos conceptos presentados por Nussbaum resultan objetos de discusión y de crítica, tales como, universalismo y liberalismo político. Zamorano (2008) desarrolla algunas críticas a Nussbaum en relación con estos conceptos de universalidad y liberalismo político.

Es importante destacar el análisis que Doyal y Gough hacen en su libro *La teoría de las necesidades* (1994) sobre la teoría de las capacidades de Nussbaum, donde se entrevé una crítica explícita al relativismo cultural; además de la consecuente comparación que el mismo Gough (2007) hace de la propuesta de Nussbaum con la perspectiva de las necesidades desarrollada en *La teoría de las necesidades*. Gough indica como argumentos para establecer dicha relación el hecho de que: “La universalidad de las necesidades descansa sobre la creencia de que si éstas no son satisfechas, podría darse algún *daño* grave y objetivo. Definimos *daño* grave como una limitación fundamental en la búsqueda de la visión particular del bien” (p. 186). Este asunto es desarrollado con mayor profundidad por Parellada (2007) al mostrar que Doyal y Gough constatan una paradoja: “la idea de necesidades humanas básicas es

rechazada muchas veces en planteamientos abstractos, pero conserva un amplio uso y utilidad en la política social” (1994, p. 78).

En este mismo sentido, es relevante la relación que establece Loewe (2009) entre el enfoque de las capacidades de Nussbaum y la justificación de derechos culturales. Loewe analiza cómo el enfoque de las capacidades constituye un marco conceptual para justificar dichos derechos culturales, entendiendo por éstos “demandas legítimas de individuos o grupos a determinadas acciones u omisiones por parte del Estado *en razón de su cultura*” (p. 2). Dicha relación se articula estableciendo las ventajas del enfoque de las capacidades, sus características y la posibilidad de integrar en este enfoque los derechos culturales.

Por otra parte, Miller y Fabre (2003) se preguntan: ¿es posible, en un mundo multicultural, sostener todas las sociedades a un estándar común de decencia que es bastante alto para proteger intereses básicos humanos, aun teniendo en cuenta los valores particulares culturales? Como salida indagan los aportes de cuatro liberales, John Rawls, Amartya Sen, Martha Nussbaum y Onora O'Neill, con objeto de ver si alguno de ellos ha dado una respuesta satisfactoria a dicho cuestionamiento. Concluyen que para Rawls, el estándar de decencia se establece en función de una idea de los derechos humanos fundamentales pero no se ofrece una significación de los mismos en las sociedades no liberales.

Sen y Nussbaum emplean la idea de las capacidades humanas, aunque de diferentes maneras, por cuanto para Sen los problemas relevantes son definir cómo ponderar diferentes capacidades, y cómo decidir cuáles son básicas; mientras que, para Nussbaum, la dificultad está en que su lista de capacidades depende de una apelación a la autonomía que es poco probable que sea aceptable para las culturas no liberales. O'Neill rechaza un enfoque basado en los derechos a favor de una posición neokantiana que pide que se determinen los principios de acción que se pueden consentir universalmente, pero esto está lejos de caracterizar las particularidades culturales del mundo. Concluyen Miller y Fabre que los liberales tienen que sostener o confluir tanto en una norma mínima de decencia como en el conjunto de derechos garantes de esa norma espacial y temporalmente.

El enfoque de las capacidades trae consigo un debate fundamental que tiene que ver con la aceptación o justificación de una teoría de las capacidades, lo que implica una teoría de la justicia y la selección y definición de una lista de capacidades que tienen que asumirse políticamente. Claassen (2011) aborda esta discusión entre la solución democrática (defendida por Amartya Sen) que promueve una selección de las capacidades a partir de un proceso de deliberación democrática; y la solución filosófica (defendida por Martha Nussbaum) que pretende comprender las capacidades como una cuestión de teoría filosófica.

Claassen investiga dicho debate entre estas dos posiciones diferentes y argumenta a favor de la solución filosófica, por cuanto, en primer lugar, pueden fundarse razones epistemológicas para no hacer una lista de capacidades, y en segundo lugar, la posición democrática debe incorporar al menos algunas teorías filosóficas en general y una teoría de la democracia en particular. En tercer lugar, la posición democrática presupone que la posición filosófica pasará por el proceso democrático, cuando en realidad no es así. Claassen advierte que la posición filosófica es realmente más respetuosa de la democracia que la posición democrática. Finalmente, en cuarto lugar, mientras que los filósofos pueden actuar con cautela y conectar su lista de capacidades a los debates democráticos, una lista sin una fuerte fundamentación epistemológica puede dar oportunidad de recibir reproches en el plano político.

Por otra parte, Alejandra Boni Aristizabal en *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano* (2005), a la vez que recoge y analiza lo que puede entenderse como capacidades humanas universales a la luz de lo presentado por Nussbaum en *Las mujeres y el desarrollo humano* (2002), establece asimismo los puntos de encuentro y los puntos distantes entre Sen y Nussbaum. El distanciamiento de Nussbaum frente a Sen está dado por dos aspectos esenciales: la concepción de la libertad y la lista de capacidades, que para Nussbaum son un umbral mínimo para que las personas tengan una vida digna (Boni, 2005, p. 107).

6.2. La educación a partir del enfoque de las capacidades de Nussbaum

La pregunta por la educación desde el enfoque de las capacidades ha generado también un amplio debate. Waghid (2005) procura demostrar que la capacidad compasiva e imaginativa, como acción, tiene el potencial de ampliar las dimensiones fundamentales de la educación para la ciudadanía democrática, basada en la argumentación deliberativa y el reconocimiento y aceptación de lo que es distinto y diferente. Por esto, para Waghid el cultivo de la ciudadanía democrática en las escuelas y universidades no puede centrarse únicamente en enseñar a los estudiantes la argumentación deliberativa y el reconocimiento de la diferencia y la alteridad, sino que tiene que gestar prácticas en la que los estudiantes también deben aprender lo que significa actuar con compasión e imaginación, porque, como capacidades, son deseables para promover la reconciliación cívica -una práctica necesaria para la construcción de relaciones de cuidado, justicia y confianza- en las acciones dialógicas internas de la universidad y la escuela.

Donald (2007), por su parte, siguiendo los argumentos sobre el cosmopolitismo de Jeremy Waldron y Martha Nussbaum, entabla un diálogo entre la internacionalización, la diversidad de culturas (multiculturalismo) y la apuesta por un plan de estudios centrado en las humanidades. Pone en escena un diálogo entre el cosmopolitismo y el multiculturalismo con el fin de reflexionar sobre lo que está en juego cuando las universidades se ven demandadas a ‘producir’ graduados que sean sensibles a la diversidad social y en relación con las realidades contemporáneas de la globalización. Así, un currículo humanista a nivel de posgrado, si bien, es sin duda una herramienta de gestión eficaz para pensar la persona en un sistema de educación superior masificada, pueden también ser útil para llamar la atención sobre lo que es deseable y razonable esperar de los graduados en su gestión laboral y social.

Terzi (2008) desarrolla, precisamente, las ideas centrales que trae un debate en torno a la pregunta por la igualdad en educación, a la luz de la propuesta de Sen y Nussbaum, denunciando el hecho de que el actual ideal de la igualdad educativa está fundamentalmente basado en el principio igualitario que social e institucionalmente se

ha diseñado bajo la misma consideración a todos. Así, más allá de esta disposición general, desde una perspectiva humanista, el contenido del ideal de la igualdad educativa pasa por tomar en cuenta los estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales, colocando en debate dicha cuestión y promoviendo acciones tendientes a dignificar la vida de estos estudiantes.

Uno de los investigadores que ha asumido la tarea de entrever la educación desde el enfoque de las capacidades ha sido Melanie Walker. En un trabajo titulado *Framing Social Justice In Education: What Does The 'Capabilities' Approach Offer?* (2003), analiza cómo enmarcar, a la luz del enfoque de las capacidades, la justicia social en la educación superior. Considera la posibilidad de desarrollar un marco para conceptualizar la justicia social en aspectos como la ampliación de la participación y las implicaciones pedagógicas de la educación superior, en su análisis, propiamente en Inglaterra. Para Walker, si bien el enfoque de las capacidades de Nussbaum aporta al menos una lista de diez capacidades para el desarrollo de un lenguaje y una pedagogía y práctica más oportuna de la educación superior, también dicho enfoque es limitado por lo que se requieren otras formas de pensar y conceptualizar la justicia social en su desarrollo práctico, que a la vez integre las estructuras sociales y los agentes individuales e institucionales como sujetos capaces de justicia social.

Posteriormente la misma Walker (2010) establece la relación entre la pedagogía crítica en la educación superior y el enfoque de las capacidades desarrollado por Amartya Sen, evidenciando que el bienestar escolar, por un lado, y el cambio social hacia una mayor justicia, por el otro, implican la pregunta por el desarrollo personal, las oportunidades económicas y los procesos que llevan a que los estudiantes puedan convertirse en ciudadanos educados. Walker argumenta que las ideas básicas del enfoque de las capacidades se articulan con la noción de libertad y los procesos escolares pensados a la luz de la pedagogía crítica, por lo que el enfoque de las capacidades tiene algo que ofrecer cuando se pone en juego el asunto de las pedagogías críticas que tratan de mejorar y ampliar las experiencias estudiantiles. Esto trae consigo la posibilidad de pensar un conjunto de capacidades básicas críticas en la educación superior.

Boni, et al., (2012) advierte que, ante los nuevos desafíos del mundo contemporáneo, la escuela está experimentando una importante transformación, especialmente en relación con el paradigma de la enseñanza y el aprendizaje, por cuanto el enfoque de competencias, propio de la modernidad, puede superarse y cambiarse por el enfoque de las capacidades. En este sentido, conviene hacer un análisis crítico del concepto de competencia y de lo que implica en el contexto educativo, mediante la identificación de sus limitaciones y debilidades, y por consiguiente, el aporte que puede brindar el enfoque de las capacidades, en el marco del cual puede verse una comprensión distinta de competencia.

Se trata, pues, de caracterizar el enfoque de las capacidades y sus implicaciones para la educación, frente a un enfoque de competencias, entendiéndose no solo los objetivos de la educación, sino ante todo un concepto humano de competencia y capacidad, llegando incluso a analizar lo que puede concebirse como un enfoque de las capacidades de aprendizaje y enseñanza en la educación superior.

Walker (2012) también se interesa por entrever el aporte del enfoque de las capacidades a la educación superior, especialmente, al diseño y desarrollo de un currículo centrado en la formación humana. Frente a la gestión de políticas en la educación superior que se muestran ajustadas al mercado global, se asume el reto del cambio curricular en relación con los fines impugnados a las universidades, por lo que un enfoque curricular centrado en la capacitación del capital humano es insuficiente para abordar todo el potencial de un currículo universitario, en cambio, un acercamiento al currículo basado en el desarrollo humano y la formación de capacidades se muestra de mayor alcance, ofreciendo una perspectiva más rica de lo que significa ser humano y por lo tanto, en el perfil de graduados a que aspira llegar las universidades.

De otra parte, Enrique Herreras Maldonado en *La aportación de la tragedia griega a la educación democrática* (2008) desarrolló una búsqueda de los aportes de la tragedia griega a la constitución y desarrollo de la democracia, entendiéndose aspectos importantes como el arte, la tragedia, la imaginación narrativa, la dignidad humana y la ciudadanía. Aun cuando rastrea el género trágico griego, desde la significación contextual de las experiencias dolorosas, de desgarramiento; entrevé dicho género como elemento de

aprendizaje democrático, en tanto se pone en escena no la esfera individual del artista, sino la vida política. En este sentido, hay allí ya una pretensión de reflexión sobre las realidades sociales, culturales y políticas propias, pero no distantes de nuestros días. Herreras recoge, así, en qué medida el arte trágico griego constituye un aporte a la educación cívica y democrática, o lo que es, una *paideia* cívica, por lo que, la misma democracia, no deviene como un asunto formal de la sociedad, sino más bien como una forma de vida constitutiva de lo humano.

El trabajo investigativo de Herreras toma como soporte, junto a otros pensadores, el aporte de Martha Nussbaum en tanto, desde sus investigaciones, se configura una interpretación abierta y sugerente de muchos aspectos del mundo y del pensamiento antiguo gracias a la apertura del horizonte crítico, que lleva a plantear una demanda educativa para una cultura democrática fundada o sedimentada en el juicio crítico (Herreras, 2008, p. 17).

6.3. Debate político a partir del enfoque de las capacidades

El análisis del aporte del enfoque de las capacidades a asuntos y temas de orden político es también amplio. Se entrevistó gran interés hacia temas como la ciudadanía global o ciudadanía cosmopolita, las relaciones internacionales, el diálogo intercultural, el contractualismo, la compasión en la práctica política, los estudios de género y de la mujer, entre otros.

De este modo, cabe reseñar a Truong (2006), quien tomando como punto de partida la obra *Nuevas Fronteras de la Justicia* de Nussbaum, analiza tres cuestiones relacionadas con la teoría de las capacidades: en primer lugar, cómo se puede conciliar la búsqueda de principios éticos universales con un mundo de diversidad; en segundo lugar, si puede liberarse del discurso neoliberal, y si se puede tratar a los otros con compasión y cuidado en el contexto actual, en tercer lugar. El reto para la justicia global es, entonces, promover la aceptación universal a través del diálogo y la transformación mutua entre paradigmas, lo cual requiere una modificación de las orientaciones

eurocéntricas en el razonamiento moral y superar las diferencias de las prácticas epistémicas.

Kumar (2006), en relación con el proyecto de una ciudadanía cosmopolita, indaga por la puesta en marcha y el renacimiento del discurso y la práctica del cosmopolitismo como un proceso continuo de construcción crítica, creatividad y cruce de fronteras que implica transformaciones en la cultura, la sociedad, la economía y la política. En este sentido, para Kumar es necesario analizar la contribución de las complejas transformaciones a que se enfrentan los discursos contemporáneos del cosmopolitismo, especialmente en relación a tres grandes temas o retos contemporáneos: la justicia mundial, la dignidad de las especies, y el diálogo entre las civilizaciones, culturas, religiones y tradiciones.

Murphy (2006) examina el tema de las relaciones internacionales y la responsabilidad de las naciones frente al despliegue de un mundo cada vez más desigual, tomando como punto de referencia el estudio que hace Nussbaum de la práctica de las relaciones internacionales, mediante la articulación de las demandas morales de los estados y las organizaciones internacionales a la luz de las capacidades humanas. Incluso, cualquier perspectiva de estudio de las relaciones internacionales puede contribuir a un proyecto cosmopolita humanista teniendo en cuenta las formas en que las instituciones internacionales concretas (como el PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) han luchado por el papel de los movimientos sociales igualitarios, en el establecimiento y reforma de las organizaciones intergubernamentales a nivel mundial.

Irene Oh (2008) examina la posibilidad de entablar un diálogo intercultural que dé cuenta de la complejidad de temas tales como la democracia, la tolerancia y la libertad de conciencia, por ejemplo, vistos desde la perspectiva islámica. Una aproximación dialógica para comprender la ética islámica posibilita un modelo de encuentro y conversación en el que los participantes se acepten mutuamente como agentes morales racionales y en el que el diálogo, siguiendo a Hans-Georg Gadamer, se afirma como un medio para hacerse una idea de otras personas y culturas, y subrayar la importancia de la equidad. En este sentido, para Oh, el enfoque de Nussbaum sienta las bases para

redescubrir el sentido y el valor de los derechos humanos como un tema dialógico con eruditos islámicos, en el que se analicen las perspectivas musulmanas sobre temas como la democracia, la tolerancia y la libertad de conciencia. El desarrollo teórico de Nussbaum permite la coexistencia de múltiples visiones éticas y religiosas e insiste en la necesidad de proteger y nutrir las capacidades humanas esenciales, independientemente de marcos culturales establecidos.

Stark (2010) analiza el aporte del enfoque de las capacidades al desarrollo del contractualismo como sistema social, especialmente en relación con el respeto y la promoción de la dignidad humana de aquellas personas con deficiencias cognitivas. No se trata de poner a la vista una tensión entre dos compromisos en el liberalismo, aun cuando sí conviene precisar cuáles son. El primero es que los ciudadanos, como agentes racionales que poseen dignidad, o mejor, capaces de dignidad, se les debe una justificación de los principios de la justicia. El segundo es que los miembros de la sociedad que no cumplan con los parámetros de la agencia racional se adeudan justicia. La tensión, sin embargo, está dada en que, en el primer caso, el compromiso se expresa a menudo a través del dispositivo del contrato social, que parece limitar el ámbito de la justicia a los agentes racionales, quedando por fuera de dicho pacto las personas con deterioro cognitivo, esto es, el contractualismo parece ignorar los reclamos de justicia de estas personas.

El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum ayuda a resolver este problema, por cuanto las capacidades están referidas a las condiciones de las personas mas no a las condiciones de igualdad de las personas. Empero, para Stark (2010), aun cuando puede verse la solución desde la idea del consenso entrecruzado, este enfoque no cumple las condiciones de justificación del liberalismo, ni es por tanto referente para pensar una mayor inclusión de las personas con discapacidad cognitiva, por lo que es posible recurrir a otro mecanismo o dispositivo para asegurar que el liberalismo aborde los reclamos de justicia de todos.

Fritz (2003) recoge las principales ideas en torno a la teoría de las emociones como formas de pensamiento que desarrolla Nussbaum en *Paisajes del pensamiento* (2008). Allí la autora estadounidense sostiene que las emociones son mejor concebidas como

pensamientos, y argumenta que la relación emoción-pensamientos puede hacer contribuciones valiosas a la vida moral. Fritz desarrolla lo que significa, para Nussbaum, el hecho de que las emociones devienen como formas de pensamiento, estableciendo críticas acerca de la concepción de la estructura de la emoción y en particular, de la concepción de la compasión. Además, procura mostrar cómo el análisis de la estructura de las emociones, así como el valor moral, en última instancia, reclama centrar la atención en el ámbito de la ética religiosa.

Gallagher (2009) reconstruye, también, el análisis, la crítica y la defensa de la compasión que hace Nussbaum, sobre todo, en *Paisajes del pensamiento*, donde (Nussbaum) analiza las condiciones para la aparición de la compasión, partiendo de una visión aristotélica y una crítica estoica. Gallagher pone en escena, especialmente, la cuestión del perdón sedimentado en la compasión, en lugar de la misericordia. Un ejemplo de esta perspectiva se entrevé en el caso de la ciudad de Hiroshima en tanto, para el mundo, se configuró en un lugar para pensar la paz y la dignidad humana, como consecuencia del horror nuclear que le advino. Este caso puede utilizarse para ilustrar un perdón basado en la compasión, pues lejos de aprobar la violencia en la historia de la humanidad, las acciones bélicas que le fueron imputadas, como ciudad, se las arregló para aparecer como una ciudad dedicada a la paz después del horror nuclear.

Asimismo, Whitebrook (2012) aborda la cuestión de la *compasión* en el plano del pensamiento y la práctica política, donde, lejos de comprenderse como una referencia a la práctica de actuar sobre el sentimiento de 'piedad', la compasión puede entenderse mejor en términos políticos como el hecho mismo de reconocerse sujeto de vulnerabilidad en lugar de sujeto de sufrimiento. Las democracias contemporáneas deben incluir en sus procesos y prácticas el debate por los criterios bajo los cuales, cívicamente, se comprende el ejercicio de la compasión, esto es, configurando una perspectiva política de la compasión, especialmente bajo el desarrollo de la justicia distributiva y la política pública, puesto que, en ambos casos, la compasión puede modificar la aplicación de la política a la luz del reconocimiento y valoración de lo humano como principio discrecionalidad de la justicia social. En otros términos, se trata de establecer claramente el lazo entre la compasión y la justicia.

Como parte del debate ético-político que aborda el enfoque de las capacidades, está el lugar que ocupa los estudios en torno a la igualdad de género y reivindicación de la dignidad personal de la mujer. Un análisis detallado sobre este tema y el aporte del enfoque de las capacidades de Nussbaum al respecto es presentado por Marta Postigo en *Género e igualdad de oportunidades: la teoría feminista y sus implicaciones ético-políticas* (2006). Allí recoge una propuesta de análisis sobre las relaciones de género en la ciudadanía, tratando de dar respuesta a los principales retos que plantea un proceso de búsqueda de igualdad de oportunidades entre los sexos frente a la configuración de un discurso moral y político. Para Postigo, el fundamento de dicha igualdad de género va más allá de la esfera política y pública.

6.4. Caracterización de la ciudadanía desde la propuesta de Nussbaum

Como parte inherente del debate político que se desprende del enfoque desarrollado por Nussbaum, aparece el tema de la ciudadanía cosmopolita. Precisamente, Eduard Vallory en *L'educació en la ciutadania global* (2007) desarrolla el sentido de lo que puede comprenderse, actualmente, como una educación para la ciudadanía global. Ésta, como proyecto de la educación, implica, entre otros aspectos, indagar por aquellos valores cívicos e inclusivos que puedan combinar la promoción de la dignidad personal con el sentimiento de pertenencia global, de ciudadanía universal. Se trata, pues, de la búsqueda del sujeto cívico y su relevancia como sujeto de estudio de las ciencias sociales en asuntos como la educación en la ciudadanía, la construcción de un sistema de valores para la convivencia en comunidad, la promoción de la identidad personal y nacional y la idea de ciudadanía transnacional, global.

Un programa de formación cívica tiene, en este sentido, como objetivo común educar para una ciudadanía responsable combinando el desarrollo personal, la identidad nacional y el sentido de corresponsabilidad y pertenencia más allá del entorno inmediato, esto es, la convivencia en la diversidad.

No se trata de entrever qué valores republicanos, nacionalistas, liberales, democráticos, fundan o caracterizan un modelo de ciudadanía cosmopolita. Lo que se

entrevé es que un modelo de educación cívica local, centrado en la promoción de la lealtad nacional lleva inexorablemente a valores contrarios a la idea de ciudadanía global, por lo que solo a partir de una desafección nacional crítica es posible generar tanto un sentimiento como una praxis de pertenencia global. Una ciudadanía cosmopolita funda las bases para enfrentar la puesta en marcha y arraigo de guerras y conflictos internacionales, de prácticas como el nacionalismo étnico, la xenofobia o el odio entre comunidades, incluso el despliegue de estructuras biopolíticas de poder y dominio.

Señala Vallory que Martha Nussbaum recupera desde la tradición griega de los estoicos el concepto de ciudadanos del mundo, para plantear la posibilidad de establecer vínculos nacionales a partir de la educación. En este sentido, hace notar que una educación desde una perspectiva cosmopolita permite reconocer la existencia de prácticas que enriquecen una democracia crítica y deliberativa más allá de fronteras y límites geográficos (Vallory, 2007, p. 11).

Por esto, la praxis de una ciudadanía global implica pensar y establecer acciones a favor de temas como la cooperación para el desarrollo, el servicio a la comunidad, el desarrollo comunitario y la inclusión social. La formación para la ciudadanía es un proceso democrático que propende por facilitar la toma de decisión, la deliberación y la práctica crítica del voto. Por esto, cabe diferenciar la democracia como sistema organizativo político y social de una comunidad, y como práctica democrática, como metodología y proceso que media las relaciones humanas a partir de principios fundamentados. El ideal democrático, por lo tanto, no proviene de una reflexión abstracta sobre los posibles sistemas organizativos, sino que es consecuencia de la de los sujetos.

Por otra parte, la pregunta por la formación de la ciudadanía implica la apuesta por una pedagogía de la ciudadanía creativa que posibilite el desarrollo de las capacidades de la persona para lograr más y mejores condiciones de vida y desarrollo social. Una apuesta desde esta perspectiva ha sido desarrollada por Angélica Lucas especialmente en *Pedagogía para una ciudadanía creativa* (2012), donde entrevé el sentido de pensar la pedagogía desde este enfoque por cuanto de lo que se trata es de fomentar la

capacidad (de individuos y de colectividades) de generar mejores ideas que se transformen en proyectos y prácticas de desarrollo social.

Se trata de un proyecto concreto, prático, en tanto se ha de trabajar sobre las condiciones de desarrollo de las persona, un proyecto que pretende fortalecer el tejido social, de manera a que los ciudadanos, a través del dialogo creativo, trabajan en la construcción colectiva de su sociedad. Mediante el desarrollo de sus capacidades, los ciudadanos desarrollan una visión compartida de país, proyectando e implementando una práctica nacional en beneficio del bien común. La base de dicho proyecto está dada en cuanto se consolide el desarrollo del *ethos creativo* de cada ciudadano, de manera que cada uno pueda actuar localmente, teniendo en cuenta la visión global del bien común para su sociedad.

En este sentido, es necesario e importante que cada ciudadano desarrolle una visión creativa de su sociedad y de su propia condición de ciudadano. Es este marco el que posibilita el cambio individual y el cambio social como procesos indisociables, en tanto cada uno de ellos por separado resulta insuficiente. Las reformas de la política, del pensamiento, de la sociedad y del estilo de vida se combinan para producir una metamorfosis humana de la sociedad.

Dado que es muy frecuente que a los ciudadanos se les tenga políticamente en un concepto peyorativo, por cuanto a menudo se les califica como *masa*, es decir, se homogeniza su individualidad; este proyecto configura un *ethos creativo* que reactiva su rol cuando asuma su papel activo como ciudadano, como sujeto capaz de cambiar su entorno, mediante procesos y prácticas de innovación social que intervengan en su contexto, desde sus necesidades detectadas y reflexionadas. Algunas de las capacidades fundamentales que deben configurar los ciudadanos en su ejercicio público son la habilidad de narrar, describir, cuestionar, interpretar y proponer.

De tal forma, el *ethos creativo*, tiene, según Lucas, una comprensión bajo tres sentidos posibles: como morada, como hábito y como cogito. Bajo el primer sentido se pone en escena la persona como tal, bajo el segundo las actitudes que se configuran en la praxis cívica, y bajo el tercero las configuraciones epistémicas y conceptuales que se

desarrollan alrededor de la praxis ciudadana. Se destaca que, dentro de una lista posible de actitudes a fomentar, están las ganas de crecer y la autodisciplina para lograrlo, en tanto que un “ciudadano creativo necesita desear aprender constantemente las maneras de mejorar la vida cívica y las maneras de lograr el bien común” (Lucas, 2012). Se trata, entonces, de la posibilidad que tiene cada persona de configurarse subjetivamente para la vida social.

Puede decirse que esta lista de capacidades está en estrecha relación con la propuesta de Nussbaum, en donde se sugiere que las capacidades corresponden a aquel conjunto de prácticas factibles para que una persona pueda elegir, participar, cooperar y actuar en la búsqueda de su propio desarrollo. Para Nussbaum son fundamentales la capacidad de vivir una vida digna, la salud corporal y el manejo del entorno político. El *ethos creativo*, entonces, al que se hace alusión, procura el desarrollo humano de la sociedad, caracterizado por la praxis de una calidad de vida que tiene como sedimento la persona y no la simple disponibilidad de servicios sociales o satisfacción de necesidades básicas.

6.5. Estudios en torno a la formación ciudadana en Colombia

El tema de la formación ciudadana ha sido ampliamente debatido y la producción científica y académica es innumerable. Dado que no se pretende aquí presentar un estado del arte de los desarrollos hechos frente al asunto, sin embargo, es importante dar cuenta de algunos trabajos que se destacan en el contexto colombiano, en los últimos años, y que además, servirán de referencia para fundamentar las perspectivas de reflexión que se presentan en la cuarta parte.

Dentro de estos trabajos cabe mencionar: *Ciudadanía, poder y educación* (Martínez, J., et al., 2003); *Ética y educación para una ciudadanía democrática* (Hoyos, 2004); *La formación de competencias ciudadanas* (Ruiz & Chau, 2005); *Formación para la ciudadanía y educación superior* (Martínez, M., 2006); *Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente* (Herrera, M., 2008); *Ciudadanías en*

formación (Hoyos & Ruiz, 2008); *Formación ciudadana: ¿utopía posible!* (Gutiérrez y Pulgarín, 2009); *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado* (Quintero y Ramírez, 2009); *Ética, interculturalidad y pluralismo* (Hoyos, 2010); *Educación, valores y democracia* (Martínez, M., 2011).

No es un equívoco considerar que en el contexto educativo se privilegia la formación disciplinar, dejando de lado una explícita formación ciudadana de la persona. El papel que desempeñan especialmente los docentes es de gran importancia porque recae en ellos la responsabilidad de promover este tipo de formación. Precisamente la IV Versión de la Cátedra Agustín Nieto Caballero (2009) destaca el papel de la docencia:

Los docentes [...] tenemos una responsabilidad inmensa con cada uno de los sujetos con los que interactuamos directa (estudiantes, por ejemplo) e indirectamente (familias, sociedad en general). A esta responsabilidad le podemos denominar “compromiso ético”, con lo que se está queriendo significar que la educación no es neutral, que está orientada a fines y que ello debe ser considerado conscientemente en su ejercicio profesional (p. 4).

El compromiso ético es, según esto, un referente integral para generar un cambio en la sociedad, orientado hacia la ciudadanía, puesto que, como se plantea, la educación no es neutra, por lo que los valores de los profesores y la sociedad, son referentes para que los estudiantes puedan asumir un compromiso y comportamiento social constructivo.

En este sentido, se encuentra el libro *Ciudadanía, poder y educación* (Martínez, J., et al., 2003), que recoge el debate en torno a la relación conceptual entre democracia y poder y el papel que juega la educación respecto de la ciudadanía, llegando a la consideración de la escuela como un espacio comunitario de construcción y dignificación de la política y de la persona como sujeto político. Allí converge la pregunta por diversos asuntos propios de la política y la manera como devienen en la formación y en la emancipación de la persona, a saber: multiculturalismo, territorio, género, globalización, democracia y ciudadanía.

En este libro el profesor Jaume Martínez precisa que la formación ciudadana está orientada a favorecer la construcción de un concepto claro y favorable de la ciudadanía en todo ámbito educativo, lo cual conlleva tareas concretas como: “Una revisión del currículum que integre esta perspectiva global de la ciudadanía de forma transversal. Una acción educativa en el aula que integre [...] objetivos, contenidos y metodologías” (Martínez, et al., 2003, p. 78).

Lo indicado remite a la pregunta por el sentido y el proceso de formación y desarrollo de las competencias ciudadanas. Por esto, no obstante, es oportuno reconocer que el Estado Colombiano está promoviendo cambios en la educación a través del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) y fortaleciendo lo que considera una formación integral orientada hacia la paz, la convivencia y la ciudadanía con responsabilidad compartida del Estado, los medios de comunicación, el sector productivo, la sociedad civil, la comunidad educativa y las familias, entre otros sectores, para el mejoramiento de la calidad de vida del país.

El documento de *Lineamientos curriculares para la Formación en la Constitución Política y la Democracia* del Ministerio de Educación Nacional (1998), precisaba que pueden indicarse tres ejes fundamentales para la formación ciudadana, a saber: el desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia, y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política. Conviene, al respecto, retomar la comprensión de la Constitución Política según Hoyos (2004): “carta de navegación, dispositivo pedagógico para aprender gradualmente a resolver por concertación y acuerdos aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a resolver por vías violentas” (p. 14).

Las competencias ciudadanas tienen, por tanto, un fundamento social profundo consistente no en forjar etiquetas de comportamiento cívico, sino en posibilitar en cada persona un rol participativo, crítico y constructivo. Por esto, esta formación exige desarrollar habilidades y actitudes para la acción y la participación democrática, la asociación, la organización, la acción colectiva, el intercambio de opiniones, el respeto por las diferencias, la inclusión, entre otras. En palabras de Giroux (2003), tiene por fin forjar el “empoderamiento” social de cada persona, o lo que es, un ciudadano

competente. En palabras de Antanas Mockus: “un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también, los procesos colectivos de construcción de ciudadanía” (2004, s.p.).

Aunque no es un propósito desarrollar la conceptualización por parte del MEN respecto de las competencias ciudadanas, es preciso indicar que para éste son un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo en la búsqueda del bien común (2004, p. 8). Esto permite entrever que el sentido de la formación ciudadana tiene que ver fuertemente con el desarrollo de una ciudadanía activa, aquella que, aun cuando sea necesaria la formación en conocimientos, comprensión y conductas que permitan la convivencia y la praxis de la ley, promueva, además, el desarrollo de habilidades de participación para asumir posiciones críticas, debatir con argumentos sólidos y proponer modelos alternativos de estructuras y procesos democráticos, en fin, para construir nación.

Ruiz y Chaux, en *La formación de competencias ciudadanas* (2005), recogiendo los aportes de autores como Keneth Dodge, hacen hincapié en el hecho de que otra ‘competencia’ que es fundamental para la convivencia social y que de no desarrollarse genera comportamientos agresivos es la “capacidad para interpretar adecuadamente las intenciones de los demás” (p. 65). La ausencia de esta capacidad impide lograr una auténtica interacción social. Se trata de que los estudiantes adquieran la capacidad de “imaginarse distintas maneras de resolver un conflicto o una problemática social” (p. 84), lo que es, ser capaces de afrontar un problema social o interpersonal sin caer en la agresión y en el conflicto deshumanizante. Esta competencia permite, por tanto, desarrollar en el estudiante la capacidad de evaluar de forma objetiva las opciones de las cuales dispone y con ello poder evaluar las consecuencias de cada una.

Ruiz y Chaux insisten, también, en que el pensamiento crítico es una de las competencias fundamentales para un verdadero ejercicio de la ciudadanía. Entendido como “la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación

o fuente de información, así como las dinámicas y relaciones de poder presentes en la sociedad” (2005, p. 92), deviene como un elemento importante por cuanto facilita la reflexión objetiva que ha de tener toda persona, tanto sobre sus comportamientos y las consecuencias de éstos, como de los fenómenos y hechos sociales.

Igual papel tiene la competencia comunicativa que según estos autores, entendida como la capacidad de generar acción a través del lenguaje, lleva a que no solo se comuniquen contenidos, sino también el sentido en el que se usan dichos contenidos (Ruiz y Chaux, 2005, p.173), esto es, la capacidad para comunicarse implica el saber escuchar a los demás, no solamente el atender a lo que hablan, también, dando a conocer al interlocutor que está siendo escuchado, por ejemplo, valorando los desacuerdos, estableciendo y cumpliendo compromisos.

Así, y sin agotar los elementos propuestos por Ruiz y Chaux como parte de una formación ciudadana, cabe mencionar otro aspecto fundamental, la empatía. El desarrollo de esta capacidad, según el enfoque de Nussbaum (2002), y como lo muestran Ruiz y Chaux, tiene que ver con la praxis cotidiana de las competencias emocionales, entendidas como aquellas necesarias para que una persona pueda identificar las emociones propias y las de los otros y responder tanto a las unas como a las otras en forma adecuada y constructiva. En tal sentido, la empatía resulta indispensable para la convivencia en sociedad en tanto deviene como la capacidad de sentir con el otro o de hacerse compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas (Ruiz y Chaux, 2005, p. 42).

Se destaca, asimismo, los trabajos de Miquel Martínez (2006 y 2011) en torno a la formación para la ciudadanía y su relación con la educación superior, los valores y la democracia. Martínez (2006), reseña tres aproximaciones que van de un menor a un mayor grado de implicación personal y de compromiso con la transformación social, a saber: educación *sobre* la ciudadanía (conocimiento y comprensión de la historia, las estructuras, los sistemas de gobierno, la vida política, etc.); educación *a través de* la ciudadanía (participación activa en la escuela y en la comunidad local, reforzando los conocimientos); y educación *para* la ciudadanía (herramientas, conocimiento y

comprensión de destrezas y actitudes, valores y normas para participar activamente en la sociedad) (p. 15). En sus propias palabras:

Educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procura que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas (Martínez, 2006, p. 67).

Es relevante, por ejemplo, considerar el punto de encuentro entre la formación para la ciudadanía y la educación superior, esto es, cómo la universidad deviene no solo como el lugar donde el futuro profesional aprende el conjunto de saberes para ejercer una profesión, sino que también la formación universitaria se constituye, desde un carácter ético, como el lugar desde el cual la persona incorpore de forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana (Martínez, 2011). De ahí que una formación universitaria de calidad no puede desarrollarse al margen de la formación profesional de la ciudadana.

Por eso la formación ciudadana se plantea como un referente básico para la participación cívica, esto es, para la capacidad de proponer soluciones y formar parte de las mismas, asumir obligaciones con responsabilidad. En este horizonte se encuentra el trabajo de Martha Herrera *Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente* (2008), al indicar que “es a la luz del interés por la ciudadanía que cobra vigencia el tema de la formación política, en el entendido que habría que garantizar al individuo contar con los elementos necesarios para devenir en ciudadano, es decir en sujeto y en actor político” (p. 60).

Así, resulta significativo pensar cómo la ciudadanía ha de ser un proceso de configuración de la persona como sujeto político, elemento que la lleva a participar en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Además, el devenir social y

las transformaciones políticas exigen orientar los procesos y las prácticas educativas hacia la formación de la persona desde una ciudadanía activa y crítica que responda a los retos y las problemáticas contextuales como la indiferencia y la desigualdad, según indica Herrera:

a través de procesos que lo configuran como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público, en las que se llevan a cabo variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, a la política y a lo político (2008, p. 60).

Hoyos y Ruiz compilaron en *Ciudadanías en formación* (2008) el amplio debate que se presentó en el marco de la Cátedra Andina de Educación en Valores (2001-2002), auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en las ciudades de Caracas, Quito, Lima y Bogotá; analizando diversos temas que tienen que ver con la educación ciudadana, entre los que cabe destacar, entre otros: ética pública, derechos humanos, problemas de la democracia contemporánea, comunicación intercultural, multiculturalismo, identidad, valoración sobre la ciencia y la tecnología, participación ciudadana y educación moral. Para Hoyos y Ruiz preguntar por la formación ciudadana tiene como justificación el hecho mismo de que,

Quienes hemos tenido en nuestras manos los últimos 20 años una generación de colombianos que no comprende la convivencia, es intolerante y fundamentalista, estamos obligados a revisar nuestro sistema educativo y nuestra práctica pedagógica, no porque seamos los únicos culpables de este “desmadre” de la sociedad colombiana, sino porque tenemos que ser conscientes de la íntima relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía (2008, p. 34).

Para el caso colombiano, una formación para la ciudadanía, según lo expresado por Hoyos y Ruiz, emerge con objeto de superar la injusticia inmaterial como obstáculo de la democracia, el imperio de la pobreza, la violencia prolongada del país, el terrorismo,

la subversión y la insurgencia como aspectos cotidianos de la vida nacional (2008, p. 45).

Se destaca, también, el trabajo *Formación ciudadana: ¿utopía posible!* (2009) desarrollado por Gutiérrez y Pulgarín, en el que muestran cómo la formación ciudadana puede contribuir sólidamente a construir y consolidar el proyecto democrático latinoamericano, caracterizado por la praxis activa de la democracia, la participación, la integración social y política, es decir, la convivencia de sujetos activos y críticos, con gran disposición a ejercer una ciudadanía activa. Para estos autores, formar para la ciudadanía es formar de manera intencionada y guiada *en, para y sobre* ciudadanía, lo cual implica la enseñanza y el desarrollo de prácticas educativas en contexto. En palabras de estos autores:

Estructurar la formación ciudadana capaz de tejer este sueño demanda, del sistema educativo, proponérselo e intencionarlo como imagen objetivo, es decir, como proceso consciente, mediante el fortalecimiento de los conocimientos que brinda la *instrucción*, las habilidades y las competencias que otorga el *desarrollo* del ciudadano, los valores y las actitudes propios de la *educación*, en contexto e intencionada conforme el proyecto político vigente (2009, p. 36).

En esa perspectiva el trabajo de Marieta Quintero y Juan Pablo Ramírez, *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado* (2009) aborda el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia a partir de categorías propias de la subjetividad política y la construcción del aprendizaje ciudadano. Desde lo mostrado por estos autores se puede entrever cómo la acción violenta vulnera la condición humana, la intimidad y los vínculos familiares y elimina los derechos de los individuos, tanto en la esfera privada como en la pública, por lo que configura la pérdida de la condición de la ciudadanía.

Así, a partir de diversos marcos de referencia, a saber: el marco reconstructivo de la ciudadanía, interpretativo del derrumbamiento de la ciudadanía, comprensivo de la subjetividad y los sentimientos morales, comprensivo de la dimensión ética y el marco

normativo de la ciudadanía y los aprendizajes ciudadanos; se analiza cómo “los desplazados interrogan con indignación acerca de sus aprendizajes ciudadanos, [...] y hoy, en su condición de desplazados, son los referentes para entender la vulneración de sus derechos” (p. 48).

Asimismo, Hoyos (2010) en su trabajo *Ética, interculturalidad y pluralismo*, destaca cómo una ética de la interculturalidad, que tiene como puntos de partida el pluralismo, la comprensión intercultural y la argumentación moral, convoca a formar ciudadanos tolerantes y participativos. Desde una descripción fenomenológica denota cómo nuestro mundo de la vida en común se “caracteriza como multicultural, por cuanto se nos da en perspectivas y cosmovisiones” (p. 29), reconocerlo de tal modo demanda la búsqueda de formas de entendimiento y cooperación en la sociedad. Según Hoyos, el pluralismo deviene como un referente fundacional de la ciudadanía y por tanto, debe ser tenido en cuenta en el desarrollo de la formación ciudadana, esto es:

se trata de rescatar un sentido ontológico de pluralismo, radicalizado en relación con el mundo social. Éste no solo se nos da en los contextos subjetivo-relativos de nuestras experiencias, sino que el pluralismo es intrínseco a la forma de darse el mundo-uno en el que participamos como diferentes y como miembros de las más diversas culturas (p. 35).

6.6. La pregunta por la ética desde el enfoque de las capacidades

Son diversos los temas que caben en un análisis ético desde el enfoque de las capacidades de Nussbaum. Por esto, se reseñan aquí solamente algunos trabajos que han abordado temas como: la ética del cuidado, la relación de la ética y el desarrollo, la pregunta por quienes son imputados de delitos, y el papel que juegan las emociones en el desarrollo de la persona.

Engster (2004) indaga por el sentido de lo que implica una ética del cuidado en relación con la teoría del derecho natural. Si bien algunos grupos minoritarios han tratado de desarrollar una ética del cuidado, tal es el caso de grupos feministas, sus

consideraciones se han desarrollado en un plano particular y situacional que no trasciende o no proporciona la base para una teoría política institucional, es decir, no son referentes para pensar ampliamente una ética del cuidado frente a los problemas morales y políticas generales. Engster prevé plausible fundar una teoría institucional o general inspirada en la teoría del derecho natural moderno, por cuanto éste ofrece un marco para la formulación de una teoría política afable y, viceversa, la teoría del cuidado proporcionaría una base para justificar la teoría de la ley natural.

Deneulin (2013) introduce una reflexión que aborda la ética y el desarrollo desde la perspectiva del enfoque de las capacidades, mostrando cómo el desarrollo, entendido como el conjunto de procesos económicos, sociales, culturales y políticos, orientado a mejorar la vida de las personas, es un proyecto normativo que se apoya necesariamente en fundamentos éticos. En este sentido, la ética deviene como un campo interdisciplinario de estudio para abordar el tema del desarrollo internacional, si pasa por la inclusión y significación del enfoque de capacidades, esto es, dicho enfoque presenta diferentes marcos éticos, cada uno de los cuales proporciona una mirada distinta y oportuna en el análisis ético de los procesos de desarrollo, especialmente cuando se trata del análisis de casos particulares de desarrollo.

La teoría humanista desarrollada por Nussbaum trae consigo la defensa de la misericordia, especialmente para dignificar la humanidad de los imputados de delitos. Frente a esto, Bennett (2004) sostiene que hay importantes razones morales para tratar a las personas acusadas de delinquir como responsables de sus actos y por lo tanto, evitar la misericordia. Tratar a alguien como responsable, como un agente moral, pero no desde un punto de vista moral.

Con respecto a las emociones se destacan los trabajos de investigadores como Wierzbicka, Rosebury, Skilleas, Haldane y Brooks. Wierzbicka (2003) introduce una discusión frente a la propuesta de Nussbaum con respecto a las emociones humanas, a partir, especialmente de *Trastornos del pensamiento* (2001). Si bien la inteligencia de las emociones es, en muchos sentidos, una equilibrada y perspicaz unidad y Nussbaum conduce su apuesta con prudencia y cuidado entre, por un lado, los excesos del relativismo cultural y el constructivismo social, y por otro, el universalismo crudo de

orden biológico y cognitivista de la emoción; precisa Wierzbicka que, sin embargo, no se entrevé en Nussbaum una apuesta adecuada en tanto no se otorga suficiente importancia al papel del lenguaje en la experiencia emocional o su interpretación.

De hecho Nussbaum reconoce que las diferencias lingüísticas probablemente moldean la vida emocional de alguna manera, pero afirma que “el papel de la lengua a menudo se ha sobreestimado” (2001, p. 151), sin que se note, por el contrario, que se ha visto muy a menudo subestimado. Una postura universalista de las emociones no da cuenta de un equilibrio cultural, por cuanto, por ejemplo el ‘duelo’, como emoción humana universal, difiere en su comprensión de la perspectiva cultural anglo con lo que se considera en otros idiomas.

Rosebury (2003) cuestiona los argumentos por los cuales los legisladores y los tribunales dan peso, en un proceso, a una evaluación de las emociones que motivan los crímenes. Si bien se acepta la reclamación de Nussbaum y otros autores de que las emociones, como estados de ánimo, no tienen objetos intencionales (concepción cognitiva), y no son meros impulsos que pasan por alto la cognición (concepción mecanicista), Rosebury sugiere una crítica en su análisis, en tanto considera que las emociones intencionales se encuentran facultadas por recursos psicológicos pre-intencionales que son menos susceptibles que los estados intencionales a conciencia, por lo que el reconocimiento de la ‘enfermedad’ en la mitigación de los crímenes no es representativo, y el comportamiento del criminal hacia los demás se justifica por la acción impredecible de estos elementos pre-intencionales, pero no puede comprenderse como un abandono de la concepción mecanicista de la emoción. En este debate, Archard (2008) muestra que la preocupación de Martha Nussbaum es limitar el papel que las emociones pueden desempeñar legítimamente en la definición de la ley penal.

Por otra parte, Skilleas (2006) aborda el tema de la narración como una perspectiva a partir del enfoque de las capacidades de Nussbaum que permite la dignificación de lo humano. Específicamente se interesa por el tema de la autobiografía en tanto es particularmente interesante en el contexto de la filosofía moral, ya que ofrece posibilidades no solo de manifestación práctica de los otros, sino que a la vez permite acercarse a lo que piensan, sienten y reflexionan los demás, elemento fundamental en el

desarrollo de la *phronesis* (sabiduría práctica). Skilleas llega a la consideración de que es importante y necesario ampliar el horizonte de comprensión y fundamentación que hace Martha Nussbaum de la literatura de ficción, especialmente sus argumentos en *Poetic Justice* contra el uso de narrativas personales en la filosofía moral. De entrada, un análisis del concepto de la *mimesis* aristotélica muestra que lo expuesto por Nussbaum respecto de la literatura de ficción también se aplica a las narrativas personales, por lo que convendría profundizar el debate en torno a tres subgéneros de la autobiografía: (1) la confesión, (2) la disculpa y (3) el testimonio. Estos subgéneros ejemplifican algunas de las características únicas de las narrativas personales.

Haldane (2008) analiza la relación que se entrevé entre formas modernas del debate ético y lo expuesto por Nussbaum en *El ocultamiento de lo humano* (2006), esto es, el desarrollo de una comprensión filosófica de la emoción y de cuestiones importantes como la ética, el derecho y la filosofía política, y la manera como esto proporciona un modelo para abordar y plantear una filosofía moral abierta y orientada a la práctica. Dentro de las otras posibles formas del llevarse a cabo el debate ético, Haldane identifica cuatro: en primer lugar, las conexiones entre la obra de Nussbaum y otras contribuciones a la reciente filosofía moral, sobre todo desde Alasdair MacIntyre en *Animales racionales y dependientes* (1999, citado por Haldane), y también desde los postulados de David Wiggins en *Ética* (2006, citado por Haldane); en segundo lugar, la comprensión conceptual de las nociones de discapacidad, deterioro y funcionamiento humano normal, y las normas en las que éstos se determinan y son juzgados; en tercer lugar, la naturaleza del trastorno mental y el daño causado a quienes se les estigmatiza como víctimas de éste; y en cuarto lugar, las implicaciones del enfoque de Nussbaum en el reconocimiento de la humanidad de las personas vulnerables, por ejemplo, frente al caso de cómo se llega a validar formas para ‘poner fin a la vida’, especialmente, formas como el aborto.

Brooks (2008) desarrolla las implicaciones de la vergüenza como forma de castigo según lo expuesto por Nussbaum en *El cultivo de la humanidad* (2005). Si bien la vergüenza se ha convertido en algunas culturas en una alternativa cada vez más popular para imputar los delitos de un delincuente y promover de alguna forma la no comisión de los delitos o prevenir los mismos, Nussbaum argumenta en contra del uso de la

vergüenza como forma de castigo público, puesto que contribuye a la pérdida o deshumanización de la dignidad de la persona en cabeza del delincuente. Brooks indica que, sin embargo, estas preocupaciones son ya compartidas por diversos tribunales, por cuanto se ha abierto el debate en torno a la posibilidad de que la vergüenza puede dañar la dignidad del acusado, pero esto no ha llevado a que los tribunales rechacen todos los usos o mecanismos de vergüenza, por lo que han permitido ‘avergonzar’ dentro de ciertas garantías o parámetros específicos. El enfoque expuesto por Nussbaum lleva tanto a analizar la aceptación o no de parámetros para la vergüenza como a oponerse al uso legítimo de toma forma de castigo.

6.7. El debate por los menos favorecidos

No puede quedar al margen que uno de los objetivos que persigue Nussbaum con su propuesta del enfoque de las capacidades es reivindicar los derechos de los menos favorecidos y plantear el debate en torno a qué se está haciendo, en el plano nacional e internacional, para mejorar las condiciones de vida de estas personas.

Precisamente Bérubé (2009) procura presentar una respuesta a la tesis de ‘capacidades y discapacidades’ de Nussbaum trasladando la crítica de Nussbaum al contractualismo a la crítica de Michael Walzer a John Rawls en las esferas de la justicia. Para esto parte de que el enfoque de Nussbaum sobre la subrogación y la tutela, en relación con las personas con severas y profundas discapacidades cognitivas, plantea un desafío a los estudios actuales sobre la discapacidad, en la medida en que se tiende a enfatizar la autorepresentación de las personas con discapacidad y de concentrarse principalmente en una perspectiva estética de la discapacidad física.

Otro asunto que trae a debate Nussbaum tiene que ver con la situación y las condiciones de vida de las personas mayores. Lloyd (2002) aborda este tema mostrando que la apuesta de Nussbaum del enfoque de las capacidades contribuye a la defensa y comprensión de la necesidad de mejorar la situación de las personas mayores en los países en desarrollo. En estos países, por lo general, predomina una comprensión heterogénea del envejecimiento como experiencia humana y social, pero los debates

políticos adoptan enfoques polarizados de gestión de las prácticas a favor de estas personas. En este sentido, Lloyd procura resumir los elementos claves del enfoque de Nussbaum y su relación con la situación de las personas mayores, e identificar una distinción fundamental entre las capacidades internas de las personas mayores y los factores estructurales relacionados con el medio ambiente en que viven.

Patosalmi (2009), por su parte, siguiendo la teoría de Nussbaum y con la intención de configurar una idea de subjetividad, examina dos formas diferentes de entender el concepto de la integridad corporal y sus implicaciones políticas. Por una parte, está una comprensión en la que el cuerpo no puede ser concebido separado de la mente, por lo que la protección de la integridad física implica promover las posibilidades de imaginar integralmente lo humano; y por otra, está una concepción en la que la mente y el cuerpo están separados, y la integridad corporal se utiliza para referirse a la integridad física. Ambas concepciones no devienen en contraposición, sino en complementariedad.

CUARTA PARTE

VARIACIONES EN EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO DE CAPACIDADES

En el prólogo de este documento de informe se introdujo lo que se considera como columna vertebral de esta investigación, cabe recordarla: Es sustantivo de lo humano la *capacidad*, ésta denota que cada persona está en condición de obrar y que tiene muchas maneras de hacerlo, es decir, es agente de *capacidades*; empero, no basta con descubrirse como sujeto de éstas, sino que hay que saberlas ejercer y poder ejercerlas, y para esto se necesita autocomprenderse, asunto que es posible mediante la formación, o mejor, mediante el *formar-se*.

Comprenderse como un yo puedo, *homo capax*; ocurre por la vuelta del sujeto hacia sí mismo; por procesos de autocomprensión y autoreferenciación, o lo que es, reconocimiento de sí. El sujeto deviene en esta medida como *agente*, capaz de *acción*, sujeto de capacidades. Pero la vivencia de las capacidades no se da más que en la posibilidad de poder ejercerlas, llevarlas a funcionamiento, y esto deviene únicamente en el encuentro y el reconocimiento del otro, esto es, en intersubjetividad, en comunidad. De ahí la necesidad de mostrar cómo del reconocimiento de sí, del reconocimiento de la subjetividad, se da el paso a la vivencia de la intersubjetividad, el reconocimiento del otro, la constitución de un mundo familiar y cultural.

Para el alcance de dicha constitución de la vida intersubjetiva se precisa que está es de índole vivencial, por lo que el recurso a la ciudadanía resulta importante para como la forma concreta en que se da el *vivir con* el otro. En esta vivencia intersubjetiva, emerge la responsabilidad (hacia sí, hacia el otro, hacia el mundo) como el medio que hace posible el cultivo de la humanidad, es decir, el sujeto de capacidades es un funcionario de la humanidad.

En esta investigación se sostiene que la formación, y propiamente el *formar-se* como acción volitiva de sí, media cada uno de los asuntos antes descritos, y para el alcance de una sociedad que privilegia el despliegue de la persona como un yo puedo

concreto, el recurso, entre otros aspectos, a una pedagogía de lo humano y una formación estética es importante. Por eso, en esta cuarta parte se presentan aquellas perspectivas que orientan la consecución de lo enunciado anteriormente, teniendo como referente lo mostrado en la segunda parte, es decir, se mostrar las características que comporta la formación humanista de la persona a partir del diálogo entre el yo puedo fenomenológico husserliano, la idea del *homo capax* de Ricoeur y el enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum.

En el capítulo 8 se exponen aquellos elementos generales que se consideran de especial relevancia para pensar un proyecto de formación de la persona como sujeto de capacidades, a la luz de la caracterización fenomenológica del yo puedo y del *homo capax*. En el capítulo 9 se mostrará que el mundo de la vida en el que acontece el despliegue del yo puedo como sujeto de capacidades es un mundo concreto, enmarcado en una historia, un contexto y una comunitarización particular, y es allí donde la formación de la persona debe tener como horizonte el despliegue de capacidades, posibilidades y condiciones para la vida social, esto es, para el ejercicio de la ciudadanía como forma concreta de intersubjetividad.

Ahora, lo propio de la vida intersubjetiva es que cada uno, como miembro de un mundo-familiar concreto, pero en todo caso cooperatente a una única humanidad, tiene como sustrato de su vida el hacerse capaz, *homo capax*, de responsabilizarse por el despliegue y la preservación de lo humano, o lo que es, funcionario de la humanidad. Formar para la responsabilidad deviene, entonces, tanto como horizonte de reflexión y como práctica cotidiana de cada uno. De esto se da cuenta en el capítulo 10.

El capítulo 11 recoge lo presentado en los tres capítulos anteriores, muestra que la formación para el ejercicio de una ciudadanía responsable, requiere de procesos y condiciones socio-políticas que posibiliten el despliegue de la persona como sujeto en y por sus capacidades, que no es otra cosa que privilegiar la dación de lo humano en la persona y en la sociedad en general, es decir, se entrevé que el horizonte propio de la formación desde este enfoque es el cultivo de la humanidad, una pedagogía de lo humano. En el capítulo 12 se precisan algunas aristas de lo que implica considerar una formación humanista en el debate y en el mundo contemporáneo, específicamente, lo

que implica la formación como cultivo de lo humano y el lugar que ocupa en este proceso la referencia a las humanidades y la formación estética de la persona. Finalmente, en el capítulo 13 se conceptualiza cómo el despliegue del sujeto de capacidades es posible por la dación, constitución y despliegue de la identidad narrativa; que ésta deviene como construcción de la trama y que tiene como horizonte mismo la responsabilidad.

CAPÍTULO 7. ELEMENTOS SUSTANTIVOS PARA LA FORMACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Las estructuras institucionales contemporáneas han modificado las relaciones con el entorno e impuesto nuevos retos a las prácticas pedagógicas y académicas de las instituciones educativas. Por esto, se recurre a los aporte de Hardt y Negri (2005) para contextualizar políticamente los retos de la formación en el mundo contemporáneo. Éstos están marcados por la emergencia de un poder global sin fronteras que se impone indiscriminadamente, que en palabras de Hardty Negri puede denominarse como el *imperio*, esto es, “un aparato de mando descentrado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas” (2005, p. 5).

La tesis que se ha presentado como columna de esta investigación precisa que es en ese contexto en que cobra sentido entrever por qué la capacidad o el sujeto de capacidades son asuntos sustantivos que deben tenerse en especial atención en la pregunta por el lugar de la formación. Como consecuencia de esta configuración global la educación ha sido permeada por una continua transformación de valores, por nuevas dinámicas económicas centradas en la competitividad, las formas de producción y el libre mercado, por la misma función del Estado como garante de la provisión de la educación. Dicha exigencia a la calidad educativa se caracteriza por las demandas del mundo tecnologizado y globalizado que ha incitado a las sociedades a cambios permanentes, por los desarrollos tecnológicos actuales y la diversificación en los medios de comunicación. Esto conlleva un proceso de desplazamiento o transformación. El análisis fenomenológico de la teoría de las capacidades ofrece elementos para orientar este proceso de transformación desde un enfoque humanístico en el que emerge, fenomenológicamente, el *formar-se* como devenir del *sujeto capaz*, del *yo puedo*.

Por esto la educación no puede permanecer ajena a esta dinámica, no fundamentalmente asociada con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino con el imperativo de establecer pautas de reflexión en torno al *formar-se* como el desarrollo de las capacidades de la persona.. Esto implica, desde luego, entrever la relación del *formar-se*, la teoría de las capacidades y el consecuente devenir de una subjetividad(es)

que resista al desarrollo del imperio. Ante la producción biopolítica globalizada que solo contribuye “a la formación y educación del personal administrativo de la máquina imperial, el ‘dressage’ de una nueva elite imperial” (Hardt y Negri, 2005, p. 31); la consolidación de estrategias que posibiliten la emergencia de la persona como centro a partir del reconocimiento de sus capacidades deviene como una alternativa humanizadora de lo que cabe denominarse global. Se trata de potenciar la formación del *yo puedo* como una forma de resistencia.

En el libro *La humanización como formación* (2010), los autores Germán Vargas, Sonia Gamboa y Harry Reeder, abordan los problemas filosóficos inherentes a la formación, mostrando el sentido especialmente de dos interrogantes: ¿Por qué se debe formar la persona? y ¿para qué formar la persona humana? Esto constituye un referente de esta investigación por cuanto se intenta dilucidar algunas perspectivas para la formación de la persona como *sujeto capaz*, esto es, no al margen de su realización propia en un contexto particular, determinado, y también para la constitución del *formar-se* como camino y horizonte de humanización. En efecto, como se señala en el prólogo de la obra mencionada “la formación no puede ser una estrategia de imposición, de instrucción, de moldeamiento, sino que en la medida que el ser se expone propicia un salto, un paso fuera de sí [...]” (2010, p. 9).

Desde esta perspectiva filosófica y fenomenológica de la formación en el análisis de la teoría de las capacidades, se pone de manifiesto la importancia de entrever la existencia misma y la cotidianidad del ser humano, en la que al fin y al cabo la persona se constituye en el reconocimiento y desarrollo de sus propias capacidades. Deviene un acercamiento a una comprensión de la formación a partir del mundo de la vida, porque en última instancia, los procesos educativos son contextuales, se desarrollan como *formar-se* para la vida.

Por esto, la formación de la persona desde esta perspectiva filosófica demanda una comprensión más allá del *saber* y *saber hacer*, más allá de una percepción instrumentalizadora de la educación y de los saberes, y por el contrario, siempre en función de formar para vivir, más aun, en comunidad. Cabe indicar al respecto que no se trata de elaborar una teoría de la educación y menos aún un análisis epistemológico, una

crítica de las teorías pedagógicas o una explicación de la educación como un fenómeno social, aunque sí implique tales aspectos; sino de desarrollar una reflexión fenomenológica de la teoría de las capacidades para pensar la formación, tendiente en todo caso a establecer referentes que le permitan a la persona lograr su desarrollo y realización propia, incorporarse de forma participativa a la vida activa y social, es decir, siguiendo a Hannah Arendt en su obra *La condición humana* (2009), facilitar la reivindicación de las actividades o condiciones que configuran la esfera de la *vita activa*: la labor, el trabajo y la acción. Implica desarrollar procesos del *formar-se* que le permitan a la persona ejercitarse como sujeto político, esto es, la praxis de una ciudadanía activa y crítica.

Así, una concepción de la formación como una adquisición de saberes o como una profesionalización operativa viene a ser desplazada por una formación humanizante. Es oportuno hacer hincapié en la comprensión del *formar-se* como referente en el devenir de la persona y su formación en tanto ésta se constituye en dadora de sentido para el reconocimiento y desarrollo de las capacidades humanas. Desde un análisis fenomenológico de la teoría de las capacidades se orienta la realización de la persona como ser personal y sujeto social, lo cual puede denominarse o comprenderse como la estructura teleológica de la persona. Reconocer que lo dado, se vuelve en esfera de motivación y no de determinación. De ahí que en este capítulo se presentan cuatro asuntos relevantes, a saber: el sentido de la temporalidad en y para la formación, la pregunta por la formación desde la perspectiva fenomenológica del *yo puedo* y del *homo capax*, el lugar del ‘yo puedo’ en la comprensión del *ego* fenomenológico, y la vivencia del *yo puedo* como sujeto de capacidades.

7.1. La temporalidad y la formación

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación se configura como el proceso de caracterización propia del sujeto trascendental. Su carácter teleológico ha de converger como mediación en la constitución de un horizonte integral de la persona, su propia temporalidad. En efecto, frente a la contemporaneidad, caracterizada por la globalización, la tecnologización, el mundo del mercado; la subjetividad e intersubjetividad reclaman reivindicar la integridad personal, la temporalidad propia de

lo humano y desde lo humano. De este modo, un horizonte de humanización debe ser presente, manifiesto, en la constitución del ser personal.

La intencionalidad propia del sujeto trae consigo de forma implícita y explícita la significación del hacerse presente del *alter*, del otro y los otros. El otro se constituye, a partir de sus vivencias, con pleno derecho respecto del yo. Es la misma temporalidad la que me “hace distinto y prójimo de mí mismo [...] prójimo y distinto del alter” (Vargas y Reeder, 2008, p. 153). El reconocimiento del otro posibilita el descubrimiento de la diversidad de temporalidades que pueden coexistir e interrelacionarse (Méndez, 2010, p. 151). Así, los procesos educativos producen subjetividades y/o temporalidades.

Sin embargo, emerge para la formación un reto de mayor cuidado. Se trata de pretender constituir la otredad, la propia identidad, el ser personal de quien puede y debe autoconstituirse en su temporalidad-subjetividad propia. La temporalidad constituye, pues, un eje articulador de la formación, dada como auto o heteroconstitución. Pero el darse de lo antes indicado exige una decidida autorreflexión y exteriorización en favor de lo social; el darse un discurso abierto, inclusivo, democrático, participativo, donde la diversidad encuentra lugar. La temporalidad no puede devenir como símbolo de lo excluyente y dominante.

La formación se constituye como un espacio de construcción de la temporalidad, como un proyecto en el que se pone en juego la construcción personal en contexto político (Vargas y Gamboa, 2008, p. 54). La formación implica un proceso de trasposición de la subjetividad hacia una construcción pública, en la que emerge la intersubjetividad con una connotación natural política. Es el encuentro de sujetos que se manifiesta como posibilidad y necesidad de comprensión de lo humano más allá del propio horizonte y como reivindicación de lo otro. Lo público deviene como posibilidad de constitución de la subjetividad, pero asimismo, como “disolución de la subjetividad” (Vargas y Reeder, 2008, p. 155).

La intersubjetividad se constituye en tanto *objetivo* al otro, de lo que aparezca, que se manifieste. Lo social, como *objeto*, se reivindica, pues, “no se deja reducir a los rendimientos de la conciencia”, esto es, la intersubjetividad no se da como una

constitución de la subjetividad. Pero, conviene aclarar que, y como crítica a la concepción de Husserl, el paso hasta el otro, no puede concebirse como una percepción directa del otro. El otro no es accesible de forma inmediata, no deviene dependiente del yo, lo cual si así fuera, desvanece el asunto de la intersubjetividad (Lewkow, 2009, p. 6).

La necesaria superación de la subjetividad para la constitución de la intersubjetividad implica que la temporalidad, como individual, como particularidad de un quien, no puede constituirse en referente constitutivo de lo intersubjetivo, esto es, “no se puede reducir la perspectiva comunitaria a la temporalidad de un quien; y no se puede universalizar la vivencia de un quien” (Vargas y Reeder, 2008, p. 154); como tampoco, la intersubjetividad, puede por tal intentar constituir radicalmente la subjetividad, lo cual se constituye como alienación; y la formación, pensada en, desde y para la persona, está lejos de este horizonte. Sin embargo, como se precisó en la segunda parte en la tematización fenomenológica del *yo puedo* en Husserl, la intersubjetividad constituye una de las estructuras primarias del yo, propiamente la intersubjetividad trascendental, por cuanto como indica Husserl “is the absolute and only self-sufficient ontological foundation [*Seinsboden*]”²⁶ (1997, p. 249); indica también en *Meditaciones Cartesianas*: “una comunidad correlativa abierta de mónadas, a la que damos el nombre de intersubjetividad trascendental” (1986, p. 197).

Cabe señalarse que a la luz de las lecciones de Husserl “es necesario enfatizar que el problema de la intersubjetividad en Husserl se funda en el procedimiento medular de la reducción trascendental”. Contrario a esto, siguiendo a Luhmann, el análisis de la intersubjetividad puede pensarse teniendo como base “el mundo en tanto sustrato imposible de rebasar” (Lewkow, 2009, p. 2). Con todo, “si se habla de la subjetividad, no es para negar la intersubjetividad. Todo lo contrario, es para afirmarla y para darle un sustento” (Vargas, 2003, p. 68). La intersubjetividad cobra sentido cuando se posibilita que se descubra(n) la subjetividad(es) que a ella confluyen.

²⁶ Traducción propia: “La intersubjetividad trascendental es la absoluta y única base ontológica autosuficiente [*Seinsboden*]” (Husserl, 1997, p. 249).

Puede señalarse que la formación es, entonces, formación de la subjetividad en y para la intersubjetividad. La formación no es preparación para la vida, es vida en sí misma. Los procesos que se desarrollan en la escuela, si bien apuntan a un futuro, son vida en sí mismos, son el acontecer de la persona como subjetividad concreta. La dación del ser personal del mundo está continuamente en procesos de constitución por lo la noción de ‘prepararse para’ resulta de hecho equívoca. No puede prepararse para vivir, tiene que vivirse en el darse mismo del ahora. En ella deviene el sujeto. Es entrever el mundo de la vida, el mundo de las vivencias auténticas en que deviene el sujeto, como indica Herrera (2010), este mundo de la vida es un “sustrato de orden histórico constituido por tradiciones, factores culturales, valores éticos, sistemas de correlaciones intencionales subjetivas” (p. 259). Asimismo, la educación tiene como objeto hacer manifiesto el vivir personal y constituir y hacer presente la temporalidad del sujeto. La temporalidad es la forma como el sujeto *es* y *está* en el mundo. Aún más, “la educación acontece como temporalidad y produce temporalidad, es decir, produce conciencia de tiempo” (Méndez, 2010, p. 150); la temporalidad es una condición para el despliegue de las posibilidades del sujeto.

En la sociedad actual el sujeto construye su temporalidad. Pero se constituyen temporalidades determinadas por la producción y el consumo acelerado, configurando una forma concreta de comprender y pensar el ser humano. Cabe pensarse como imperativo teleológico para la educación la generación de temporalidades humanizantes. La formación, como proceso pedagógico, incluso, debe facilitar el devenir de la temporalidad humana, como humana, toda vez que es la persona la que está a la base y a la cual confluye cualquier aproximación.

Si la formación se comprende como proyecto de humanización y no como instrucción; si está orientada a posibilitar la realización de la persona; deviene no como un fin, sino como un medio, por lo que los procesos de formación y los formadores (comprendido esto en sentido amplio), por ejemplo, vienen a constituirse como ejes para crear las condiciones no para formar a la persona, sino donde ella misma se forme, por cuanto, precisamente “[...] los propósitos o fines de una auténtica formación tienen su radical eficacia si y solo si fracasan, esto es, si los formandos los transforman, los redefinen” (Vargas & Gamboa, 2008, p. 53).

De esta manera la formación, y quizá con mayor significación si se analiza desde un enfoque sociocrítico, denota la necesidad de formar, y agenciar procesos de formación, con un amplio sentido social, de reflexión y crítica política, desde lo cual se aborden todas las formas de despersonalización y deshumanización, como el sufrimiento, la discriminación, la opresión (Giroux, 2003), pero sobre todo, desde lo cual se posibilite una formación teniendo como horizonte la transformación de dichas condiciones.

El compromiso político, pues, no está al margen de la formación, de *formar-se* hacia una conciencia social de la realidad. Se trata de formar-se en el reconocimiento crítico de aquellas situaciones que deshumanizan la persona, que dificultan la vivencia con condiciones mínimas y dignas, pero sobre todo, de aquellas situaciones que promueven la injusticia y el desequilibrio social; tiene el compromiso ético de fortalecer relaciones cada vez más dignificantes y humanizadoras desde el reconocimiento del otro y la aceptación de las diferencias; es decir, tiene el compromiso de lograr la comprensión de “lo que la sociedad hizo de nosotros, en que creemos, y como podemos minimizar sus efectos” (Gadotti, 2004, p. 212), de modo que como sujetos sociales, se asuman acciones de forma crítica y constructiva frente a “aquellos aspectos de nuestras historias ‘sedimentadas’ que reproducen intereses y valores dominantes” (p. 213).

7.2. La pregunta por la formación desde la fenomenología

¿Hasta dónde es posible entrever una teoría de la formación en Husserl? Una respuesta a este interrogante es por demás interesante, pero no constituye aquí el punto de partida de la reflexión. En las condiciones del mundo moderno y del proyecto de modernidad como tal, se evidencia que el concepto de formación entra en crisis, precisamente porque el concepto de sujeto entra en crisis. Frente al concepto de hombre marcado por la técnica, la ciencia y la racionalización, deviene o aparece un sujeto humilde, inmerso en un mundo de la vida concreto.

Se precisa, más bien, que la formación está relacionada con un planteamiento epistemológico como sustrato de su quehacer. Una sociedad no puede prescindir de

formar, tampoco una comunidad. Entonces, cabe la pregunta sobre qué queda de la filosofía en la pedagogía. La respuesta puede ser: la formación. ¿Cómo deviene ésta? es un tema horizonte de una perspectiva fenomenológica que seguramente seguirá teniendo diversas consideraciones.

Dentro de las muchas formas de acercarse fenomenológicamente a este asunto, pueden destacarse el estudio realizado por Harry Reeder (2007b) entrevistando que la formación se da mediante procesos argumentativos, por lo que constituye como objeto mismo de problematización cómo se logra argumentar con cuidado. Vargas, et al, en *La humanización como formación* (2010) analizan también la formación desde estructuras argumentativas, por ejemplo, las TICs.

A la luz del proyecto fenomenológico, por ejemplo, puede entreverse por ejemplo que, en la enseñanza de la filosofía, la función del docente no es mediar entre unos autores, unos contenidos y los estudiantes. Su labor no se constituye como una mediación, como un medio de trasposición didáctica, por cuanto el sentido de la enseñanza de la filosofía es darse su propio sentido, es decir, la idea no es comunicar un mundo que ya no existe a un mundo que aún no termina de aparecer; se hace necesario *enseñar* en este mundo de la vida.

Se conduce así al debate de pensar cómo la subjetividad se constituye *formando-se* el sentido de las cosas y *formar* el sentido de las cosas. Se acepta que la formación es el contenido de la pedagogía, pero lo que se forma es la subjetividad y el que se forma es el sujeto. Y eso que *se forma*, o lo que *se forma*, se *forma* temporalmente, se da desplegándose temporalmente, desplegándose en la temporalidad. Por esto, el asunto base para establecer dicha constitución de temporalidad es precisamente la constitución subjetiva del tiempo.

El asunto es que la formación, el hacerse sujeto del mundo, acontece (en) temporalidad. *Formar-se* consiste en hacerse cargo de la temporalidad. La formación como proyecto, el formar-se, no es otra cosa que formar-se en y para la intersubjetividad, para el reconocimiento de temporalidades. Emerge la confrontación,

como parte del proyecto del formar-se, entre lo ya instituido y lo que constituyo. Frente a lo establecido, cómo constituyo mi mundo en el mundo que se nos ha sido dado.

Empero, el concepto del *formar-se* no puede comprenderse bajo una caracterización romántica, esto es, como la posibilidad de darse la formación como aquello bueno, ideal. En esto no radica el carácter teleológico de la formación. Se ha de tener en cuenta que hay ideales, sistemas de formación, donde se limita al sujeto, por ejemplo, el modelo de héroes espartano, el nazismo. La formación es, entonces, un proyecto a futuro que implica una relación entre temporalidad y civilización, pero que no puede darse como una relación subordinada de la primera a la segunda.

El proyecto de la formación como formar-se no se trata de disponer al otro para que apropie unos contenidos que se le comunican, sino que, se trata de diseñar una escena donde los sujetos pueden hacer ese proceso de constitución de sentido, solo desde sí es posible tan acción, en efecto, hay “fenómenos puramente subjetivos” que “ejercen la función de constituir formaciones de sentido” (*Crisis*, p. 154). La educación tiene que ver por esto con pensar cómo se estructura una didáctica por la que el sujeto se constituya subjetivamente.

En la formación se puede constituir al otro cuando emitimos valoraciones, calificaciones, es decir, se termina constituyendo al otro, no solo su propia temporalidad, sino todo sentido de fenómeno. Por esto, se hace necesario reivindicar una y otra vez esa valoración de sentido. Formación es, pues, constitución de sentidos. El sentido no es algo voluntario, es algo que acontece y que se da. Es equivoco pensar que la formación equivale a ciertos elementos de la dimensión cognitiva bajo los cuales respondo. La formación es ante todo subjetividad, sentido y existencia, sentido de las vivencias. Y esto ocurre en intersubjetividad.

La constitución de conciencia, de temporalidad, con respecto a la educación, entonces, denota el asunto de no reducir la formación a la escuela, implica que la formación también tiene lugar fuera de la escuela, pensar la formación y los procesos que no tienen lugar en la escuela, que no se reducen a las intenciones de la escuela. Implica considerar que, por ejemplo, en la planeación educativa ya tiene lugar la

constitución de la temporalidad escolar. Pero con esto no quiere darse a entender que la solución sea desestructurar la escuela. Al contrario, lo que se evidencia es que cabe preguntar hasta qué punto la formación es un proceso naturalista. Se puede abolir la connotación de escuela en tanto ésta solo pretenda formar individuos con condiciones de rol operativo, del hacer, que solo interesan por ejemplo a las multinacionales.

La propiedad de formación no se le puede entregar a la escuela. La formación no es de la escuela. Es un proyecto que se va configurando histórica y políticamente y una de las estructuras que agencia la formación es la escuela. Formas de escuela se han desarrollado y formas de escuela se desarrollarán tanto cuantas generaciones se constituyan.

La educación griega era la aspiración de la constitución de un tipo particular de hombre. Para Aristóteles este tipo de hombre es el ciudadano. No se educa para ser marinero, para esto se instruye, se dan técnicas²⁷. Para Husserl (2008), cuando habla de la crisis espiritual de Europa, denuncia el olvido del sí como ser histórico, como sujeto de una cultura, como codueño de unos principios, valores. Necesariamente me educo para vivir con los otros. Por esto, no debe separarse la formación de un orden espiritual y la formación de un orden exterior, técnica, operativo, por ejemplo, ser marinero. No se trata de aspirar a la formación de un paradigma, sino la formación de un sujeto que al menos tenga la autonomía de decir yo comparto este horizonte de sociedad. Comparto con otros y me doy cuenta que eso conviene.

Se forma para que cada individuo advierta que pertenece a una memoria histórica, a una espiritualidad, en términos husserlianos; algo que se ha estado constituyendo en el tiempo, entre muchos individuos; aspirar a un sujeto capaz de pensarse históricamente. Aquí es donde es plausible una reflexión a la luz del enfoque de las capacidades desarrollado por Nussbaum, en tanto el horizonte de la educación es la ciudadanía, o

²⁷ La alegoría de Aristóteles en la *Política* puede ilustrar el sentido de la ciudadanía, señala: “el ciudadano, como el marinero, es miembro de una asociación. A bordo, aunque cada cual tenga un empleo diferente, siendo uno remero, otro piloto, éste segundo, aquél el encargado de tal o de cual función, es claro que, a pesar de las funciones o deberes que constituyen, propiamente hablando, una virtud especial para cada uno de ellos, todos sin embargo concurren a un fin común, es decir, a la salvación de la tripulación, que todos tratan de asegurar, y a que todos aspiran igualmente” (Aristóteles, *Política*, Libro Tercero, cap. II).

mejor, el ejercicio crítico de la ciudadanía. La pregunta es, entonces, por el yo-ciudadano.

La formación reclama fenomenológicamente una noción, una idea de sujeto; deviene como un proyecto que necesita sujeto; que requiere de la conexión de temporalidad e historicidad. En este sentido, emerge la idea de que en un proyecto de formación se puede pensar una didáctica fenomenológica; mirar qué es una didáctica a la luz del reconocimiento del sujeto, de temporalidad, de constitución de sujeto. Pensar la constitución del *telos* universal y su comprensión a la luz de la actualidad.

El estancamiento y atrofiamiento del *telos* universal remite a que se hace necesario el desarrollo de una renovación que tiene como punto de partida la intencionalidad teleológica del sujeto, pasando de ésta a una renovación entendida como responsabilidad cultural respecto de la persona y el devenir de las comunidades (Vargas, et al., 2010, p. 85). Esto indica que un acercamiento fenomenológico de la formación debe confluir en transformación.

El sentido de la formación emerge como construcción de intersubjetividad. El *formarse* es un agenciamiento subjetivo del darse como sujeto. Pero esto confluye en la otredad, emergen temporalidades, pero éstas, las temporalidades de unos y otros, son irreductibles. En los sistemas o proyectos de formación habituales de nuestro país no es difícil advertir que, por ejemplo, la temporalidad del docente diverge de la temporalidad del estudiante.

Siendo la reducción fenomenológica un mostrar el sentido, construir sentido, constituir temporalidad; el sentido de la formación emerge como construcción de temporalidad. El formar-se es un agenciamiento subjetivo del darse como sujeto. ¿No es la escuela el punto de encuentro, o mejor no se constituye como mediación para la interacción y constitución de temporalidad? El sentido de la escuela pasa por esta connotación. La escuela es el pretexto y el contexto de constituir temporalidad hacia afuera. En qué sentido y para qué se constituye es otro asunto. En esa constitución de sentido, situada en la perspectiva de contexto. Surge la pregunta por el formador. ¿A la par de un proyecto de formación hay un proyecto político emancipatorio?

7.3. El ‘yo puedo’ como despliegue del ‘yo puro’, perspectiva para la formación

Como actitud frente a lo dado, la fenomenología procura desnaturalizar lo que se da por comúnmente válido, por lo que pensar la formación, como se indicó en la introducción, es posibilitar que ésta se constituya como la creación de espacios en los cuales el sujeto se descubra como yo dador de sentido en medio de sistemas o formas de sentidos constituidos, en efecto, lo objetivo adquiere sentido solo por la acción constituyente de dación de sentido por parte del sujeto. Dice Husserl en *The Amsterdam lectures*:

An objectively existent thing [...] [whose true nature is hidden] [...] is a unity whose intentional unity and acceptance as valid is intentionally constituted, and it has its true being in and for itself only on the basis of a transcendental bestowal of meaning [...] ²⁸ (1997, p. 249).

A partir de lo indicado, si la formación es construcción de sentido (personal e intersubjetiva, es decir, está a la base el hecho de que también se da la constitución intersubjetiva de sentido), emerge la tarea de superar el equívoco de considerar que ésta corresponde a ciertos elementos de la dimensión cognitiva bajo los cuales se pretende estructurar un mundo de la vida que solo le corresponde al sujeto, en sí y por sí mismo, constituir. La formación es, de esta manera, la emergencia del sujeto como un yo que constituye su propio torrente y sentido de las vivencias y que, en este sentido, puede entereverse como un ‘yo puedo’ frente al mundo y en el mundo. Por lo que, si se piensa la formación como un despliegue radical del yo, se puede anotar que el ‘yo puro’ descrito por Husserl, deviene frente al mundo como un ‘yo puedo’, por lo que la formación ha de entenderse como el *formarse*.

Por ello, la emergencia de unidad en la constitución de conciencia, con respecto a dicho formarse denota el asunto de no reducirle a la institucionalidad escolar, de

²⁸ Traducción propia: “Una cosa objetivamente existente [...] [cuya verdadera naturaleza se oculta] [...] es una unidad cuya unidad y aceptación intencional como válida se constituye intencionalmente, y tiene su verdadero ser en y para sí solo sobre la base de un otorgamiento trascendental del sentido [...]”.

posibilitar que el torrente de vivencias esté referido desde un alguien y hacia algo, que no es ajeno, por su constitución misma, al sustrato fundante del yo puro. Implica que la formación no se reduce a las intenciones constituidas de la escuela.

Entrever y caracterizar el ‘yo puro’ desde *Ideas I* convoca la actitud reflexiva sobre el formarse en tanto que, como constitución del mundo de la vida, es un proyecto que tiene que hacer cada quien en primera persona y que, en la medida en que es compartido, es mundo de la vida intersubjetivo, es “constitución intersubjetiva del mundo” (*Crisis*, p. 208); sin olvidar lo fundacional que da constancia a dicha constitución de mundo y sentido de mundo, esto es, el ‘yo puro’ como centro referencial constituyente.

Ahora, se indicó antes que en el marco de la formación el ‘yo puro’ puede comprenderse como un ‘yo puedo’; quiere entreverse con esto el hecho de que al ser el formarse un proyecto de constitución de subjetividad, la emergencia del sujeto está a la base puesto que en el devenir de la conciencia aparece necesariamente la característica de lo humano y, en este sentido, se posibilita trasponer una comprensión monadológica del ‘yo puro’ al mundo de la vida, al despliegue del sujeto como yo concreto, reseñando lo mostrado por Herrera, como vida que experimenta el mundo.

Se trata, así, del ‘yo puedo’, esto es, la caracterización de la subjetividad se da como ‘yo puedo’. El yo puro, por consiguiente, como problema que plantea la fenomenología, tiene que ver con ese reconocimiento de la subjetividad que se constituye constituyendo y esto es, precisamente, el despliegue de la realización de la subjetividad como un ‘yo puedo’.

Por el formarse acontece el ‘yo puedo’ como despliegue del yo puro, es el sujeto constituyéndose al constituir conciencia de sus vivencias. Señala Husserl en *Meditaciones Cartesianas* (1986): “[...] un primer dato de la explicitación de mi horizonte esencial propio de ser es que tropiezo con mi temporalidad inmanente y, por tanto, con mi ser en la forma de infinito abierto de una corriente de vivencias y de todas las propiedades más contenidas de algún modo en ella [...]” (p. 132).

De ahí que esta perspectiva de la fenomenología para la formación permite reconocer teórica y conceptualmente un yo como un ‘yo puedo’. Reconoce que lo que se da en el mundo de la vida es la perspectividad de las perspectivas, es decir, hay un horizonte común, sobre el cual recaen diversas perspectivas, pero cada una implica el ‘yo puedo’.

Por esto, en tanto el yo es un despliegue de la experiencia en cuanto torrente de vivencias, se trata de caracterizar al otro como ‘yo puedo’. La formación, como se ha tratado de mostrar, no consiste en posibilitar horizontes a los otros para que advengan, para que sean un ‘yo puedo’, puesto que el ‘yo puedo’ siempre está en procesos de autoconstitución. No es que se le otorgue, sino que tiene que ir constituyéndose por acción del sujeto propio el horizonte de vida, de existencia misma. En efecto, dice Husserl: “Yo no puedo querer nada que no tenga conscientemente ante los ojos, que no se halle en mi dominio, en mi aptitud” (*Ideas II*, 258, p. 305).

Es en ese horizonte donde emerge la perspectividad, en donde el ‘yo puedo’ siempre es un yo intencional, un yo con respecto al mundo, esto es, en el mundo emergen horizontes parciales, escorzos, el mundo se nos da en mundos parciales.

Desde lo expuesto por Husserl lo propio del sujeto es que no es estático, el sujeto deviene porque, como sujeto, está constitutivamente constituyéndose en sus capacidades y por sus capacidades: “El sujeto ‘puede’ variadamente y, conforme a su poder, es determinado al hacer por estímulos, por motivos actuales; es siempre de nuevo activo según sus capacidades, y las muda, enriquece, fortalece o debilita siempre de nuevo a través de su hacer” (*Ideas II*, 254, p. 302).

En este punto cabe que mostrar qué es fenomenológicamente la capacidad. En una primera aproximación se puede anotar que ésta, para Husserl: “no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva que viene en cada caso a actualización, está siempre en disposición de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad” (*Ideas II*, 254, p. 302). En este sentido, el ‘yo puedo’ es siempre actualización vivencial del sujeto.

La capacidad, que es siempre acción, está dada siempre como posibilidad práctica del sujeto, aquello de lo cual éste puede dar razón, como indica Husserl: “Lo que ‘yo puedo’, de lo que soy capaz, para lo cual me sé apto, lo que como tal está ante mí conscientemente, es una posibilidad práctica. Solo entre posibilidades prácticas puedo “decidirme”, solo una posibilidad práctica puede [...] ser tema de mi voluntad” (*Ideas II*, 258, p. 305); es decir, más allá del dominio del sujeto, de la intencionalidad que le es propia, no es posible pensar el ‘yo puedo’. El ‘yo puedo’ acaece, entonces, como conciencia de poder, más aún, como poder-hacer.

Pero dada la plausibilidad del ‘yo puedo’, existe asimismo, según Husserl, el darse el *yo no puedo*, en efecto: “En la experiencia se distingue, según su carácter fenomenológico, el ‘yo puedo’ y el ‘yo no puedo’. Hay un hacer sin resistencia, o una conciencia del poder sin resistencia, y un hacer en la superación de una resistencia, un hacer con un ‘contra’ y una conciencia inherente del poder que supera la resistencia” (*Ideas II*, 258, p. 305). Asunto para una ulterior reflexión, pero baste decir que este ‘yo no puedo’ no procura una negación del ‘yo puedo’ y por ende del ‘yo puro’, sino más bien, la evidencia de que el sujeto se descubre como conciencia de algo, por lo que el ‘yo no puedo’ caracteriza, por el contrario, un yo inerte, una conciencia vacía, un sujeto que sucumbe y que debe ser *formado*. Un sujeto que aún en la constitución intersubjetiva de sentido pierde su capacidad *dación*.

Recurriendo a Husserl, puede indicarse que este ‘yo no puedo’ constituye aquellos actos no llevados a cabo o mociones de actos, por lo que, advierte Husserl: “semejantes mociones de actos son vividas con todas sus intencionalidades, pero el yo no vive en ellas como *sujeto que las lleva a cabo*” (*Ideas I*, §82, p. 195).

7.4. La vivencia del yo puedo como sujeto de capacidades

La capacidad es una experiencia que solo le compete al sujeto para determinar sus acciones, es por tal una experiencia netamente subjetiva. ¿De dónde brota esta experiencia de acción del yo?, es una pregunta que atañe a la fenomenología y que aquí se procura tematizar a la luz de lo indicado por Husserl, especialmente en *Ideas II*.

Yo puedo es el devenir personal de cada sujeto a partir de la experiencia originaria del actuar del yo. El yo puedo es un yo agente, porta en sí motivos para la acción y posibilidades de acción. La experiencia que tiene el yo de sí mismo es la de un yo que es agente, que actúa, que deviene en constante acción. Empero, ¿qué significa *actuar*? La constitución del yo a partir de las vivencias originarias y con ello el paso del yo puro, la experiencia de vida subjetiva trascendental, a la constitución de un yo personal, conlleva a la comprensión de la acción. Una de las vivencias originarias que constituyen el torrente vivencial del sujeto es la de saberse sujeto de capacidades, esto es, la experiencia originaria del *yo puedo*.

A partir de Husserl, esta experiencia en que deviene como yo puedo indica que el sujeto constituye potencialidades positivas que se actualizan en la cotidianidad de su mundo de la vida:

En referencia a mis actos de yo centrípetos, tengo la conciencia del *yo puedo*. Son acciones, y en su curso entero yace precisamente no un mero ocurrir que va transcurriendo, sino que el curso ha salido siempre del centro-yo, y hasta donde esto sea el caso llega la conciencia del “yo hago”, “yo actúo” (*Ideas II*, p. 305).

Conviene precisar el sentido en que se comprende la acción. Éstas, las acciones, según Husserl, son aquellos actos que brotan propiamente del yo, de su libre y autónoma constitución, lo que le constituyen como yo puedo. Pero, como precisa Husserl, hay acciones que no tienen como fuente la libertad o el querer particular del yo, sino que devienen forzadas a realización, en tales casos la constitución del yo no es de un yo puedo, tampoco de un yo no puedo, sino de un yo forzado o impelido a realizar algo. Dichas acciones pueden tener como fuente motivaciones externas, restricciones u obligaciones, propias del ambiente, por ejemplo.

La vivencia del yo puedo se da en aquellas acciones que caracterizan al yo como un sujeto de capacidades. El yo deviene capaz, como sujeto capaz, precisa Husserl (*Ideas II*, p. 305), solo mediante posibilidades prácticas de acción, es decir, y aquí emerge un punto de encuentro con la propuesta de Nussbaum, solo la posibilidad de acción define al sujeto como yo puedo. Solo cuando está frente a alguna posibilidad de acción el

sujeto se sabe como yo puedo. Nussbaum (2012) llama a esto *funcionamiento*, esto es, la capacidad tiene un elemento fundamental, la posibilidad o condición de ejercer la capacidad.

Con respecto a la formación, esto precisa que para que se dé la constitución del sujeto como un yo puedo tiene que darse la constitución de un mundo de posibilidades o condiciones que faciliten la acción de la persona, que le inviten, medien o posibiliten constituirse como agente de sus vivencias, sujeto de capacidades. Señala Husserl:

El sujeto es en sentido genuino sujeto de la voluntad; no secunda ‘involuntariamente’ el estirón afectivo (la ‘tendencia’), sino que toma *su* decisión desde sí, ‘libremente’. Y cuando la realización es voluntaria, basada en este auténtico querer, el hombre es entonces sujeto ‘agente’, actor personal de su acción (2002, p. 25).

La vivencia del yo puedo deviene en el tránsito intencional de un querer hacer algo a la realización práctica o concreta de una acción, y en el entendido de que cada ego se da en un contexto, una historia, no basta con saberse dueño de unas capacidades particulares y conocedor de los posibles escenarios de funcionamiento de éstas, sino que implica comprender la posibilidad de llevar a realización una capacidad.

En un caso se trata de conocimiento y, más precisamente, de conocimiento científico de la *cosa* como *objeto* de la naturaleza en la naturaleza física (sustancial-causal); en el otro se trata de una comprensión práctica, una comprensión del ocurrir práctico, no del proceso según su causalidad física: se pregunta por los fundamentos prácticos (las “causas psíquicas”) del proceso, por su motivo (*Ideas II*, p. 308).

Elemento fundante, entonces, para la constitución del yo como *yo puedo*, como sujeto agente, es la comprensión subjetiva de la posibilidad de realización efectiva o representación de una acción y el darse la acción misma. No basta con la simple representación o conocimiento de posibilidad que aparece para el yo, sino que la

vivencia del yo puedo es la puesta en funcionamiento de la capacidad, es el yo en acción, yo actuante. El yo puedo no es, por tal, una representación de capacidad, aun cuando sí la incluye.

La realización efectiva del yo como sujeto actuante, libre y autónomo, es punto referencial de la constitución del mundo de la vida y de la comprensión de éste. Esto conlleva, según Husserl, a la emergencia del yo personal o de la vida personal.

El yo personal se constituye en la génesis primigenia no solamente como personalidad determinada impulsivamente, desde el comienzo y siempre impulsada también por ‘instintos’ primigenios y siguiéndolos pasivamente, sino también como yo superior, autónomo, libremente actuante, guiado en particular por motivos de razón, no meramente arrastrado y no libre (*Ideas II*, p. 303).

Que el movimiento del yo se dé por motivos primigenios y no arrastrado o no libre, indica que en la constitución vivencial del yo se da una serie de contenidos intencionales que determinan su misma constitución y su devenir como sujeto agente. Es un torrente de vivencias y de contenidos intencionales lo que le permiten al yo devenir como yo puedo, de hecho, hacerse a una comprensión fenoménica del mundo, no simplemente naturalizada.

La expresión que utiliza Husserl es, de hecho, “*organismo de capacidades*” (*Ideas II*, p. 302). La experiencia del yo como *yo puedo* es el devenir constitutivo del sujeto libre y autónomamente capaz de actuar por sí mismo, no como un *organismo* que depende de formas culturales y políticas de dominio ya establecidas.

Para Mensch (1997) hay cuatro elementos claves para comprender la constitución del yo como sujeto agente, a saber: la espontaneidad, el no-ser, el deseo y la racionalidad. Éstos devienen como cuatro aspectos del yo, por cuanto, en la acción del sujeto se configura o se da un yo espontáneo, indeterminado, deseante y racional. Aunque no se precisa aquí cómo se desarrolla cada uno de estos aspectos, cabe indicar que se dan de forma intercalada posibilitando la dación del sujeto agente. Según

Mensch, de los cuatro aspectos referidos es de especial relevancia la racionalidad, en tanto que hay sujeto agente cuando éste actúa no por espontaneidad pura, o por un deseo subjetivo, sino conforme unos contenidos racionales que afectan o determinan el acto subjetivo de acción o agencia (1997, p. 52).

En este sentido, se ha procurado entrever que el *yo* desde la perspectiva fenomenológica husserliana se constituye, por la experiencia subjetiva del *yo puedo*, como un *yo personal*, sujeto de capacidades, sujeto agente, que deviene en continua acción e inserto en el mundo, esto es, siempre en vivencia concreta.

Puede desprenderse de esto otro asunto a tratar: ¿Qué implicaciones tiene la dación de los fenómenos en la constitución del *yo puedo*? Éstos, los fenómenos, ¿condicionan o afectan la acción del sujeto? Es factible considerar que incitan al *yo* a actuar de tal o cual modo, por lo que la conciencia misma de la vivencia sufre la afección determinante de lo experimentado como fenómeno.

El *objeto* tiene contexturas de valor y es “experimentado” con ellas, apercibido como *objeto* de valor. Yo me ocupo de él, él ejerce sobre mí estímulos para que me ocupe de él; yo lo contemplo: cómo se comporta un *objeto* de tal índole, cómo se acreditan estas nuevas propiedades que no son propiedades de la naturaleza, cómo se determinan con más precisión, etc., (*Ideas II*, p. 264).

Esto permite precisar que la constitución del *yo puedo*, que como se ha indicado, deviene en acción, en la constitución de vivencia, implica tres momentos particulares que caracterizan la vivencia misma, a saber: el sujeto padece una afección, reacciona ante ésta y pasa luego a la acción. Sin embargo, no se quiere señalar con esto que en la vivencia del *yo puedo* los fenómenos o las propiedades de lo que se presenta como fenómenos sean lo enteramente importante, sino más bien el significado o la relación intencional de lo que aparece o es dado al sujeto.

Aquí no tenemos delante este proceso psicofísico real, sino la relación intencional: yo, el sujeto, muevo la mano, y lo que eso es en la manera de

consideración subjetiva, excluye toda apelación a los procesos cerebrales, a los procesos nerviosos, etc. [...] Así pues, como es patente, a la relación intencional entre el sujeto y el objeto temático pertenece esencialmente el cogito que define el objeto temático (objeto para mí, para este yo) o la relación temática: el objeto ahí aparente, percibido, recordado, representado en vacío, pensado conceptualmente, etc., (*Ideas II*, p. 265).

El yo puedo es, entonces, sujeto de intencionalidades, que se relaciona con el mundo, y más aún, constituye su mundo, vivencia su mundo de la vida, a partir de éstas. Señala Husserl: “La experiencia es la operación en la cual el ser experimentado ‘está ahí’ para mí, sujeto de experiencia; y está ahí *como lo que es*, con todo su contenido y con el modo de ser que le atribuya justamente la experiencia mediante la operación que efectúa su intencionalidad” (2009, p. 296).

Es posible considerar que el *yo puedo* media, entonces, el tránsito del *yo puro* al *yo personal*, y que este tránsito, deviene no por la experiencia natural del mundo, sino por la experiencia fenomenológica, por la vivencia intencional y correlacional del sujeto. Si en la experiencia natural una acción se determina, y valora, por sus causas y consecuencias; en la experiencia intencional de la subjetividad se constituyen posibilidades de acción, motivos para actuar de uno u otro modo.

El *yo puedo* denota que el sujeto agente ha de hacerse cargo y responsable de sus acciones, y por tanto, del sentido que constituye de su experiencia de mundo²⁹. No se trata de que el mundo aparece, incluso, fenoménicamente, sino que el yo actúa, deviene como yo personal, dueño de sus acciones y de las consecuencias de éstas. Dice Ricoeur: “Las acciones implican fines, cuya anticipación no se confunde con algún resultado previsto o predicho, sino que compromete a aquel de quien depende la acción. [...] además, remiten a motivos, que explican por qué alguien hace o ha hecho algo” [...] (2004b, p. 116). Esto denota el compromiso ético que tiene el yo respecto a sí, a los otros y en general al mundo. El yo puedo un *yo* responsable, que se hace cargo de su

²⁹ La experiencia que cada uno tiene del mundo es únicamente suya. Dice Husserl: “Todo lo perteneciente al mundo, toda realidad espacio-temporal, existe para mí, es decir, vale para mí, y vale para mí porque la experimento, la percibo, me acuerdo de ella, pienso de alguna manera en ella, la enjuicio, la valoro, la apetezco, etc.” (*MC*, p. 62).

propia vida, capaz se autodeterminarse por sí mismo. En palabras de Hoyos: “El compromiso ético del sujeto, fundado en la autorreflexión, es propiedad intrínseca de la intencionalidad como responsabilidad, capacidad de autonomía y autodeterminación por un ‘imperativo categórico’ de lo razonable”³⁰.

Sujeto de capacidades implica, entonces, un sujeto ético, un sujeto de voluntad, capaz de dar cuenta de sus propias acciones, de su historia, de su comunidad, en últimas, capaz de constituirse en la experiencia vivida del ejercicio de la ciudadanía. Señala Husserl en *Renovación del hombre y la cultura*:

El yo sí puede someter a crítica volitiva posterior la voluntad que ha actuado y que en la vida ulterior del yo prolongaba su vigencia de manera natural: puede, pues, confirmar tal vigencia o puede con un ‘no volitivo’ denegar esta validez práctica. De resultas de ello el yo se valora a sí mismo, en calidad de sujeto de la voluntad, como sujeto que quiere justa o injustamente (2002c, p. 25).

7.4.1. Sujeto de capacidades y mundo de la vida

Al aproximar una idea del sujeto no puede prescindirse de la idea de mundo, más concretamente de sus relaciones con el mundo, que, como Husserl lo presenta en *Crisis*, se trata del mundo como suelo de vida. El mundo es mundo de la vida, es el terreno de acción el sujeto. Es el mundo vivido y experimentado por cada sujeto en particular, y que deviene como su propio mundo, integrado por afecciones, juicios, creencias, una historia, un conjunto de significaciones que cada sujeto constituye, empero, no al margen de otros, sino en relación con éstos. De ahí que el mundo de la vida, concreto para cada sujeto, es mundo de la vida cultural, social, es decir, está delimitado por un horizonte de historicidad en relación con una sociedad y una cultura. Señala Husserl en *El origen de la geometría*:

³⁰ Hoyos, Guillermo, “La ética fenomenológica como responsabilidad para la renovación cultural”, en: Husserl, Edmund, (2002c). *Renovación del hombre y la cultura. Cinco ensayos*, Barcelona: Anthropos, p. XXIII.

[...] comprender [...] cualquier hecho cultural dado es, pues, tener conciencia de su historicidad, aunque sea ‘implícita’. Pero esto no es una pretensión vacía; pues, muy en general, vale para todo hecho dado bajo el título de ‘cultura’ - trátase de la más elemental necesidad cultural o de la cultura más elevada (ciencia, Estado, Iglesia, organización económica, etc.)- el que toda comprensión directa de ello como un hecho de experiencia involucre también la ‘conciencia concomitante’ de que es una figura a partir de una actividad formadora humana (2002b, p. 369).

Mundo de la vida no es, por tanto, conmensurable, sino que es comunicación respecto a otros, intersubjetividad. Según Husserl, cada sujeto o cada yo, pertenece al mundo como viviendo en él con los otros (*Crisis*, p. 107), mundo es vivir con los otros. Sujeto no es individualidad aislada, unidad independiente, sino subjetividad en coexistencia con otros, pues también son sujetos de experiencia. Cada yo deviene sujeto en un mundo cargado de significados, experiencias y sentidos constituidos, y allí en dicha configuración de comunidad, es posible el darse relacional del sujeto. Puede decirse que el mundo de la vida concreto de cada yo es una perspectiva de vivencia de mundo, pues devienen otras perspectivas, otros puntos de vista, otros sentidos de mundo, que no son el propio, pero que entran en correlación, esto es, cada sujeto percibe su mundo de la vida para sí, vale para sí, pero también para los otros. Otras perspectivas de mundo no son llanamente otras, sino otros puntos de vista del mundo que constituye cada sujeto.

Ahora, ¿cómo accede el sujeto a otras perspectivas? La cultura media este paso, propiamente la formación, posibilita o media la comunicación de perspectivas. Por esto, mundo de la vida es horizonte al que confluye el mundo de la vida de cada sujeto. Según Husserl, el devenir de las culturas, de las sociedades, constituye la humanidad como horizonte integrador de todas las perspectivas de los sujetos reales en la historia. Dice: “Naturalmente, [el mundo] nos está dado de antemano a todos, en cuanto personas en el horizonte de nuestra humanidad conjunta, es decir, en toda conexión actual con otros, como ‘el’ mundo, el mundo común” (*Crisis*, p. 128), de forma concreta la experiencia de la nación como “subjetividad-nosotros” (p. 151).

La interrelacionalidad del sujeto hace patente la constitución de humanidad. El encuentro de los sujetos, su coexistencia cultural, histórica, social, constituyen lo que puede denominarse humanidad. No deviene ésta constituida ni definida de antemano, sino que se configura por la acción coexistente del sujeto, de la subjetividad, y más aun, de intersubjetividades. Las culturas, las sociedades que han existido y existen, confluyen todas ellas en la idea de humanidad. Ésta es, por tanto, una constitución inacabada, en proceso, que recoge e integra como horizonte temporal, las perspectivas de todos los sujetos, los mundos de la vida dados. No deviene, por tanto, sociedades inconexas, aisladas, sino que todas apuntan a una totalidad articuladora. Puede decirse, cada sociedad, incluso cada mundo de la vida, es una totalidad parcial, en procesos de constitución, por eso, en esta investigación se apunta a que todo *proceso* requiere de la *formación*.

Ahora, si la epojé, poner entre paréntesis, es desprenderse de cualquier prejuicio o toma de posición, aquí cobra especial relevancia, porque mundo de la vida implica, de hecho, toma de posición, constitución de sentidos prácticos y teóricos. Por tanto la reducción viene a caso respecto de sí mismo para acceder a otras perspectivas, y respecto de lo otro para constituirse como subjetividad, es decir, se pone entre paréntesis el mundo de la vida como tal. Husserl indica que lo único que queda por fuera es el *sujeto trascendental*, vida subjetiva originante de sentido y validez (*Crisis*, p. 160).

El yo puedo es característica intrínseca del yo como sujeto de temporalidad. Yo puedo es lo que está por venir, por constituir, es futuro, horizonte práctico de la libertad. Danilo Cruz Vélez indica al respecto: “Esta libertad abre la posibilidad de que el yo no siga siendo el mismo que ha sido y se convierta en algo diferente. Por la misma razón, el yo no puede ser *subjectum* ni *substantia* [...]” (Cruz Vélez, s. f., p. 95). En palabras de Reeder: “el ego puede –con límites- controlar su actitud hacia las experiencias. Husserl la llama libertad trascendental del ‘yo puedo’” (2011, p. 62).

El yo puedo es poder ser, es despliegue práctico de posibilidad, movimiento. De hecho, “[...] el yo no es solamente el yo teórico del ‘yo pienso’, sino también, y sobre todo, un yo práctico, pues el ‘yo puedo’ implica un ‘yo quiero’ y un ‘yo debo’, para el

cual su ser es en parte una tarea que debe llevar a cabo enfrentándose a sus posibilidades” (Cruz, s.f., p. 97). De esto se entrevé que es movimiento hacia delante, protensión, lo cual no desdibuja lo pasado, el yo puedo implica, también, un pasado histórico.

El yo es así, un *yo* que experimenta, siente, padece; esto es, yo cuerpo “que hace algo, que aparece como sujeto-agente en el ‘yo puedo’; es decir, el cuerpo que “en el percibir, en el accionar, en el sentir, en la sexualidad, etc., efectúa un rendimiento, ejerce una función” (Waldenfels, 2000, p. 42., citado por Runge, 2002). Esto precisa que el yo puedo es ante todo sujeto encarnado en el mundo, en y por el cuerpo deviene agente, despliegue de acciones. No se trata de un yo abstracto, sino de un yo puedo corporal. De ahí que el sujeto de capacidades hace referencia a un cuerpo agente, volitivo, capaz de tomar posición, capaz de acción. Como indica Husserl, “la capacidad no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva, está siempre en capacidad de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad” (*Ideas II*, 254).

Esta referencia al cuerpo es fundamental por cuanto el yo puedo, como se ha dicho, no puede darse al margen de ser sujeto de acción, lo cual solo es posible en y como yo corporal, no puede el yo desprenderse de su corporeidad. En palabras de Husserl:

No tengo la posibilidad de alejarme de mi cuerpo o de alejarlo a él de mí, y en correspondencia con ello las multiplicidades de aparición del cuerpo están en determinada manera restringidas: ciertas partes del cuerpo solo puedo verlas en un peculiar acortamiento perspectivo, y otras (por ejemplo, la cabeza) son invisibles para mí (*Ideas II*, p. 199).

El yo corporal hace manifiesto el yo puedo, en tanto posibilidad y capacidad volitiva. Caminar, moverse, mover algo, son despliegues del sujeto agente, como organismo de capacidades, órgano de voluntad. Añade Husserl: “Correlativamente al mundo material, se constituye un sujeto de capacidades corporales-anímicas (de facultades sensoriales, facultades de movimiento libre, de apercepción, etc.)” (*Ideas*

II, p. 197).

En este mismo sentido, desde la propuesta de Ricoeur, se precisa que el *homo capax* es ante todo sujeto actuante, sujeto agente que deviene reflexivamente en y por la praxis de sus capacidades. El planteamiento fenomenológico del sujeto capaz denota que éste, el *homo capax*, no trae implícito un ser y hacerse transparente para sí, es decir, no se da una comprensión directa de sí, sino que esto se construye cotidianamente en la medida en que introduce su acción en el mundo, esto es, en tanto deviene como sujeto actuante.

Con todo, a partir de la comprensión del *yo* desde la fenomenología de Husserl, puede indicarse que la comprensión del *yo* constituye un centro referencial del mundo de la vida, ya sea bajo cualquiera de las caracterizaciones, esto es, el *yo* como unidad, bien sea: *yo* trascendental (conciencia unitaria); *yo* puro (el *yo* como residuo, subjetividad originante); *yo* espiritual (*yo* inserto y sujeto de la cultura); *yo* corporal (multiplicidad sensible); *yo* instinto (estructura biológica), y especialmente, *yo puedo* (sujeto de capacidades), y a partir de éste último, puede agregarse, *yo político*, esto es, hunde sus raíces en la formación y en la experiencia vivencial de la nación como mundo de la vida.

CAPÍTULO 8. LA CONSTITUCIÓN ORIENTADA COMO FUNDAMENTO DE LA INTERSUBJETIVIDAD

[...] son coconscientes los seres humanos de nuestro horizonte externo, a veces como ‘otros’; a veces son conscientes ‘para mí’ como ‘mis’ otros, como aquellos con los cuales puedo entablar una conexión empática actual y potencial, inmediata y mediata - una comprensión recíproca con los otros, y, sobre la base de esta conexión, un contacto con ellos-, con los cuales puedo entrar en modos particulares de comunidad y luego saber, habitualmente, de ese estar mancomunado (Husserl, 2002b, p. 369).

Se indica en la tesis marco de esta investigación, por una parte, la necesidad de desarrollar la autocomprensión del ego como un ‘yo puedo’, y por otra, que esta modalidad de comprensión del *yo* requiere saber ejercer y poder ejercer las capacidades; esto es importante por cuanto no es dado en la experiencia solipsista del sujeto, sino en su encuentro con los otros, es decir, en la autocomprensión del ego como un sujeto de y para la intersubjetividad. Es allí donde se da la experiencia del sujeto como agente de capacidades. Por eso, en este capítulo se da cuenta de la experiencia de transición de la subjetividad como *ego* radical a la constitución de la intersubjetividad como constitución de un ‘mundo-hogar’.

8.1. De la ‘subjetividad radical’ a la ‘subjetividad-nosotros’

La pregunta por el sujeto conlleva a la pregunta por la constitución de la intersubjetividad, lleva a considerar la figura del ‘reconocimiento mutuo’ (Ricoeur, 2006a), la visión ‘cosmopolita’ de lo humano (Nussbaum, 2005, p. 52). Asimismo, el paso de la subjetividad a la *ipseidad* retrotrae un concepto importante en Husserl, se trata de la ‘habitualidad’ como elemento constitutivo de la cultura, pues yace en el fondo la consideración del problema “[...] de la constitución del mundo en torno específicamente humano, del entorno cultural de cada hombre y cada comunidad humana” (MC, §58, p. 199).

En el contexto de esta investigación, en el yo puedo deviene: “The ego as the peculiar center of the lived-experience [...] It is the identical pole, the center of the actions and passions” (Husserl, 2001, p. 17)³¹; como un sujeto de afecciones y portador de habitualidades. Según Rizo-Patrón, es especialmente en *Hua XI*³² donde Husserl desarrolla el concepto de habitualidad en el marco de la filosofía genética³³. Sobre este concepto, se entrevé en la fenomenología de Husserl la noción de ‘mundo-hogar’ (*Heimwelt*) que incluye el análisis de un asunto relevante para la constitución de la identidad y la cultura, se trata del problema de la ‘extrañeza’ (*Fremdwelt*), que opera especialmente entre dos culturas o dos ‘mundos-hogar’ diferentes (*Hua XV*, citado por Rizo-Patrón, 2010, p. 99). Empero, conviene detener un poco la atención en el concepto ‘mundo-hogar’ y precisar que para Husserl éste se entiende especialmente como ‘mi Tierra’, como se ve en el texto *La tierra no se mueve* (2006):

[...] cada ámbito en que se mora posee su «historicidad» a partir del yo que lo habita. En el supuesto de que yo hubiera nacido en una nave, un periodo de mi desarrollo habría discurrido sobre ella, y para mí la nave no estaría caracterizada como tal, [...] sino que sería, [...] mi «Tierra», mi morada originaria (Husserl, 2006, p. 43).

³¹ Traducción propia: “El ego como el centro particular de la experiencia vivida [...] Es el polo idéntico, el centro de las acciones y pasiones” (Husserl, 2001, p. 17).

³² Husserl, E., *Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918-1926*. Den Haag, Martinus Nijhoff, Husserliana XI.

³³ Para Husserl se dan dos formas de génesis: una génesis activa (aquella que caracteriza las creaciones culturales y los objetos ideales) y una génesis pasiva (ésta caracteriza las leyes de asociación en la constitución de la unidad de un dato de sensación). Ver *Meditaciones Cartesianas*, §38. También Husserl (2001, p. 631) indica: “On the one hand, passive genesis, which in the case of the constitution of a anthropological world (or rather, an animal world) refers to the constituted physiological processes and to their conditions in the unity of the physical world with the lived-body of another; on the other hand, active genesis refers to the form of motivation of my thinking, valuing, willing through that of others. Thus, considering the individuality of the monad leads to the question of the individuality of a multiplicity of coexisting monads, monads genetically connected to one another”, (Traducción propia: “Por un lado, la génesis pasiva, que en el caso de la constitución de un mundo antropológico (o más bien, un mundo animal) se refiere a la constitución de los procesos fisiológicos en la unidad del mundo físico con el cuerpo-vivido de otro; por otro lado, la génesis activa se refiere a la forma de la motivación de mi forma de pensar, valorar, dispuesta a través de la de los demás. Por lo tanto, teniendo en cuenta la individualidad de la mónada lleva a la cuestión de la individualidad de una multiplicidad de mónadas coexistentes, mónadas conectadas genéticamente entre sí”) (Husserl, 2001, p. 631).

Bien puede hablarse, entonces, de ‘mi Tierra’, o de ‘mi mundo-familiar’, pero en esta investigación se prefiere el uso del concepto ‘mundo-hogar’ por cuanto denota una concreción más propia del *yo*, la referencia al ámbito particular en que habita cada *ego*.

Ahora, como se muestra en el capítulo 2 de este documento³⁴, la fenomenología del tiempo³⁵ que desarrolla Husserl denota que para cada impresión originaria de la conciencia el presente deviene desplegado como un *ahora* al que tiende una intencionalidad en sus dos formas de constitución o estructuras de donación: retención y protensión. La segunda corresponde a una intencionalidad que apunta hacia lo que está por venir, pero no como una percepción vacía, sino que a ésta confluyen vivencias o percepciones pasadas, es decir, las protenciones están determinadas en parte por las percepciones anteriores, o retenciones³⁶. De esta forma, las percepciones futuras devienen pre-orientadas por las percepciones pasadas.

Esto es importante porque en la comprensión de lo que es una ‘habitualidad’, Husserl señala dos sentidos especiales: por una parte, las percepciones pasadas influyen sobre las protenciones, lo cual es dado como parte de una génesis pasiva, es decir, deviene una impresión originaria asociada a una determinada protensión u orientada a la constitución de una impresión originaria protentiva, futura, que incluye vivencias asociadas a las que le preceden. Por otra, frente a la experiencia o vivencia que tiene el yo respecto de un objeto externo, o lo que es, la ‘toma de posición’ por parte del yo, la habitualidad caracteriza también la dación de una historia singular que conlleva a tomas de posición actuales y futuras. Dice Husserl:

³⁴ Ver numeral 2.2. Temporalidad y subjetividad.

³⁵ Esto es desarrollado especialmente por Husserl en el análisis de la conciencia del tiempo. Husserl, E., (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trad. Agustín Serrano de Haro. Madrid: Trotta. Según Rizo-Patrón (2010), también en el volumen de los análisis para una síntesis pasiva (Hua XI) y en los textos 14 y 15 de los manuscritos de Bernau: E. Husserl, *Die Bernauer Manuskripte über das Zeitbewusstsein* (1917/18), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000, Hua XXXIII.

³⁶ Esto es lo que ocurre en el clásico ejemplo de atender a una melodía. Si estoy en la casa escuchando una canción, una melodía, que ya es conocida por mí, puedo anticipar las notas que vendrán, por el hecho que ya están interiorizadas como retenciones en mí. Si salgo a la calle y escucho una melodía que me es desconocida, no puedo anticipar directamente las notas que están por sonar, pero puedo recurrir a las retenciones que ya tengo para comprender lo que estoy escuchando y a la vez la nueva canción se va convirtiendo en una retención para mí. Este ejemplo permite ver que en una impresión originaria de la conciencia se dan diversos niveles de constitución.

We could say that the ego as ego progressively develops through its original decisions and is respectively a pole of manifold current decisions that have been made, a pole of a habitual system of rays of actualizable potencies for positive and negative position-takings, [...] by means of remembering, which can be unfurled again (2001, p. 444)³⁷.

En este sentido, en las vivencia del yo, éste no deviene como un ‘yo puro’ radical y menos como un yo vacío, sino, por el contrario, un yo dotado de una historia personal en las que se articulan dimensiones de la experiencia retentivas y protentivas. Deviene un pasado propio, una historia particular que constituye al yo como un yo personal, es decir, el yo personal está cargado de habitualidades sobre las que se asienta la constitución de tradiciones, costumbres, o lo que es, la cultura.

Husserl, en el párrafo 37 de las *Meditaciones cartesianas* (1986), indica que el mundo cultural se constituye como resultado de una génesis previa por la dación de un horizonte de experiencia, lo cual no significa únicamente que el sentido de una vivencia nueva esté marcado por este horizonte, sino que siempre cada experiencia vivida corresponde a un acto del yo, esto es, “all such lived-experiences are not only modes of consciousness in general, but egoic acts” (Husserl, 2001, p. 16)³⁸. Las vivencias nuevas son dadas como tales, como lo que son, pero dentro del marco de dicho horizonte, gracias al cual cobran sentido. Señala Husserl:

La existencia para mí de una naturaleza, de un mundo de la cultura, de un mundo de seres humanos con sus formas sociales, etcétera, quiere decir que existen para mi posibilidades de experiencias correspondientes, como susceptibles de entrar para mí en juego en todo momento, de ser desarrolladas libremente en cierto estilo sintético, tenga o no en realidad

³⁷ Traducción propia: “Podríamos decir que el *ego* como *ego* se desarrolla progresivamente a través de sus decisiones originales y es respectivamente un polo de las múltiples decisiones actuales que se han hecho, un polo de un sistema habitual de rayos de potencias actualizable para tomas de posición positivas y negativas, [...] por medio del recordar, que pueden desplegarse de nuevo” (Husserl, 2001, p. 444).

³⁸ Traducción propia: “todas las experiencias vividas no son solo modos de la conciencia en general, sino actos del yo” (Husserl, 2001, p. 16)³⁸.

experiencia justamente de tales objetos. Quiere decir, además, que son posibles para mí otros modos de conciencia correspondientes a ellos, asunciones vagas, etcétera, y que les pertenecen también posibilidades de confirmación o decepción por obra de experiencias de un tipo trazado de antemano. En ello radica, por consiguiente, una habitualidad sólidamente desarrollada, una habitualidad que ha sido adquirida en una cierta génesis sometida a leyes esenciales (*MC*, §37, p. 132).

De ahí la importancia de la formación, porque la constitución de la identidad y del sentido que una persona tiene del mundo, no viene dado sin hacer parte de un horizonte de sentido del mundo, es decir, deviene una capa de sentido cultural en toda percepción que marca o comporta un marco histórico de dación y comprensión progresiva. Especialmente en *Crisis*³⁹, Husserl indica que la vida solo es comprensible como una continuación progresiva de lo dado como pasado, lo ya transcurrido y lo que está por venir, que no es de ningún modo desconocido, sino que viene ya pre-señalado, esto es, la vida de un sujeto, y concretamente sus vivencias, cobran sentido y devienen en un marco de tradición vivenciado o prefigurado por una tradición histórico-cultural. Esto denota una conceptualización fuerte de la historia en la constitución vivencial de la persona. Dice Husserl:

[...] La vida es ya, siempre que es comprendida, “seguir-viviendo” (*Fortleben*), que tiene vida detrás y al lado de sí, pero no en una mera exterioridad natural, sino mucho más en la interioridad de una tradición intencional. Podemos decir que la vida es de cabo a rabo histórica, el “seguir-viviendo” se desprende *desde* una vida desde la que cobra un preseñalamiento (*Vorzeichnung*) de sentido y de ser, un preseñalamiento, en el que en cuanto que histórico se encuentra incluida su procedencia histórica, como algo que puede ser de nuevo deducido de él (del preseñalamiento), que puede ser revelado, a lo que se le puede preguntar (Hua XXXII, 163, citado por Conde, 2010, p. 210).

³⁹ Según Conde (2010), también en: Husserl, E., *Natur und Geist: Vorlesungen Sommersemester 1927*, Hua XXXII. M. Weiler (Ed.), *Nature and spirit: Lectures from the summer semester 1927*. Dordrecht: Kluwer

En este sentido, la constitución de la cultura viene a darse como la génesis de un conjunto de respuestas habituales bajo una configuración histórica concreta, y en el marco de una colectividad específica, a las que recurre una persona frente a determinadas situaciones perceptivas y vivenciales, que no es otra cosa que la constitución de una intersubjetividad en la que sus “sujetos singulares están provistos de sistemas constitutivos que se corresponden y conexionan los unos con los otros” (MC, 49, p. 170).

Ahora, cómo deviene la constitución de la cultura es un asunto de especial atención. La respuesta de Husserl es que ésta es posible gracias a una estructura compartida por los diferentes sujetos que habitualmente devienen miembros de una cultura particular. Se trata, entonces, de la confluencia de una estructura común a los sujetos pertenecientes a una misma comunidad, que viene a darse bajo la comprensión, según Husserl, de un ‘mundo-hogar’ (*Heimwelt*). En palabras de Ricoeur: “Se trata, sin duda, de una especie de simultaneidad existencial con el reconocimiento mutuo, el comercio intersubjetivo, mejor aún la comparecencia” (2006a, p. 197).

8.2. La constitución del ‘mundo-hogar’ como intersubjetividad

El ‘mundo-hogar’ a que se hizo referencia atrás caracteriza la confluencia de sujetos que llegan a constituir una relación recíproca de diversos elementos, tales como: un conocimiento concreto y comunitario, trato cotidiano, confianza, acciones comunes, comprensión común de sentido de los objetos, lenguaje compartido, relaciones personales, normas y acuerdos, expectativas, entre otros. Empero, no funda esto una homogeneidad, cerrada, absoluta; sino que dicho ‘mundo-hogar’ y el sentido de éste, es ampliado (y/o reducido) por el grado de familiaridad que desarrolla cada sujeto perteneciente, pues éste difiere en cada uno; por la influencia de ‘mundos-hogar’ ajenos y por la progresiva capacidad protentiva del grupo y de sus integrantes.

Aun cuando hay elementos fundacionales que se procuran mantener permanentes, siempre dicha estructura común estará sometida al cambio, por ejemplo, por razones

políticas, en efecto, con respecto a la cultura, no es oportuno considerar que ésta deviene ‘aconflictiva’. De ahí la importancia de la formación ciudadana, formar para vivir con el otro, bajo una estructura común pero siempre susceptible al conflicto.

El ‘mundo-hogar’ tiene como génesis, entonces, la formación que se produce en el proceso de desarrollo y de vivencia cotidiana de una comunidad, lo cual implica desde luego la adopción de convencimientos propios y la transmisión de éstos. Dice Husserl en *El origen de la geometría*:

En este sentido, lo humanidad es para cada ser humano -en tanto su ‘horizonte-de-nosotros’- una comunidad de los que normalmente pueden expresarse de modo recíproco y plenamente comprensible, y donde cada cual puede también hablar sobre todo lo que se da en el mundo circundante de su humanidad como existiendo objetivamente (2002b, p. 369).

Hasta aquí solo se ha procurado mostrar la constitución del ‘mundo-hogar’ como espacio particular, individual. Cómo deviene la relación con otros ‘mundos-hogar’ es un asunto también de mayor cuidado. Nussbaum (2010) recurre al concepto de ‘ciudadanía cosmopolita’ para fundar la configuración de una identidad personal abierta a lo ajeno, o mejor, para pensar como propio lo que aparentemente deviene ‘ajeno’, ‘extranjero’. En efecto, fuera del ‘mundo-hogar’ de cada sujeto, hay un ‘mundo-extraño’ (*Fremdwelt*), o mejor, un ‘mundo-hogar’ extraño, esto es, cada ‘mundo-hogar’ deviene como propio (para sí) y como extraño (para otros) (*Hua XV*, citado por Rizo-Patrón, 2010, p. 100).

Sin embargo, según Husserl, la manera en que se accede desde el ‘mundo-hogar’ al ‘mundo-extraño’ está marcada mediatamente por lo propio. Solo se puede entender el sentido de lo extraño a través de aquellos rasgos generales que le son propios y que resultan cercanos o semejantes a los del ‘mundo-hogar’, pero en ningún caso un sujeto, desde su ‘mundo-hogar’, podrá vivir o realizar el sentido como lo hace un autóctono, solo podrá atender al sentido de forma indirecta o mediata.

En el párrafo 58 de *Meditaciones Cartesianas* Husserl introduce un concepto

importante para comprender la relación y la experiencia con un mundo extraño. Se trata de “la ley de una constitución orientada” (1986, §58, p. 200) que viene a precisar la noción de lo que se indica atrás como característico de la habitualidad. La ‘constitución orientada’ indica el movimiento del sujeto desde sí, la constitución de sentido del mundo desde sí, esto es, un sujeto tiene nuevas vivencias en virtud de las vivencias ya pasadas (retención), otorga sentido y clasifica lo novedoso gracias a lo ya dado, lo desconocido en virtud de lo ya conocido, y espera que lo novedoso, la nueva vivencia, pueda darse o comportarse en el marco de lo ya vivenciado o conocido.

Esta es la manera en que es posible acercarse a un ‘mundo extraño’, a una cultura extraña, es decir, puedo conocer la cultura extraña en virtud de la cultura propia. Aunque no se desarrolla esto acá, sí cabe insinuar que de aquí puede desprenderse un análisis profundo de lo que se entiende por interculturalidad, en efecto, no es posible, según esto, darse un encuentro intercultural imparcial donde un sujeto pueda ser meramente observador neutral de un mundo extraño, pues siempre están a la base prejuicios tácitos de su ‘mundo-hogar’. Su mirar al mundo extraño se da en el marco de un contexto que influye al acercarse a otros ‘mundos-hogar’.

Lo que caracteriza al ‘mundo extraño’ como tal, es de hecho, una representación ‘vacía’ de aquello que deviene ajeno al ‘mundo-hogar’. Dicha representación se va efectuando como no vacía en la medida en que va transformándose en una representación familiar, sin embargo, difícilmente completa, pero a la vez confirmando el hecho de que las vivencias de un ‘mundo-hogar’ extraño tampoco son completamente ajenas.

Aquí emerge un asunto de particular interés por cuanto es lo que permite entrever el alcance de la capacidad de vida común, se trata del *conflicto*⁴⁰, bien dado en el seno de un ‘mundo-hogar’ o bien como conflicto intercultural, es decir, con relación a un mundo extraño. En todo caso, éste está dado por la ruptura de un equilibrio interior, en el primer caso, y por la equívoca representación familiar que se va configurando respecto del otro, en el segundo.

⁴⁰ En esta investigación no se desarrolla a fondo este tema y solo se menciona para indicar que constituye un aspecto presente e integrador de la vida intersubjetiva.

Para ilustrar esto puede tomarse un caso concreto, por ejemplo la política de Colombia. Puede decirse que aunque se tiene un conjunto común de normas esenciales, los intereses que se tienen al respecto no son compatibles por todos los integrantes del país, y por tal, se van formando diversos ‘mundos-hogar’, para el caso, diversos movimientos políticos específicos que devienen ‘mundos-extraños’ entre sí, pero que a la vez están ‘obligados’ a convivir bajo el mismo conjunto de normas, lo cual puede devenir como conflicto.

Si bien ganar-perder en un proceso electoral puede entenderse como el medio de disolución de dicha incompatibilidad o conflicto, lo cierto es que en la base hasta ahí no se ha alcanzado ninguna solución que satisfaga a los movimientos o grupos en contienda. Una eliminación electoral de un grupo no elimina dicha incompatibilidad, menos aún la imposición de proyectos e idearios proselitistas por parte del grupo ganador, por el contrario la alimenta. En este ejemplo, no se configura nunca un proyecto de país si cada determinado tiempo, éste es modificable según los intereses de un ‘mundo-hogar’ particular, y especialmente cerrado⁴¹, que no da lugar a “fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante [y se configura más bien como] un mero mundo mercantil de grupos de interés en competencia” (Nussbaum, 2005, p. 39).

Un auténtico proyecto de país, si bien “la interacción puede tomar la forma de la cooperación, de la competición o de la lucha (Ricoeur, 2004b, p. 117), se funda en el diálogo continuo de intereses de las partes vinculadas y en la comprensión de un horizonte vivencial concreto y común, y especialmente bajo la expresa comprensión de que en cualquier caso siempre se está en el marco de “la misma tradición histórica, en la unidad de un mundo cultural común [...]” (*Hua IX*, citado por Constenla, 2002).

Pasar de ‘mi’ ‘mundo-hogar’ a la comprensión y respeto de un ‘mundo-extraño’ requiere de procesos de formación que conlleven a la comprensión del propio mundo en tanto estructura de identidad como de los diferentes mundos circundantes, esto es, la

⁴¹ Al respecto señala Ricoeur: “la alternativa a la idea de lucha en el proceso del reconocimiento mutuo hay que buscarla en experiencias pacificadas de reconocimiento mutuo, que descansan en mediaciones simbólicas sustraídas tanto al orden jurídico como al de los intercambios comerciales” (2006a, p. 277).

posibilidad de la intersubjetividad de mundos hogares. En efecto, la apertura hacia lo ‘extraño’ hace que los sujetos “constituyan entornos culturales diversos como mundos cotidianos concretos” (*MC*, §58, p. 200).

Pero esto no se da de forma arbitraria o espontánea, por lo que Husserl indica que “la constitución de «mundos» de cualquier índole [...] se halla bajo la ley de la constitución «orientada»” (*MC*, §58, p. 200), es decir, cada sujeto no es sujeto solo para sí, como mónada, sino que deviene en movimiento continuo más allá de sí, en la constitución de un mundo con ‘otros’, esto es: “We ask: in what sense can the genesis of a monad be implicated in the genesis of another, and in what sense can a unity of genesis [...] combine a multiplicity of monads?” (Husserl, 2001, p. 631)⁴². Si bien, para Husserl “un mundo nos está pre-donado”, cada cual lo experimenta como su propio ‘mundo-hogar’. Pero no es un mundo privado, es un mundo abierto a todos, es un mundo “con el sentido de ser accesible a cualquiera. Pero [...] esta accesibilidad no es incondicionada [...]” (*MC*, §58, p. 199). El estar abierto a todos no se refiere a todos en general, sino a aquellos con quienes un sujeto forma una comunidad de vida, un ‘mundo-hogar’, o mejor, una “subjetividad-nosotros” (*Crisis*, p. 151).

Este ‘nosotros’ refiere una comunidad de comprensión que deviene en una misma tradición histórica, con unos objetos particulares, un sentido de éstos y del mundo, en fin, cada uno, “[...] al formar necesariamente su vida comunidad con la de otros, ha configurado [un] mundo cultural, como mundo con significaciones y relevancias humanas (por primitivo que sea aun su nivel), en el obrar individual y mancomunado (*MC*, §58, pp. 199-200), en palabras de Ricoeur: “[...] obrar es siempre obrar ‘con’ otros” (Ricoeur, 2004b, p. 117).

Un sujeto de un ‘mundo extraño’ puede tener acceso a dicha tradición histórica, pero no tendrá de ningún modo la misma experiencia vivencial, no verá el sentido cultural que opera adentro del ‘nosotros’, esto es, “una comprensión más profunda [...] le es posible por principio a cualquiera que provenga de esa comunidad en cierta

⁴² Traducción propia: “Podemos preguntar: ¿en qué sentido puede la génesis de una mónada ser implicada en la génesis de otra, y en qué sentido puede una unidad de génesis [...] combinar una multiplicidad de mónadas?” (Husserl, 2001, p. 631).

originariedad que solo a él le es posible y que está vedada a un hombre de otra comunidad que entre en relación con aquella” (MC, §58, p. 200). En este sentido, cada sujeto opera como sujeto de vivencias en una cultura de la que se configura históricamente y participa de la comprensión de dicha cultura, comprensión que, como se indicó antes, está vedada de forma directa a todo ‘extraño’ y que se da mediante diversas formas signitivas de intuición.

En efecto, éstas aparecen de distintos modos, señala Reeder: “personas distintas pueden experimentar las intenciones signitivas de maneras distintas” (2006, p. 20). De ahí que la ley de la constitución orientada, a que alude Husserl en las *Meditaciones cartesianas* indica que cada sujeto experimenta de forma distinta el sentido del mundo aún dentro del mismo ‘mundo-hogar’ en el que “todos los miembros del conjunto están en una relación de intersignificación” (Ricoeur, 2004b, p. 117).

Aún más, en *Ser y sentido* (2009), Reeder indica que la “ley de la constitución orientada” (MC, p. 200) permite la descripción de “la intersubjetividad trascendental de una comunidad correlativa abierta de mónadas” (Vargas y Reeder, 2009, p. 119), y en este sentido, denota que la constitución del horizonte de ser de un *ego* deviene siempre como parte de un mundo cultural concreto, un ‘mundo-hogar’, que es a la vez “parte de un mundo de culturas más amplio (mundos cotidianos concretos)” (p. 200).

Así, al revisar el paso de la subjetividad, del solipsismo a la intersubjetividad, se entrevé que la subjetividad, como individuo, implica lo común, la cultura, un mundo hogar y mundos extraños, pero no los agota⁴³. Lo común articula lo individual por las características que se descubren en éste, pero, cabe indicar, la identidad de cada sujeto, como un *ego* concreto, se da más por la diferencia que por lo que porta en común. En todo caso, deviene subjetividad solo por el reconocimiento y despliegue de la intersubjetividad. En palabras de Husserl en *El origen de la geometría*:

⁴³ Lo expuesto por Husserl permite entrever que un mundo-hogar se constituye, de hecho, como un elemento concreto de diversos niveles de constitución de la cultura. Así, por ejemplo, cada sujeto, como ego, integra un mundo hogar, y éste a la vez se va ampliando, en tanto integra y se integra a una familia en general, un barrio, un movimiento u organización, un pueblo, una nación, en definitiva, una cultura.

Nos percatemos o no de ello, viviendo alertos en el mundo, estamos permanentemente conscientes del mundo, conscientes de él como horizonte de nuestra vida, [...] de nuestros intereses y actividades reales y posibles. Siempre destacado en el horizonte del mundo se halla el horizonte de nuestros congéneres, estén algunos presentes o no. Antes siquiera de prestarle atención, estamos conscientes del horizonte abierto de nuestra co-humanidad y su núcleo limitado de la gente más próxima a nosotros o, en general, de nuestros conocidos (2002b, p. 369).

CAPÍTULO 9. LA CIUDADANÍA COMO CONTEXTO ANGULAR DEL SUJETO DE CAPACIDADES

“Todos los ciudadanos deberían tener la posibilidad de desarrollar todo el espectro de capacidades humanas, hasta el nivel que permita su condición, y disfrutar de tanta libertad e independencia como sea posible”
(Nussbaum, 2005, p. 221).

La constitución de la subjetividad-nosotros a que se hace referencia en el capítulo anterior conlleva a la pregunta por cómo deviene dicha experiencia de vida comunitaria y cómo esta experiencia es el lugar propicio para el despliegue del *yo* como sujeto de capacidades, en tanto, si bien el ego está en condición de autocomprenderse como un ‘yo puedo’, el horizonte pleno de dicha condición es dado en el ejercicio de sus capacidades, o lo que es, en el ejercicio de la ciudadanía. En este capítulo, entonces, se da cuenta de lo que implica el sentido del ejercicio de la ciudadanía y el papel que cabe para ésta la formación ciudadana, que no es otra cosa que el despliegue de la persona como sujeto capaz.

Así, este texto entrevé la discusión en torno al papel de la formación ciudadana bajo un horizonte pragmático por el cual se hace posible el despliegue del enfoque de las capacidades expuesto por Martha Nussbaum, para pensar la construcción humana de la sociedad, por lo que se da cuenta del sentido de la formación ciudadana, la teoría de las capacidades como fundamento para una formación ciudadana, y se desarrollan algunas perspectivas de reflexión para la formación ciudadana como posibilidad de potenciar y desarrollar las capacidades humanas de la persona, lo que configura, así, toda praxis educativa bajo un horizonte de humanización y desde donde la dignidad de la persona se constituye en el centro y horizonte último de todo proceso educativo.

Frente al panorama nacional colombiano en el que se evidencia, por una parte, un gran interés del sistema educativo por mejorar las prácticas y los procesos en la formación ciudadana y por ende, la constitución de ciudadanía, y por otra, se enfrenta a una crisis educativa caracterizada por el despliegue de problemas de calidad, cobertura

y amenazas en la restricción de fuentes económicas que financien la formación cívica; conviene pensar que, sin embargo, dichas debilidades y amenazas identificadas deben convertirse en retos que la actividad educativa ha de asumir en su compromiso de formar a la persona con una connotación humana para el ejercicio de la ciudadanía y la transformación social.

La educación deviene como un proyecto estatal, por lo que se han impulsado transformaciones que implican volver a pensar el quehacer pedagógico en las instituciones educativas. Las mismas estructuras institucionales contemporáneas han modificado las relaciones con el entorno e impuesto nuevos retos a las prácticas pedagógicas y académicas de las instituciones educativas. Estos retos están marcados por la emergencia de un poder global sin fronteras que se impone indiscriminadamente, que en palabras de Hardt y Negri puede denominarse como el *imperio*, esto es, “un aparato de mando descentrado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas” (2005, p. 5). Puede indicarse que, aunque existe la consideración de significar el papel de la democracia y la ciudadanía, se evidencia que no existen prácticas o procesos educativos claros hacia la formación de la ciudadanía. En el mejor de los casos, la democracia se centra en la exigencia de cumplimiento de aquellos criterios de convivencia básicos para el bienestar común. De ahí que no es un imaginario que la formación ciudadana se caracteriza por una falta de significatividad.

Como consecuencia de esta configuración global una educación para la ciudadanía ha sido permeada por una continua transformación de valores, por nuevas dinámicas económicas centradas en la competitividad, las formas de producción y el libre mercado, por la misma función del Estado como garante de la provisión de la educación. Dicha exigencia a la calidad educativa se caracteriza por las demandas del mundo tecnologizado y globalizado que ha incitado a las sociedades a cambios permanentes, por los desarrollos tecnológicos actuales y la diversificación en los medios de comunicación.

Por esto, la educación no puede permanecer ajena a esta dinámica, no fundamentalmente asociada con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino con el

imperativo de establecer pautas de reflexión en torno al ejercicio de la ciudadanía y la praxis de valores cívicos. Puede indicarse al respecto que solo potenciando las capacidades de la persona puede hacerse frente y resistencia al *imperio*, a la indiferencia y a cualquier otra expresión que encarne el desinterés por construir comunidad.

Una antropología del hombre capaz conlleva, por tanto, a tener en cuenta temas como la responsabilidad y la intencionalidad o constitución orientada del sujeto, pues la relación entre la acción y el agente no es otra cosa que poner en debate la capacidad de actuar a que se refiere Ricoeur en *Volverse capaz, ser reconocido* (2005) y en *Caminos del reconocimiento* (2006a). La problematización que Ricoeur hace del *homo capax* supone, por un lado, retrotraer la capacidad para actuar como categoría del debate contemporáneo no solo desde una perspectiva ética, sino política y social, y por otro, entrever que el despliegue tecnológico puede ser una oportunidad para repensar los problemas asociados al actuar humano y su humanización.

Se considera relevante, en este sentido, comprender y analizar la formación como la posibilidad de potenciar el desarrollo de las capacidades de las personas desde un horizonte de humanización de la sociedad, por lo que se configura como problema de análisis a partir del enfoque de las capacidades de Martha C., Nussbaum, en aras a entrever algunas perspectivas de reflexión y elementos que se consideran claves dentro de la formación ciudadana. Algunos trabajos desarrollados en torno al tema en cuestión y una corta aproximación al enfoque de las capacidades de Nussbaum, son los referentes para exponer aquellos elementos que se consideran fundamentales.

9.1. La pregunta por el sentido de la ciudadanía

En el análisis de la teoría de las capacidades se pone de manifiesto la importancia de entrever la existencia misma y la cotidianidad del ser humano, en la que al fin y al cabo la persona se constituye en el reconocimiento y desarrollo de sus propias capacidades. Deviene un acercamiento a una comprensión de la formación a partir del mundo de la vida, porque en última instancia, los procesos educativos son contextuales, se desarrollan para formar para la vida, concretamente, para vivir junto al otro.

No es difícil evidenciar que, como consecuencia de fenómenos políticos y sociales en Colombia, el concepto de ciudadanía y aún más de comunidad, aparecen paradójicamente, como un conjunto de individualidades donde el bienestar común, la convivencia, la justicia social, se han subordinado a relaciones de conveniencia, olvidado que “[...] el sentido de miembro de la comunidad [...], entraña un ser-recíprocamente-los-unos-para-los-otros” (MC, p. 196). Sin detallar los actores propios, esto se evidencia en los actos de violencia, corrupción moral y política, indiferencia e insensibilidad social. De ahí que lo colectivo no es un fin, sino un medio de progreso individual, por lo cual emerge la pregunta por qué es y cómo se fundamenta el quehacer de la educación como una búsqueda y reivindicación de lo común, la construcción social y participación en los procesos de construcción ciudadana.

Poco sentido se tiene de la vida pública, de las implicaciones de la ciudadanía y de la construcción, esto es, la praxis de la democracia, la praxis de la ciudadanía y su defensa y promoción no están en la base del pensar nacional, “no hay intento alguno de reinventar una visión de la autoridad autoconstituida que exprese una concepción de la vida colectiva, encarnada en una ética de la solidaridad, la transformación social y una idea imaginativa de la ciudadanía” (Giroux, 2003, p. 143). Más aún, se carece de una significación conceptual siquiera del valor cívico como conducta que evidencie la vida democrática.

Una formación para la ciudadanía busca instaurar en los actores escolares un pensamiento y una actitud de vida autónoma capaz de cuestionar los procesos sociales y políticos que se constituyen en su entorno, de modo que no se constituye como actor social en un agente pasivo de la sociedad, sino en un referente activo de construcción social humanizante. De ahí que cobra sentido promover, incluso, una reflexión académica de contenidos conceptuales, que tomen la comunidad como referente de análisis y comprensión para abordar las problemáticas reales y que dé cuenta de “cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber” (Nussbaum, 2005, p. 27).

Frente a la promoción y despliegue de un lenguaje y un discurso de servidumbre, dominio y control, la pregunta por la formación para la ciudadanía entrevé un lenguaje y un discurso dialéctico a través de la consolidación de relaciones sociales democráticas, la gestión de prácticas educativas de emancipación y la formación como ciudadanos

críticos de todos como sujetos sociales. La educación deviene, entonces, no como reproductora de imaginarios e ideologías políticas, sino como productora de un sentido social, humano y político en las personas. De ahí que todo proceso de formación ha de tener como presupuesto relevante posibilitar e identificar las capacidades de los estudiantes como bases de una formación autoconsciente que los sitúa como referentes de identidad social. Cambiar el paradigma de la formación para la competitividad, no es otra cosa que reivindicar el hecho mismo de que la educación es ante todo un proceso humano para participar, transformar, comunicar y contextualizar lo humano.

Por esto, frente al desarrollo ideológico, político y económico de sistemas que buscan de forma imperativa establecer valores universales de competencia y consumismo, esta visión de la formación ciudadana indica que cada actor educativo debe asumir un rol de promotor de una sociedad mejor, donde la ciudadanía es recreada como referente de calidad de vida y de dignificación humana, esto es, las prácticas educativas deben constructivamente impactar la sociedad y constituirse en referentes políticos de crítica y reflexión en torno a construcción social, a la praxis ciudadana. Se trata de posibilitar prácticas (escolares) y la configuración de comunidades, como centros y puntos de partida de relaciones humanas vivas, dinámicas que permiten un ambiente de desafío crítico y participativo en la construcción de la sociedad (McLaren, 2003, pp. 86-97).

Pensar una formación para la ciudadanía trae consigo indagar cómo el estudiante deviene como un sujeto participativo y crítico tanto de los procesos educativos que a su alrededor se desarrollan, como de los procesos sociales en los que habita, y no como un sujeto de aprendizaje pasivo y desinteresado respecto de lo social. Esto denota el carácter imprescindible de interés y análisis crítico de la escuela; exige asumir un rol activo en la participación de los procesos sociales, en especial, reclama que el estudiante debe se constituya como sujeto social e histórico. Como se verá, una formación ciudadana a la luz de la teoría de las capacidades, expuesta por Nussbaum, convoca la tarea de orientar los procesos educativos hacia la configuración de la autoconciencia en los estudiantes y en la escuela como colectivo, para posibilitar procesos de diferenciación y de construcción de una sociedad con significado humano, esto es, una

formación orientada a la transformación social a favor de la dignidad humana, a favor de los más débiles.

9.2. La formación ciudadana como desarrollo de las capacidades humanas

Teniendo en cuenta los estudios consultados en el contexto colombiano y referidos en el estado del arte con relación a la formación ciudadana, el enfoque de las capacidades expuesto por Nussbaum y los estudios que a partir de su propuesta se han desarrollado, se considera que una formación ciudadana que apunte a posibilitar procesos para la construcción de un mejor país, ha de posibilitar ante todo el desarrollo de las capacidades de la persona y el despliegue de ésta como *sujeto capaz*, para lo cual, debe tener en cuenta, como perspectivas de reflexión y referentes de construcción, entre otros, los siguientes elementos:

9.2.1. Un enfoque universalista de la democracia y la ciudadanía

En relación con la propuesta cosmopolita de Nussbaum que se ha precisado anteriormente, lo que está a la base es que cada persona deviene en el marco de una intersubjetividad y que ésta se va ampliando por el horizonte de ‘constitución orientada’ en que deviene tanto la subjetividad como *ego* concreto y la ‘subjetividad-nosotros’. Como dice Husserl: “todo ser humano tiene [...] su cohumanidad y, contando siempre con ello, tiene a la humanidad en general, en lo que se sabe viviendo” (2002b, p. 369). Este enfoque universalista se entiende, así, por parte del sujeto, en el sentido de extensión del horizonte de comprensión de los otros y del mundo en general, como agrega en *La tierra no se mueve*: “Solo hay una Humanidad y una Tierra a la que pertenecen cuantos fragmentos se desprendan o hayan desprendido” (Husserl, 2006, p. 24).

Por esto, la formación ciudadana implica un carácter de universalidad que busca fundar una sociedad global incluyente y democrática. No precisa de una noción nacionalista radical en al que se privilegie una identidad nacional o cultural, sino una comunidad abierta de seres humanos en la que todos se constituyen en “ciudadanos no

solo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, como ciudadanos de un mundo complejo e interconectado” (Nussbaum, 2005, p. 25).

La búsqueda y la formación de una ciudadanía crítica y activa sitúan la praxis de algunos criterios de carácter personal y social en pro de la dignidad humana, esto es, se requieren procesos (y sujetos) que motiven y faciliten la inserción de las personas en la transformación de su propia realidad. Siguiendo el planteamiento aristotélico, se trata de fortalecer las tres funciones principales de la educación, esto es, formar para la ciudadanía, el ejercicio y la búsqueda constante de la virtud y de forma conjunta la preparación para la praxis consciente y responsable de una profesión u oficio.

9.2.2. La responsabilidad social como horizonte práctico

Lo que se entrevé hasta aquí es, pues, un intento reflexivo y crítico de una forma de vida que vincula los problemas sociales con el proyecto de establecer una educación caracterizada no por la reproducción de ideologías, sino por la construcción de justicia, convivencia y ciudadanía. Se trata, entonces, de buscar mecanismos para encaminar los procesos educativos hacia una real inmersión crítica en la historia, mediante la participación ciudadana, esto es, el componente político de la formación radica en posibilitar acciones que transformen las relaciones humanas desde la justicia social, en formar a la persona posibilitando que descubra una comprensión autónoma del mundo y de la sociedad con un papel de activa participación social y constructiva. Nussbaum indica al respecto:

Cualquier teoría de justicia que pretenda ofrecer una base para que todos los seres humanos tengan unas oportunidades de vida decentes deben tener en cuenta tanto las desigualdades internas de cada país como las desigualdades entre países, y debe estar preparada para abordar las complejas intersecciones de estas desigualdades en un mundo cada vez más interconectado (2006b, p. 228).

Una educación aislada de su contexto, al margen de las problemáticas y acontecimientos de la sociedad, pierde todo sentido de identidad y comprensión política. Este es uno de los puntos esenciales de reflexión en tanto se sugiere que el entorno, el contexto de las prácticas educativas, se constituya en referente desde el cual todo acontecer adquiere real significado. Por eso el enfoque de las capacidades deviene como un sedimento de reflexión, análisis, comprensión y transformación de los problemas que integran el entorno educativo en beneficio de la praxis ciudadana y la comunidad misma.

De tal manera, una perspectiva de la formación a la luz de la propuesta de Nussbaum coloca a la persona, frente a la institucionalidad mediática, como el principal agente de transformación social que debe preocuparse por el desarrollo de prácticas de orden social, democrático, humanitario y justo; en gestora de una sociedad justa, dinámica y democrática. Pensar la educación desde la propuesta de Nussbaum implica valorar el contexto, el entorno, en el que deviene cotidianamente la persona como sujeto y agente de la ciudadanía.

¿Qué significa que la educación tenga como horizonte la construcción social? Lo mostrado desde el enfoque de las capacidades es que, precisamente, corresponde a todo proyecto educativo pensarse a sí mismo de forma crítica, clarificar su horizonte educativo hacia la humanización de la persona; generar procesos de formación ciudadana con un claro proyecto de país; formar personas, profesionales con compromiso social y político, es decir, formar ciudadanos críticos capaces de dar significado a su cotidianidad, a su propia situación histórica; como indica Nussbaum: “la sociedad, tiene, pues, el mandato de lograr que las personas alcancen todas las capacidades [...] no por motivos de productividad social, sino porque es humanamente bueno” (2005, p. 221).

El ejercicio de la ciudadanía se entrevé mediante la expresión humana de la responsabilidad como valor social, es decir, supone la conciencia subjetiva y el deber objetivo de responder por el otro y lo otro. La persona como sujeto político responsable asume el deber de realizar una acción o asumir las consecuencias derivadas de la misma. Así, formar para la ciudadanía es formar para la responsabilidad social, la cual

conlleva a incentivar el deber político y moral que se tiene respecto a los demás miembros de la sociedad, en lo concerniente al bien común y el desarrollo de la vida democrática. No se es solidario ni responsable, sino a partir de asumir y desplegar el valor que cada persona tiene para sí y para la sociedad a la que pertenece, pues no se trata pues de la búsqueda del bien individual a través del bienestar común, sino al contrario.

Por esto, la necesidad de pensar la responsabilidad social trae consigo el imperativo de generar procesos de formación para la realización personal y social de forma responsable, consciente y participativa, de modo que la ciudadanía llegue a comprenderse incluso más allá de constituir un vínculo entre lo personal y la comunidad como constructo social, y por la cual se aprenda a manejar la deliberación como matriz de la autonomía en el interior de una comunidad política plural, a descubrir que “cada uno tiene su horizonte de empatía, el de su co-subjetividad, a ser abierto por intercambio directo e indirecto, con articulación de otros, cada uno es otro para el otro, que siempre de nuevo pueden tener otros, etc.” (*Crisis*, p. 292).

9.2.3. Formación en competencias ciudadanas

La formación ciudadana no está únicamente relacionada con la apropiación de los mecanismos de regulación social, principios, valores, normas, o reglamentos, creados para facilitar la convivencia. Reclama de todo proceso educativo permitir a la persona ser un sujeto crítico y reflexivo ante los problemas y fenómenos sociopolíticos, resolver conflictos y buscar la armonía en la relación con los demás, asumir compromisos, y participar activamente en su contexto o entorno social (Herrera M., 2008, p. 65). Estas competencias implícitas de la formación ciudadana, según el enfoque de las capacidades, procura que las personas tengan las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que les lleven a la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad democrática, el reconocimiento de la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias (Hoyos, 2010, p. 37).

De ahí que la ciudadanía, más allá de un simple concepto político, dentro del proyecto de construcción de una sociedad, implica la construcción de referentes y competencias políticas que propicien y promuevan la participación activa en los espacios políticos, mediante la comprensión de la información, el despliegue de intereses, el cultivo de actitudes, valores y criterios que contribuyan a fortalecer un espacio público pluralista (Ruiz y Chaux, 2005, p. 66). La formación ciudadana cobra relevancia en tanto lleva a formular y comprender la misma ciudadanía como una forma de inclusión política, social y cultural, como un referente integrador más allá de la apuesta por una identidad nacional, evidenciando, en todo caso, la praxis de los derechos fundamentales políticos de participación y comunicación que tiene toda persona.

Por consiguiente, es perentorio plantear la ineludible responsabilidad de promover y potenciar la formación de ciudadanos, que, sin embargo, no puede ser asumida exclusivamente por la escuela, sino por la sociedad en su conjunto; de considerarla una tarea compartida y comunitaria. Dicha formación de competencias ciudadanas debe tener como base el cultivo de la “capacidad de reflexión y pensamiento crítico” (Nussbaum, 2012, p. 29).

De ahí que la formación de la persona no puede abstraerse de la realidad social concreta en la cual discurre la existencia humana y en especial la colombiana, no puede prescindir de la realidad del mundo actual. En tal sentido, la pregunta por las competencias ciudadanas apunta a la creación y promoción de estrategias pedagógicas que favorezcan el fortalecimiento de éstas con el propósito de incentivar la democracia participativa, la responsabilidad social, el reconocimiento y respeto por los derechos humanos, en últimas, la formación de mejores ciudadanos. Señala Nussbaum: “Ninguna democracia puede ser estable, sino cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para este fin” (2010, p. 28).

Bien se puede señalar que la formación ciudadana debe atender a las dificultades y exigencias de la democracia como lo indicaba Estanislao Zuleta en *Educación y democracia, un campo de combate* (2004). La primera dificultad tiene que ver con la fragilidad que se tiene frente a la *angustia* que se genera al tener que decidir por sí

mismo, esto es, pensar por sí mismo resulta más angustioso que creer ciegamente en alguien. La segunda se define por el *reconocimiento de la pluralidad* de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo, por lo que, entonces, la democracia implica la disposición a cambiar, a la reflexión, la autocrítica, a oír al otro seriamente. La tercera es el *respeto* que significa tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir sin agredirlo, ofenderlo o intimidarlo, pero al mismo tiempo defender el pensamiento propio. La cuarta es el reconocimiento de la necesidad de *luchar por la democracia*, por ello requiere un desarrollo progresivo (pp. 75-81).

9.2.4. Formación en valores como referente social

Frente a la priorización de valores como el individualismo, la competitividad, el consumismo; una formación para la ciudadanía demanda la praxis de valores como: cooperación, autenticidad, dignidad humana y laboral, praxis de los derechos humanos, libertad, participación y autonomía. Es necesario, desde el enfoque de las capacidades descrito, fundar una perspectiva humanizadora mediante el reconocimiento consciente de las problemáticas de la comunidad, con el propósito de que se motive en los sujetos un compromiso de sensibilización y transformación de los problemas que afectan a la comunidad como entorno. No tiene sentido forjar procesos educativos tendientes a la consecución de estándares si están al margen de la humanización y dignificación de la sociedad. La pregunta por la formación para la ciudadanía, cobra sentido, entonces, en cuanto se trae a escena la reflexión crítica y la toma de conciencia por las que un sujeto se oriente a la transformación social y a la reivindicación de la justicia social.

El enfoque de Nussbaum, afirma que, a nivel educativo, la formación ciudadana exige por parte del estudiante un proceso de autoafirmación, autoconocimiento y comprensión de sí mismo como persona, mediante la promoción de la autonomía, la comprensión de su forma de ser, pensar y actuar, esto es, llegar a la intuición de su singularidad humana, a la autoconciencia de que puede hacer manifiesto en sí y por sí a partir de sus propias vivencias: “The ego is not a box containing egoless lived-experiences, or a slate [...], or a bundle [...] can be manifest in each lived-experience”⁴⁴

⁴⁴ Traducción propia: “El ego no es una caja que contiene experiencias vividas sin ego, o una pizarra [...], o un paquete [...] puede manifestarse en cada experiencia vivida” (Husserl, 2001, p. 17).

(Husserl, 2001, p. 17). Asimismo, exige el devenir dialógico de la persona como mecanismo para trascender las diferencias y los conflictos. Demanda, de forma concreta, la tarea de posibilitar situaciones que permitan el aprendizaje y la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, el conocimiento del otro, la aceptación frente al devenir de situaciones y actitudes contrarias como la indiferencia, la discriminación, la marginación y la exclusión de los demás, en especial, de los más débiles y de los menos favorecidos.

9.3. Despliegue de la persona como sujeto capaz

Esta perspectiva centrada en el desarrollo y la potenciación de las capacidades, como punto de partida y horizonte para la formación ciudadana, suscita un inquirir crítico y reflexivo que promueva el desarrollo de la autoconciencia y el sentido de la responsabilidad social, que lleve a la persona, como sujeto social, a descubrirse en emancipador y hacedor de la historia, en agente de la democracia y en sujeto de la praxis de una ciudadanía crítica, constructiva y humanizadora, descubrirse realmente como *un ser humano*, como indica Husserl: “la conciencia de sí mismo es inseparable de la conciencia extraña; es impensable, y no es acaso un mero factum, que yo, ser humano, estuviera en un mundo sin que yo fuera *un ser humano*” (*Crisis*, p. 289).

Así, siguiendo este enfoque, se promueve, cultiva y enfatiza el trabajo en equipo, la producción social tanto material como intelectual, en una interacción constante de teoría y praxis. De ahí que deviene la formación para que el sujeto, las personas, se desempeñen mejor en el ambiente social, cultural, económico y político en el cual se desarrollan. En este sentido, se prevé la comprensión de la formación como un proceso que medie la realización de las capacidades de la persona, desde lo cual se la reivindique como sujeto de sus capacidades frente a los fenómenos globales que caracterizan la época actual. Se trata, pues, de evidenciar la formación humana como posibilidad para la emergencia de la persona como *sujeto capaz* (Ricoeur, 2006a, p. 125).

Con todo, la formación no puede ni ha de ser uniforme, e impuesta igualmente para todas las condiciones regionales y locales del país, sino más bien los procesos

educativos deben ser propuestos e ideados en función de lineamientos generales que promuevan las experiencias físicas, sociales, la reflexión y construcción creativa y conceptual que le permita a la persona desarrollarse en función de sus propias capacidades y en ese mismo horizonte, verse a sí misma como un sujeto con historia, incorporado a una historia y *sujeto capaz* de intervenir en la misma.

Se trata de que la persona, como sujeto de la formación, se *forme*, bajo la perspectiva de un *yo-puedo*, mediante la estructuración de criterios que le permitan no solo integrarse de forma idónea a la sociedad, e incluso al mundo laboral, o adaptarse a los progresivos cambios socioculturales, políticos y económicos; sino ante todo convertirse en un sujeto transformador de dichas realidades a partir del reconocimiento, la valoración y la praxis de sus capacidades como sujeto personal y social. Por ello, no cabe pensarse un proyecto de formación que privilegie lo laboral y el desempeño y progreso socioeconómico de una persona al margen de una sólida formación humana y ciudadana tomando como referente las capacidades inherentes a la persona misma, por cuanto, como se ha dicho, la educación no es tanto un proceso de profesionalización, sino de dignificación y personalización humana.

Se prevé que la pregunta por la ciudadanía desde este horizonte, consolide tanto la reflexión como el análisis de la formación como realización del sujeto capaz, frente a los múltiples problemas que devienen en las sociedades contemporáneas como la deshumanización y la despersonalización, y por ende, la negación y el ocultamiento de las capacidades de cada persona, por cuanto de lo que se trata es precisamente de posibilitar un *des*-ocultamiento de las capacidades para fundamentar la formación, o el reconocimiento de que “es evidente que me pertenecen a mí mismo de modo esencial y propio todas las posibilidades de la índole de: ‘yo puedo o yo podría’ poner en marcha estas o aquellas series de vivencias [...]” (MC, p. 164).

CAPÍTULO 10. LA RESPONSABILIDAD COMO ESPEJO DE LO HUMANO

Saber ejercer y poder las capacidades tiene como lugar angular la vida comunitaria o la praxis ciudadana, pero como se indicó atrás, requiere de un elemento fundamental, la responsabilidad como característica propia del ‘yo puedo’ y de la vida intersubjetiva. Cuál es el sentido y qué alcance social supone la idea de la responsabilidad humana es un asunto que se pretende dilucidar aquí, por lo que se muestra que ésta deviene ante todo como autorresponsabilidad, referida siempre a una subjetividad; y a la vez, implica la intersubjetividad, por cuanto la comunitarización de lo humano reclama pensar que hacerse cargo de sí es, también, hacerse cargo del mundo. Desde una perspectiva fenomenológica autorresponsabilizarse es hacerse funcionario de la humanidad, y a la vez tomar en consideración que coexisten autorresponsabilidades, lo que conlleva a indagar por algunas implicaciones para la formación.

En lo que sigue se muestra cómo desde una perspectiva fenomenológica se configura el hacerse responsable como hacerse ‘funcionario de la humanidad’. A partir de la fenomenología de Husserl, los maestros Guillermo Hoyos Vásquez y Daniel Herrera Restrepo pueden brindar un horizonte de comprensión al respecto. Éste estará marcado por el carácter teleológico del sujeto, y por tal, del hacerse responsable, el cual confluye sin más en la construcción del mundo, en el devenir político de la existencia de lo humano.

10.1. Breve conceptualización de la responsabilidad

Un tratamiento teórico de la responsabilidad no puede darse fuera de su carácter ontológico, es decir, se habla de responsabilidad siempre en relación con algo. Puede entreverse que la mayoría de la literatura y los tratamientos reflexivos sobre la responsabilidad poco dicen del sentido de ésta, pues se centran en estudios sobre la responsabilidad por las acciones, omisiones y sus consecuencias. De hecho, la responsabilidad social corporativa es quizá el concepto que ha tomado mayor fuerza en el contexto actual. Pueden verse al menos tres interrelaciones sobre lo planteado: el estudio axiológico y ético se centra casi exclusivamente en la bondad o maldad de las acciones como referente principal; la consideración de que se es responsable de algo

solo si se está en capacidad de un control voluntario; y la pretensión generalizada de que la responsabilidad deviene solo como recurso susceptible de imputación a alguien.

Se procura, entonces, caracterizar no solo una comprensión de la responsabilidad, sino también matizar el sentido de cómo ésta deviene. Una definición primaria que se ve pertinente de la responsabilidad señala que ésta es “la respuesta acorde con el propio ser” (Ramírez 2012, p. 45) y también, “la habilidad o capacidad de responder” (p. 296). Si se atiende a esto, hay que decir que la capacidad está siempre referida a alguien, al ser, y que la respuesta depende o deviene determinada por ésta.

En todo caso, la conceptualización de la responsabilidad ha estado marcada desde una perspectiva legal que retrotrae considerar tres elementos: un sujeto, un objeto y una instancia como referentes de imputabilidad, esto es, “alguien (sujeto de la responsabilidad) tiene que responder de algo o de alguien, que de algún modo le está encomendado (objeto de responsabilidad) ante alguien (persona o instancia) por alguna razón. [...] para que exista una responsabilidad, tiene que haber un vínculo entre sujeto y objeto de responsabilidad” (Cortina, 2004, p. 22). Al respecto, señala Ricoeur:

En un sentido estrictamente jurídico, la imputación presupone un conjunto de obligaciones delimitadas negativamente por la enumeración precisa de las infracciones a la ley escrita, a lo que corresponde la obligación, en derecho civil, de reparar el daño cometido y, en derecho penal, la de someterse a la pena. Es considerado imputable el sujeto que debe reparar los daños y sufrir su pena (2006a, p. 139).

Por un lado está, entonces, un enfoque que puede llamarse *jurídico*, la persona es imputable de responsabilidad; por otro, está un enfoque existencial, la persona se hace o deviene responsable. En el primero cobra sentido indagar el tema de la intención, es decir, el sujeto es responsable solo cuando *intenciona* sus actos, cuando prevé un resultado de sus acciones. Además, en este enfoque se es responsable ante alguien o algo, hay una instancia referencial que determina la imputabilidad de mis actos. Considerar un este matiz reclama pensar un estatuto no solo desde la individualidad, sino también desde lo dialógico, esto es, cabe hablar de corresponsabilidad. Merece,

entonces, atender a que la responsabilización deviene con respecto a sí mismo y con respecto al entorno.

Esto implica entrever la manera en que se afirma que alguien toma o asume la responsabilidad de sí. Un camino puede ser señalando que esto se hace a través de un proceso de identificación con los deseos que constituyen el núcleo de motivación de las acciones, por ejemplo, las virtudes (puede darse, de hecho, al no identificarse con los deseos constitutivos de una virtud). La cuestión es si el concepto de identificación puede arrojar luz sobre cómo es que alguien es o se hace responsable de sí. En una primera aproximación puede indicarse que se trata de la capacidad de participar en las identificaciones de los propios juicios que permiten a alguien convertirse en un agente cuyos rasgos intencionales pueden llegar a ser imputables.

Ahora, si bien la identificación es suficiente para la imputabilidad, no es necesario porque cada uno también puede ser responsable de una acción negligente por no haberse identificado a sí mismo con una virtud correspondiente. Reflexionar sobre las atribuciones de la responsabilidad moral recae sobre la serie de actitudes y prácticas fundamentales para la forma de vida interpersonal. En últimas, poder ser sujeto de imputación no es otra cosa que la capacidad de reconocerse como autor de sus acciones y de las consecuencias de éstas:

El término mismo sugiere la idea de cuenta, que hace al sujeto responsable de sus actos, hasta el punto de poder imputárselos a él mismo. [...] poder cargar con las consecuencias de sus actos, en particular los que son tenidos por un daño, un perjuicio, cuya víctima es otro (Ricoeur, 2006a, p. 138).

Parte de la literatura sobre la libertad y la responsabilidad moral es impulsada por la cuestión de si estas actitudes y las prácticas morales asociadas a ellas pueden ser justificadas, es decir, en este enfoque, tanto la necesidad y naturaleza de la responsabilidad es determinada por la comprensión de las emociones centrales para la práctica de considerar a los otros como responsables. Puede entreverse que una persona es responsable a partir del contenido motivacional de sus actos, la forma en que este contenido se ordena, el grado de autocontrol que posee y el alcance de su visión

práctica.

10.2. Tematización fenomenológica de la responsabilidad

Las palabras del maestro Hoyos en el homenaje que se le hizo en el año 2008 y que fueron publicadas por *Ideas y valores* (2008), denotan un marcado interés por entrever la responsabilidad desde una perspectiva fenomenológica. Para Hoyos la fenomenología deviene como responsabilidad, “ya no como responsabilidad personal, solo como autorresponsabilidad, [...] como honestidad intelectual” (2008, p. 131). Esta perspectiva coloca como primera tarea de quien puede ser llamado funcionario de la humanidad promover la responsabilidad en lo público, es decir, no corresponde únicamente bajo el rol de ciudadanos ejercerla, sino que es, ante todo, el compromiso real que ha de caracterizar la construcción del mundo de la vida. De lo contrario, señala Hoyos: “es necesario el cambio de paradigma para poder comenzar por la perspectiva de los participantes y no de los observadores” (2008, p. 132).

Según Hoyos (2012), la responsabilidad deviene como capacidad y tiene como fundamento las estructuras de la subjetividad sin ser algo ajeno a ellas y sin advenir posteriormente al sujeto (p. 170), esto es, sería vacía y abstracta si está al margen del darse sujeto en el mundo, en la producción, en la cultura, en la política. El ‘funcionario de la humanidad’ ha de privilegiar este sentido de la responsabilidad en vínculo con quehacer humano y la emancipación del hombre (2012, p. 171).

La intersubjetividad como estructura de la subjetividad implica que el hacerse responsable, el autorresponsabilizarse, deviene solo en comunidad, “tiene que ver con el desarrollo de la cultura y con “la posibilidad de una realización continuamente progresiva de la idea de eternidad de la humanidad –no del hombre *individuo*–” (Hoyos, 2012, p. 176); en palabras de Husserl: “nuestras influencias históricas, y por lo mismo nuestras responsabilidades éticas, se extienden hasta las más remotas lejanías del ideal ético, hasta las que señala la idea de desarrollo de la humanidad” (Husserl, citado por Hoyos, 2012, p. 176).

Aquí emerge el sentido fenomenológico expuesto por Husserl respecto de la ética, por una parte, el responsabilizarse se configura como una condición de posibilidad para una renovación personal y cultural desde el planteamiento teleológico de la intencionalidad y de la historia; por otra, como afirma Hoyos: “En una novedosa concepción de la temporalidad señala Husserl cómo la ética, en cuanto autorresponsabilidad del sujeto, constituye la fenomenología [...] en el horizonte de una tarea infinita por realizar en cada momento histórico” (2012, p. 177). Así, la concepción fenomenológica que presenta Husserl, según Hoyos, “se ubica en el tránsito del análisis intencional de los valores a la intencionalidad como responsabilidad y de aquí a la ética como responsabilidad histórica y cultural tanto individual como socialmente” (2012, p. 190).

La autorresponsabilidad del sujeto deviene e implica, entonces, su responsabilidad histórica y cultural por cuanto ser capaz de responsabilizarse “de los fines de la ‘humanidad’ lo abre directamente a tareas históricas relacionadas con la cultura de su propio pueblo y de este en relación con los demás” (2012, p. 194), es decir, la configuración de la comunidad como una síntesis de autorresponsabilidades. Nuevamente, en palabras de Husserl (citado por Hoyos, 2012, p. 195):

Como la comunidad no es una mera colección de individuos aislados y agrupados unos al lado de otros, sino una síntesis de los individuos por obra de la intencionalidad interpersonal [...] de la misma forma la autorresponsabilidad, la reflexión racional acerca del sentido y de los posibles caminos de una tal autorresponsabilidad para con una comunidad, no es una mera suma de autorresponsabilidades que se den en las personas individuales, etc., sino de nuevo es una síntesis, que precisamente entreteje intencionalmente unas con otras las autorresponsabilidades individuales y funda entre ellas una unidad interna (*Hua, VIII*, pp. 197-198).

La capacidad de responsabilidad caracteriza que el sujeto capaz responde por sus actos, y por las consecuencias de estos. Pero esta caracterización no deviene como demanda exterior, sino como imputación personal, es decir, más allá de determinarse

una adscripción de actos a alguien, este alguien se designa a sí mismo como sujeto capaz de responsabilizarse. La experiencia de imputación es vivencia subjetiva de la acción responsable. Tal vivencia, según las capacidades descritas por Ricoeur (2006), puede darse por el decir, el hacer y el narrar.

10.3. Ser funcionario de la humanidad como horizonte del ser responsable

El maestro Daniel Herrera publicó en el 2003 un breve texto titulado *Nuestra responsabilidad social, una reflexión a partir de Husserl* en el que asume la pregunta por el sentido fenomenológico de la responsabilidad. Como lo desarrolló Hoyos, la responsabilidad deviene siempre referida a algo, precisamente, como praxis, como responsabilidad social. En el texto mencionado, señala Herrera que para Husserl “la función de la filosofía es la humanización, y por consiguiente, el filósofo debe ser considerado como funcionario de la humanidad” (2003, p. 39).

Este concepto de ‘funcionario de la humanidad’ cobra sentido frente al desarrollo, como indica Hoyos, de la “funcionalidad *fáctica* y técnica de las instituciones dentro del sistema de administración total que caracteriza nuestra sociedad, y frente a la ideología de rendimiento y eficiencia [...]” (2012, p. 158), esto es, la objetivación reduccionista del ser humano (p. 162). No se trata, entonces, de confundir al ‘funcionario de la humanidad’ como un activista o un funcionario de partido, a quien “se le exigen soluciones inmediatistas y, si no las ofrece, se le relega al ostracismo condenándolo por idealista” (p. 159).

La actitud del ‘funcionario de la humanidad’ se caracteriza por la reflexión teórica y crítica (Hoyos, 2012, p. 160); por reivindicar el sentido de la subjetividad; rescatar el sentido de la verdad olvidada en las ciencias, como señala Hoyos: “el olvido de la subjetividad en la lógica formal y en la totalidad de las ciencias las ha hecho ciegas en cuanto para ellas la pregunta por el sentido carece de sentido, al haber perdido toda dimensión teleológica -la dimensión de los fines-, fñcada en última instancia en la subjetividad” (2012, p. 161). La tarea del ‘funcionario de la humanidad’ tiene que ver

con recuperar el “sentido pleno de la ciencia para una subjetividad capaz de preguntar por el sentido de todas sus operaciones” (Hoyos, 2102, p. 162); capaz de preguntar por “el sentido de la historicidad del hombre, de la subjetividad, de la razón, de la sociedad y de la política del mundo, de la ciencia y de la técnica” (2012, p. 164). Consiste, además, en develar y comunicar un cambio de actitud, una nueva visión del sentido subjetivo-relativo del mundo y de la historia como totalidad, en la que la historia no es una suma de sucesos o hechos y el mundo no es una yuxtaposición de objetos o cosas, sino un mundo de la vida cotidiana (2012, p. 166).

Para Husserl, señala Hoyos, este cambio de actitud exige “el comportarse desinteresadamente y el asumir la responsabilidad radical propia del filósofo” (2012, p. 168), que lleva, mediante la reflexión, a un nuevo sentido en el que lo real e histórico se vincula originaria y fundamentalmente con la subjetividad, esto es, no está la reflexión, propia de la actitud fenomenológica, desconectada de la vida misma ni de la experiencia cotidiana, sino que el yo de la reflexión, como subjetividad, opera en su actividad múltiple (p. 169). El ‘funcionario de la humanidad’ tiene como tarea sacar a la luz esa “dimensión primordial de la subjetividad y mostrar las estructuras de sus desarrollo: la intencionalidad, la temporalidad, la intersubjetividad, la corporeidad, la cotidianidad” (p. 170).

Por esto, ser o hacerse responsable deviene, en todo caso, de forma subjetiva y social. La primera como hacerse cargo de sí, responde solo ante la propia conciencia; y la segunda, fundada en la anterior, como hacerse cargo de los demás, hacerse cargo del entorno (Ramírez, 2012, p. 47). En cuanto al entorno, en tanto que, aun cuando “el proceso de responsabilización se comienza con la *singularización*” (p. 50), puede configurarse una ética en la que el sujeto, al ser y hacerse responsable en su vivir, asume las consecuencias de los actos y, además, toma en cuenta los intereses y sentimientos de los otros.

Ser funcionario de la humanidad se traduce en “vivenciar su tarea como una ‘*berufung*’, como un llamado, como una vocación” (Herrera, 2003, p. 39). Así, el carácter social de la responsabilidad se funda, por una parte, en el sentido que cobra el Otro en la construcción del mundo de la vida, en efecto, Herrera retoma las palabras de

Husserl: “Ya que no puedo ser lo que soy sin los otros, que son para mí, como los otros tampoco pueden ser sin mí” (p. 40); por otra, según Herrera: “a nuestra vida en el mundo le pertenece esencialmente el poder vivir en horizontes de experiencias no concluyentes. De ahí que el hombre sea un ser de tareas infinitas” (2003, p. 40).

Contextualmente, cabe recordar que pensar la responsabilidad, según Herrera, especialmente en Latinoamérica, exige denunciar que frente a un ‘*Todeswelt*’, un mundo de la muerte, lo humano confluye en reivindicar un ‘*Lebenswelt*’, un mundo de la vida (2003, p. 42); como precisa Hoyos: “el horizonte de horizontes de mi actividad cotidiana, la multiplicidad de perspectivas que componen mi estar y obrar en el mundo” (2012, p. 202). Para Herrera existen dos problemas en nuestras naciones que merecen especial atención como horizontes para la praxis de la responsabilidad: la *resignación* y el *marginamiento*. El primero deviene en los latinoamericanos como una experiencia de ensimismamiento y victimización por lo que aceptan y justifican las condiciones deplorables en que viven, “a diario se experimentan como seres predestinados al sufrimiento, a la negación de sí mismos... se refugian en la obscura resignación del fatalismo y de la pasividad que éste conlleva” (2003, p. 43).

El segundo problema que denuncia Herrera tiene que ver con el *marginamiento* de la población especialmente respecto a la educación y la cultura. Entrever que difícilmente cada uno se asume como actor principal de la vida cultural de su entorno (2003, p. 46) no es complicado, por cuanto la humanidad racional que ha de caracterizar las sociedades ha sido desplazada por enfoques instrumentalizadores en el que cada ser humano deviene como un medio. Señala Herrera, “la razón está alienada al centrarse solipsísticamente sobre sí misma desconociendo la intersubjetividad y su vocación de ‘razón comunitaria’ [...] está alienada al convertirse en razón cosificada, en razón instrumental, en ‘mercancía’ e ‘instrumento de poder’” (2003, p. 48).

10.4. Perspectiva política del hacerse responsable

A partir del desarrollo teórico de Arendt, especialmente en *Responsabilidad y juicio* (2007), se entrevé que la noción de responsabilidad constituye un elemento

fundamental que hace parte de la pregunta por la condición plural de la acción del ser humano, esto es, está a la base el interés por indagar la posibilidad y la necesidad de que el ser humano se haga cargo de sus inscripción al mundo, especialmente porque deviene siempre en relación permanente con los otros, su condición humana es ser parte de un mundo de relación, de intersubjetividad.

En este sentido, lo que acontece en el mundo, lo que deviene como condición humana, no es un despliegue de lo azaroso, sino que tiene siempre un punto de partida, es decir, emerge la necesidad de constatar que lo que acontece deviene como un acto de responsabilidad que media el hacerse cargo del mundo, particularmente, como se ha precisado, por el carácter político o la ineludible pertenencia a la humanidad. Señala Arendt: “La idea de humanidad, depurada de cualquier sentimentalismo, tiene una consecuencia política de mucho peso: que cada uno de nosotros tendrá que cargar de una manera u otra con la responsabilidad de todos los crímenes perpetrados por seres humanos, y los pueblos, con la de todas las atrocidades cometidas por los pueblos” (2004, p.46).

Este carácter político tiene como punto de partida el considerar el valor esencial de la intersubjetividad, como precisa Herrera, citando a Husserl: “el ser humano es ser esencialmente en grupos humanos unidos generativa y socialmente, y si el hombre es ser racional, solo lo es en la medida en que toda su humanidad sea humanidad racional [...]” (2003, p. 43). Por eso, esta perspectiva de recuperar o reivindicar el papel del ser humano respecto del mundo que habita, de insertarse como sujeto del mismo, constituye el sentido de la responsabilidad política de construir y preservar el mundo, es decir, “el punto central de la política es siempre la preocupación por el mundo y no por el hombre” (Arendt, 2008, p.145).

Arendt reclama la importancia de esta responsabilidad frente al despliegue de los sistemas que han fraccionado la historia, por lo que es necesario recuperar la capacidad de pensar por sí mismo y detenerse en el significado de la responsabilidad humana. Entrevé que ésta implica analizar tanto el concepto de responsabilidad política como el de responsabilidad personal, incluso en relación con la noción de culpa. Indica Arendt: “‘Responsabilidad personal’, esta expresión debe entenderse en oposición a la

responsabilidad política que todo gobierno asume por los actos buenos y los actos malos de su predecesor, y cada nación por los actos buenos y los actos malos del pasado” (Arendt, 2007, p. 57).

La responsabilidad política deviene como fundamento para comprender lo sucedido, para reivindicar el significado del pasado y asumir el sentido de una historia fragmentaria pero fundamental en la que la condición humana de la pluralidad reclama la responsabilidad colectiva. Señala Arendt: “[...] no hay ninguna norma moral, individual y personal de conducta que pueda excusarnos de la responsabilidad colectiva” (Arendt, 2007, p.159). En efecto, la responsabilidad no deviene al margen de una perspectiva política, implica hacerse cargo del mundo, asumir y comprender la inscripción al mundo y a la historia en la que cada uno, como ser personal, hace parte de un engranaje en el que tienen lugar todos los actos humanos.

solo podemos escapar de esta responsabilidad política y estrictamente colectiva abandonando la comunidad, y como ningún hombre puede vivir sin pertenecer a alguna comunidad, ello equivaldría simplemente a cambiar una comunidad por otra y, en consecuencia, un tipo de responsabilidad por otro (Arendt, 2007, p. 153).

El hacerse cargo del mundo es un proceso que pasa por asumirse como existente en medio y en relación con los otros para descubrirse como responsable de sí y del mundo. Esto lo sintetiza Herrera a partir de la descripción que Husserl hace del hombre griego como modelo. Señala Herrera que, en primer lugar, “Para Husserl el griego se definió inicialmente no como un ‘ego cógito’, sino como un ‘yo puedo’ y como un ‘nosotros podemos’”; en segundo lugar, “el griego convirtió este ‘yo puedo’ y este ‘nosotros podemos’, en un ‘nosotros queremos’”; para llegar así a un tercer momento en el que “el griego convirtió su querer e un ‘yo debo’ y en un ‘nosotros debemos’, pues tan pronto como se ha hecho consciente como telos en su desarrollo, necesariamente se torna también práctico como ‘fin de la voluntad’” (2003, p. 45). Esto implica que el mundo (y la historia), no le es dado al ser humano mecánicamente, sino que se construye en relación al querer y poder de quienes lo vivencian.

Por esto, se trata de hacerse cargo de sí, de las acciones personales, pero especialmente de aquellas que constituyen la condición humana de la pluralidad, incluso la venideras, de aquellas que integran lo que Husserl denomina “la subjetividad-nosotros” (*Crisis*, p. 151) y “la ‘constitución intersubjetiva’ del mundo” (*Crisis*, p. 258). Afirma Arendt:

Este modo de concebir la responsabilidad haciéndonos cargo de las consecuencias por las acciones que no hemos iniciado es una consecuencia de la condición humana de la pluralidad, *es el precio que pagamos por el hecho de que no vivimos nuestra vida encerrados en nosotros mismos, sino entre nuestros semejantes, y que la facultad de actuar, que es, al fin y al cabo la facultad política por excelencia, solo puede actualizarse en una de las muchas y variadas formas de comunidad humana* (2007, p.159).

Ahora, lo dicho en torno a la responsabilidad conlleva a otro tema relevante: la educación para la responsabilidad. Hacerse cargo del otro, orientar los actos y decisiones del otro, es un asunto complejo, en tanto está a la base el hecho de que “no podemos obligar a otro a ser responsable, tenemos que dejarlo que decida por sí mismo, si queremos respetar su libre albedrío” (Ramírez, 2012, p. 297).

Una posible salida está dada como un proceso de análisis y reflexión en la medida en que la labor o función del maestro se constituya en intervenir “solamente cuando sea estrictamente necesario para el mantenimiento de las reglas del pacto de convivencia” (p. 298), con la “confianza en que preferirá el bien, pero ninguna garantía” (p. 299). Determinar lo que ha de elegir lo haría no responsable. Por esto, el testimonio deviene como el camino que posibilita tal propósito, en palabras de Ramírez, se “puede enseñar el método de un manera directa [...] aplicándolo [...] dando las razones de su hacer” (p. 432).

A partir de esto, la educación puede entreverse como el camino que media o posibilite la responsabilización por el entorno. Lo mostrado por Hoyos, denota que la intencionalidad propia del sujeto trae consigo de forma implícita y explícita la

significación del hacerse presente del *alter*, del otro y los otros. Dice Husserl en *Las conferencias de Paris*:

Yo experimento en mí mismo, en el marco de mi vida de conciencia trascendental, [...] el mundo no meramente como mi mundo privado, sino como mundo intersubjetivo, dado a cualquiera y accesible en sus objetos, y dentro de él experimento a los otros como otros y a la vez estando ahí unos para otros, para cualquiera (1988, pp. 45-46).

El otro se constituye, a partir de sus vivencias, con pleno derecho respecto del yo. Es la misma temporalidad la que me “hace distinto y prójimo de mí mismo [...] prójimo y distinto del alter” (Vargas & Reeder, 2008, p. 153). El estancamiento y atrofiamiento del *telos* universal remite a que se hace necesario el desarrollo de una renovación que tiene como punto de partida la intencionalidad teleológica del sujeto, pasando de ésta a una renovación entendida como responsabilidad cultural respecto de la persona y el devenir de las comunidades. Esto indica que un acercamiento fenomenológico de la formación debe confluir en transformación.

¿Qué motiva el tránsito de la intencionalidad como responsabilidad? Como ya se ha dicho, el hecho de que la ética deviene como renovación personal y cultural, y que dicha renovación está dada por un proyecto de educación que permita “reconstruir un sentido de sujeto capaz de asumir su responsabilidad en procesos de transformación de la cultura” (Hoyos, 2012, p. 193), de la mano de la competencia reflexiva del sujeto. En este sentido, la autorreflexión funda el compromiso ético de un sujeto en una comunidad como un elemento estructural ‘de la intencionalidad como responsabilidad’. Afirma Husserl:

[...] la actitud total fenomenológica y la *epojé* pertinente está esencialmente llamada a obrar, en primer lugar, una plena transformación personal que en tendría que ser comparada con una conversión religiosa, la que más allá de eso extraña en sí el significado de la más grande transformación existencial que se ha propuesto al ser humano como ser humano (*Crisis*, p. 179).

Desde el campo educativo, el reconocimiento del otro posibilita el descubrimiento de la diversidad de temporalidades que pueden coexistir e interrelacionarse, esto es, para quien su mundo de la vida deviene en el ámbito de la educación, concluye Herrera, “nuestra responsabilidad está en posibilitar que [los otros] participen en la emancipación del hombre” (Herrera, 2003, p. 49).

CAPÍTULO 11. EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD COMO HORIZONTE DE LA FORMACIÓN

“Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales [...]”

(Nussbaum, 2010, p. 20).

Hasta ahora se ha indicado el sentido de autocomprenderse, puede decirse, como un sujeto político de capacidades y del papel que tiene para esto el *formar-se*, por lo que es necesario mostrar cuál es el horizonte de esto, como se verá en este capítulo, no es más que el cultivo de la humanidad o la preeminencia de la persona en medio del despliegue de las fuerzas del imperio en el mundo contemporáneo. En lo que sigue se intenta establecer el lugar y el sentido de la *formación* como elemento fundante de lo humano frente al devenir del imperio según lo caracterizan Hardt y Negri (2005). Por esto, inicialmente se aproxima una comprensión del imperio como condición posmoderna, para luego mostrar, especialmente desde la propuesta de Martha Nussbaum, perspectivas de análisis de los retos que tiene la *formación* frente a la búsqueda de una sociedad o mundo global más humano, esto es, evidenciar la necesidad de producir una subjetividad humana frente a la producción de una subjetividad imperial.

11.1. La condición posmoderna imperial

Con Hardt y Negri (2005) se puede indicar que la historia actual tiene como característica respecto de la formación el hecho de que “contribuye a formar y educar el personal administrativo de la máquina imperial, al entrenamiento de una nueva élite imperial” (2005, p. 52), lejos de posibilitar, reivindicar y promover la defensa de lo humano desde una comprensión global e integral. En este sentido, la formación bajo un enfoque mercantilista y tecnicista está orientada a configurar nuevas formas de proletariado, por lo que, tomando como horizonte la construcción de la humanidad, tiene como reto principal deconstruir el espectáculo de lo dominante.

No se quiere indicar con esto que en el devenir del imperio la *formación* sea negada, al contrario, es propio del poder imperial hacer de ésta un elemento fundacional de subjetividades. Se pretende, precisamente, desnaturalizar dicha *formación*, pensarla en el plano de la inmanencia pero desde lo expresamente humano. Dicho espectáculo de lo dominante puede tematizarse como una condición posmoderna que ha llevado a que los ámbitos de lo humano, como la política, la economía, el mundo de la vida, la ética, entre otros, no sean más que medios de despliegue y dominio de los procesos alienadores del imperio. Esta condición imperial es punto de partida para entrever que, como indica Husserl en *El origen de la geometría*:

[...] nos encontramos con la capacidad evidente de reflexionar -de mirar al horizonte y penetrar en él interpretativamente. Pero también tenemos, y sabemos que tenemos, la capacidad de libertad total para transformar, en pensamiento e imaginación, nuestra existencia humana histórica y lo que se expone allí como su mundo de vida (2002b, p. 383).

‘La modernidad, ¿una sociedad transparente?’ es uno de los capítulos y problemas que aproximan esta comprensión posmoderna imperial y que puede entreverse en Vattimo en su obra *En torno a la posmodernidad* (2003), donde un análisis del sentido progresivo de la historia denota cómo ésta no ha sido más que la referencia a las vicisitudes de una sociedad jerárquica, alienadora, dominante y elitista. Ante la aparición libre y espontánea de ‘otras historias’, otras culturas, otros pueblos y sus valores, pero sobre todo, ante la aparición e irrupción masiva en la sociedad de los medios de comunicación, la historia concebida como un proceso unitario pierde sentido. Por eso los medios de comunicación están a la base de la sociedad posmoderna y la caracterizan no como una sociedad *transparente*, sino como una sociedad compleja y caótica. Paradójicamente, es allí mismo, en ese caos, donde residen las esperanzas de liberarse a sí misma.

De este modo, la avanzada comunicación ha contribuido a que se multipliquen las concepciones del mundo, en las que las minorías, distintas culturas y subculturas participan; pero que a su vez, desde este aporte de los medios de comunicación, han dejado de lado el ideal de una sociedad transparente. Se fragua la idea de construir una

realidad, de dar sentido propio a la existencia, se pierde el sentido de la realidad ante la multiplicidad de imágenes y situaciones que ofrecen estos medios. Por ello se hacen necesarias acciones para emancipar o liberar las diferencias, los elementos locales.

Este proceso libertario tiene camino en la vuelta del hombre al mundo, en la recusación de los valores trascendentales y por tanto en la primacía de la vida inmanente. Sin embargo, aun cuando, como señalan Hardt y Negri: “el plano de la inmanencia es el único en el cual se materializan los poderes de la singularidad y el único en el que se determina histórica, técnica y políticamente la verdad de la nueva humanidad” (2005, p. 93); también es cierto que este concepto de la inmanencia puede ser equívocamente interpretado. Es cierto que el sujeto contemporáneo se ha instalado en un sentido de la vida inmanente, en una realidad en la que lo trascendente carece ya de sentido y se presenta ausente del horizonte de la humanidad. ¿Qué factores han contribuido a esta realidad? Dos elementos pueden indicarse, la producción económica industrial y el Estado burocrático administrativo, que han llevado a que el sujeto posmoderno se reafirme en sus capacidades creadoras y manipuladoras de la naturaleza y de manera particular, termine configurando su existencia alrededor del desarrollo tecnológico y del control tecnocrático. A esto ha contribuido el fuerte desarrollo del neoliberalismo, desde el cual, la subjetividad es más proclive a eliminar los valores y finalidades trascendentales y fundarse en la tenencia y disfrute de los bienes naturales.

Se quiere señalar con esto que dicho devenir inmanente lejos de posibilitar la liberación y el despliegue de lo humano, se revela como una importante fuente de poder, influencia y rendimiento económico en el que sobresale el programar, organizar e informar y con lo cual se confluye a la *formación* de una sociedad tecnocrática, programada, caracterizada por el automatismo, la informática y el marketing. Así, el modo de producción capitalista y la organización racional-burocrática sobreviven en la sociedad contemporánea en la que se destaca un estilo de vida social tecnologizado y una mentalidad operativo-funcional, esto es, el pensamiento se reduce a la funcionalidad de las cosas, impidiendo la crítica y la trascendentalidad en el mismo pensar. Se trata, pues, de una racionalidad tecnológico-instrumental que cosifica y empobrece al ser humano, prescindiendo de las cuestiones últimas del sentido y de los valores. Hardt y Negri indican al respecto: “los grandes poderes industriales y financieros producen, [...]”

no solo mercancías, sino también subjetividades. Producen subjetividades que a su vez son agentes dentro del contexto político: producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos y mentes, lo que equivale a decir que producen productores” (2005, p. 53).

Aunque se trata sí del devenir de una sociedad secularizada y no pretendiendo una vuelta a la trascendentalidad, se entrevé la necesidad de secularizar o promover lo humano, es decir, afirmando su desarrollo no en la industria capitalista y por tanto en la racionalidad que estos fenómenos sociales conllevan, donde lo humano ha perdido referencia frente al hombre tecnológico y científico, sino que la realidad como construcción de la actividad humana, de las aspiraciones del hombre, de la propia subjetividad, tome como base un proyecto de lo humano en el que se dé el proyecto de la persona o desarrollo auténtico de la persona. Este proyecto exige, entre otros aspectos, construir críticamente el mundo, promover una jerarquía de valores, fundar el compromiso y la apertura al otro, construir la alteridad, además, el devenir de la libertad fundada en la razón y en la autonomía de juicio y valor.

La vuelta a la inmanencia no puede significar una adhesión a un hedonismo radical, por la inmediatez, por el vivir aquí y ahora, por la ausencia de normas morales para vivir, por una visión fragmentada de la realidad, por un pensamiento relativizador, por la renuncia al compromiso y la simple libertad institucional. Esto frente a la posibilidad de configurar una subjetividad que se pregunte por su existencia, por el sentido último de su vida, incluso, por la valoración trascendente de su quehacer.

Un ejemplo de este camino equívoco de la inmanencia puede verse en torno a la cotidianidad actual de aquellos países que son considerados ‘desarrollados’. Precisamente el francés Jean Baudrillard (1996) reflexiona y critica a aquellos países que emulan ser la construcción ideal de la historia, pero que en el fondo este tipo de sociedades (imperiales) no tienen raíces propias, no son sino lo que se imaginan, la manera como se proyectan, por lo que carecen de acciones autorreflexivas y autorepresentativas que les conviertan realmente en el paraíso anhelado o el modelo de desarrollo para otras naciones (1996, p. 219). Por esto, frente a la formación biopolítica que ha inducido al capitalismo y que ha tomado como horizonte el deseo de acumular

bienes, está la posibilidad de una *formación* humana que revierta esta perspectiva desbocada de la historia y la humanidad.

La misma realidad de aquellos países económicamente desarrollados, destaca una ‘nausea estética’, afirma Baudrillard, (1996, p. 223), en efecto, ésta se sacrifica en el proceso en que se confunde la realidad con los ideales (por ejemplo un automóvil último modelo se materializa como el concepto de felicidad). Es evidente que estas naciones no están interesadas en conceptualizar la realidad, sino en materializar las ideas, moldean la realidad, le dan forma, mientras que en otros lugares se vive de lo imaginario y la nostalgia por el futuro.

Pero esta ‘utopía lograda’ aparece también como el neutralismo de los valores, como la indiferencia, la ‘anti-utopía’, el sueño mal logrado, en efecto, una característica de su cotidianidad es la tolerancia a cualquier diferencia. Esta es precisamente su indiferencia. Se vive en medio de una yuxtaposición de fenómenos y coexistencia de fragmentos de ideales realizados, de sueños materializados. Denuncia Baudrillard cómo en estas naciones se vive en la inautenticidad, a la intemperie de lo imprescindible (1996, p. 224).

Puede sí indicarse que estos países aparece cada uno como una nación mundial en la que están representadas todas las nacionalidades y etnias, sin embargo, unidas por valores mercantiles en lugar de atributos nacionales o patrióticos, por lo que devienen como un poder imperial por cuanto se reconstruye y rearticula mediante “relaciones diversas y singulares en red a lo largo y ancho de un territorio sin fronteras” (Hardt & Negri, 2005, p. 203). Paradójicamente, el capitalismo que ha sido capaz de desarrollar fuerzas productivas globales, ha sido incapaz de dotarse de un sostén espiritual propio y un proyecto de humanidad auténtico. La ‘humanidad’ se pierde o se confunde en medio de la innumerable demanda de fenómenos dominantes que suplen valores éticos, mediados especialmente, por el despliegue de las fuerzas imperiales.

Así, existe en los escenarios políticos y económicos la idea de que la calidad de vida de un país mejora cuando se incrementa su PIB (Producto Interno Bruto). Y bajo esta consideración se presume y clasifica el nivel de desarrollo. Pero, pregunta Nussbaum:

“¿qué significa para las personas concretas esa cifra, por maravillosa que sea?” (2012, p. 76). Lo cierto es que ni ese número tiene una incidencia apreciable en la vida de la gente ni tampoco soluciona sus problemas. Equívocamente se afirma que el mundo se divide en países desarrollados y en vía de desarrollo, o cuando menos, pobres. Pero a la luz de lo que se expone aquí, todos los países están en vías de desarrollo, aun cuando esa expresión se utilice, como se ha dicho, para referirse únicamente a los más pobres, ya que todos contienen problemas de *desarrollo humano* frente al alcance de un nivel de *calidad de vida* plenamente adecuado y un mínimo de *justicia social* (2012, p. 78).

Así, una perspectiva que ayuda a examinar el sentido de la *formación* frente al desarrollo y despliegue de dichas fuerzas imperiales es que la sociedad asiste al devenir de tiempos de subsunción real, en efecto, en palabras de Hardt y Negri, “la legitimación de la máquina imperial nace, al menos en parte, de las industrias de la comunicación” (2005, p. 54). Estos tiempos de subsunción real son los tiempos de una sociedad mediática que tiene como elemento fundante a los medios masivos de comunicación. De manera que en la sociedad contemporánea la omnipresencia de los medios los convierte en centros de identidad, en constructores de subjetividad. Es evidente la manera como estos medios aportan a la subjetividad y delimitan los parámetros de su existencia, en efecto, aportan casi toda la percepción de la realidad o ponen en contacto la subjetividad con las realidades no inmediatas. Se llega así a la subsunción real o clonación ideológica de esquemas que se valen de la necesidad de consumo y de deseo para constituir la identidad de la sociedad actual.

Ahora, la realidad que construyen y que enseñan dichos medios es el privilegio de una sociedad de consumo, el alcance de intereses o beneficios particulares, es decir, en la mayoría de los casos, estos medios están orientados tanto por intereses económicos y por una determinada visión de la realidad o perspectiva ideológica y política. De ahí que construir subjetividad no es obra de sí misma, sino que está mediada y definida por unos esquemas establecidos los cuales terminan alienando la sociedad, ‘formando’ en sentido literal o mejor, afirmando la soberanía del imperio.

Si lo que es transmitido por los medios termina por construir el devenir del imperio como un fenómeno en el que el modelo político-cultural genera una identificación

ideológica universal y en el que los medios no solo reproducen, sino que producen realidad, se puede plantear como tarea de la sociedad posmoderna la afirmación de la subjetividad no mediatizada, sino fundada en sí misma de manera que humanice objetivamente la realidad y facilite el encuentro y la receptividad de lo externo no como esencia de su constituir, sino como un elemento que aporta sentido pero no agota la existencia. Si la realidad que producen los medios es definida de antemano por quienes dominan la comunicación y de esa manera producen subjetividad, la realidad que sea aprehendida depende de cómo sea interiorizada y lo que se pretenda con ella. Cada subjetividad está ‘capacitada’ para leer y aprehender la realidad y configurarse a sí misma y por tanto, para localizarse en el despliegue del imperio. Como escribió Husserl:

[...] solo en la medida en que el contenido de la esfera de configuraciones espacio-temporales, universalmente apodícticos e invariables, sea considerado en la idealización a través de toda variación imaginable, puede emerger una figura ideal que puede ser comprendida por todo tiempo futuro y por toda generación venidera de seres humanos, y, en consecuencia, ser transmisible y reproducible con un sentido intersubjetiva idéntico. Esta condición vale [...] para todas las figuras espirituales que han de ser transmisibles incondicional y universalmente (2002b, p. 385).

En esta perspectiva, el mundo de la vida no lo es solo de la subjetividad, sino que ésta última se constituye siempre en unidad con los otros. Mundo de la vida predica la cultura, la política, la vivencia de lo comunitario, es ante todo la vivencia comunal de unos con otros en el mundo. Así, mundo de la vida, como lugar del yo puedo, implica un carácter privado, por referencia a un sujeto particular que tiene experiencia de sí y del mundo en primera persona, e implica un carácter comunicable, un entramado de significaciones que hacen parte de la praxis vivencial e individual concreta de cada uno mediante diversas ‘formas de capacidad social’. Señala Ricoeur:

[...] un puente entre las formas individuales de capacidades y las formas sociales que pueden constituir una transición entre el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo. En esta acepción ampliada, las capacidades en

cuestión no son solo atestadas por individuos, sino también reivindicadas por colectividades y sometidas a la apreciación y a la aprobación públicas (2006a, p. 173).

Por otra parte, desde el proyecto de la ‘deconstrucción’ de Jacques Derrida (1997) cabe plantearse la posmodernidad como un desenmascaramiento ideológico de aquello que ya no contribuye o posibilita una sociedad humanizada y digna del ser humano mismo. No se ha de comprender la posmodernidad fundamentalmente, como la creencia en la muerte de la razón o el afianzamiento del nihilismo, sino como el progreso de las ideas que faciliten una cultura del desarrollo dignificante de la actualidad. De ahí que tal vez sea una falacia identificar la posmodernidad como un rechazo a lo moderno. Es más bien la oportunidad de una nueva historia que no aparece de la nada, sino que ha estado en continua construcción.

Hay que señalar que esta nueva historia tiene la desventaja de que “el poder y el Estado producen la sociedad” (Hardt y Negri, 2005, p. 107), por lo que no hay cabida para que ésta tenga como fuente y horizonte construir humanidad. En este sentido, se entrevé en la *formación* la tarea de posibilitar que la nueva historia se consolide como el devenir de una sociedad más humana, esto es, cultivar la humanidad, aún en medio de la expansión de lo que se comprende como imperio, más aún, como dice Husserl: “la historia no es desde un inicio nada más que el movimiento vital del uno-con-otro y del uno-en-el-otro de las originarias formación y sedimentación de sentido” (2002b, p. 380).

¿Cómo la fenomenología del *homo capax* procura la constitución y el despliegue de humanidad? El mismo Ricoeur da una respuesta:

Es la *humanidad* [...] lo que llamo “Sí-mismo” en definitiva, *la cualidad humana*, el hecho de poder considerarse como el autor de sus propios actos, como siendo capaz de acciones intencionales, de iniciativas que cambian realmente el curso de las cosas, como pudiendo situarse en un relato de vida, como siendo a la vez el narrador y el personaje de su propia historia. Es esa *humanidad*, no en el sentido extensivo del conjunto de hombres, sino que

intensivo de la cualidad humana: lo que hace que un hombre sea un hombre. He ligado por consiguiente esta noción de humanidad [...] con la capacidad reflexiva fundamental de designarse a sí mismo como aquel que habla, como aquel que actúa, como aquel que narra, “se narra” y como aquel que se siente responsable y a quien las consecuencias de sus actos pueden serle imputadas (Citado por Mena, 2011, p. 677).

11.2. La formación como cultivo de la humanidad

La educación no puede permanecer ajena a la dinámica política y económica actual, sino que tiene el imperativo de establecer pautas de reflexión en torno al *formar-se* como el desarrollo de las capacidades de la persona. Pensar la *formación* es posibilitar que ésta se constituya como la creación de espacios en los cuales el sujeto se descubra como *yo dador de sentido* en medio de sistemas o formas de sentidos constituidos. A la luz de la fenomenología esto ocurre por la actitud reflexiva. La *formación* es, de esta manera, la emergencia de la persona como un *yo* que constituye su propio torrente y sentido de las vivencias y que, por tal, puede entreverse como un ‘yo puedo’ frente al mundo y en el mundo.

Martha Nussbaum pone de manifiesto el riesgo al que conduce una educación tecnocrática que pone en entredicho no solo el futuro de la democracia, sino, ante todo, la autonomía de la persona, su capacidad crítica y el reconocimiento del otro, como elementos claves para la emergencia de una comunidad más humana, esto es, “la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos” (2010, p. 20). El tema del reconocimiento precisa que en primer lugar se trata de una identificación de algo, pasa por el reconocimiento del sí mismo y de éste al reconocimiento mutuo. El reconocimiento viene dado por la experiencia intersubjetiva, es decir, no se trata meramente del reconocimiento de sí y por sí, sino que se es reconocido (Ricoeur, 2006a, p. 97). Agrega: “En el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de

sí mismo”⁴⁵ (2006a, p. 238). En palabras de Nussbaum: “imaginar la experiencia del otro” (2010, p. 30).

Ser reconocido es la reclamación o la emergencia de un sujeto en su propia experiencia e identificación, de una persona, capaz, por ejemplo, de actuar, sentir, padecer. Ser reconocido es poder salir a la luz lo que se es, en las capacidades propias. El yo puedo, en efecto, no es otro distinto al sí mismo, no se funda en modelos o paradigmas instituidos, por eso para Ricoeur no se trata de mostrar pruebas o certezas de lo que se es, sino que se trata de ‘atestación’, manifestación o testimonio de sí. La atestación puede comprenderse, entonces, tanto como un apropiarse de sí por parte del sujeto capaz, de las capacidades en las que se descubre como tal, y también como sujeto de y para la alteridad. Las capacidades de las que deviene agente también están dirigidas a la vida comunitaria, de ahí el testimonio, atestiguar como un yo puedo.

Siguiendo el planteamiento de Ricoeur (2006a), si bien se funda y se procura la constitución del reconocimiento, también es manifiesta la emergencia del *desconocimiento*. Dicho sea de paso, el desconocimiento puede darse como un ignorar al otro o como confundirlo. Puede desplazarse al otro, colocarlo al margen, pero también se le puede interpretar, tratar o *nombrar* como lo que no es. El sujeto capaz está a merced de la confusión, de la inexactitud, del desconocimiento.

Por esto, la *formación* puede pensarse y orientarse siguiendo dos enfoques metodológicos expuestos por Hardt y Negri:

El primero es el enfoque *crítico y deconstructivo*, que apunta a subvertir los lenguajes y las estructuras sociales hegemónicas para revelar así una base ontológica alternativa [...] el segundo es *constructivo y ético-político* y procura llevar los procesos de la producción de subjetividad hacia la constitución de una alternativa social y política efectiva, hacia un poder constitutivo (2005, p. 68).

⁴⁵ Dado que el movimiento del sujeto desde sí hacia el otro es constante y la constitución de su subjetividad está alimentada por su participación y cooperatividad comunitaria, es decir, *dación* y *recepción* de la cultura, puede interporlarse a Ricoeur que en el reconocimiento mutuo no termina el reconocimiento de sí, sino que constituye el despliegue total de éste y a la vez lo alimenta.

Aun cuando en la sociedad imperial la producción de subjetividad no está definida en un lugar específico, Hardt y Negri llevan a pensar el despliegue de un archipiélago de lugares en los que se produce subjetividad por demás aislados y confrontados, con sus propias reglas y formas de subjetivación: “las instituciones ofrecen ante todo un lugar separado donde se realiza la producción de subjetividad” (2005, p. 217), por lo que, sin dejar únicamente en manos de la escuela la *formación*, ésta sí que tiene la tarea de facilitar dinámicas para construir subjetividades capaces de vivir en el imperio (porque no es posible huir al mismo) pero sin ser del imperio, es decir, “dentro del imperio, contra el imperio” (2005, p. 81). Esto reclama, entonces, gestionar prácticas que desinstitucionalicen la escuela del orden imperial.

Lo que se consolida como cultivo de la humanidad desde este enfoque liberador implica, “[el] más grande fenómeno histórico[...]: la humanidad que lucha por su auto-comprensión” (*Crisis*, p. 57); a la luz de lo expuesto por Hardt y Negri, “negarse a la servidumbre voluntaria” (2005, p. 226), pero va más allá de la simple negación a la autoridad imperial: “debemos construir además un nuevo modo de vida y sobre todo una nueva comunidad. Este proyecto no conduce hacia la vida desnuda del *homo tantum* sino al *homohomo*, la humanidad al cuadrado, enriquecida por la inteligencia colectiva y el amor a la comunidad” (2005, p. 226), puesto que “es la comunidad la que produce y la que, al producir, se reproduce y se redefine a sí misma” (2005, p. 325).

En *Sin fines de lucro* (2010) Nussbaum expone tres habilidades que se requieren para cultivar la humanidad en el mundo actual, a saber:

La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones [...], [la segunda, la] capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. [...] La tercera [...], se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar (pp. 28-31).

De este modo, la autocrítica, una comprensión cosmopolita del sujeto, de la ciudadanía y de compromiso universal y del reconocimiento e inclusión de la realidad del otro, constituyen un horizonte humano definido de la *formación*. El desarrollo de dicho proyecto pasa, entonces, como se verá, por formar contra la indiferencia complacida como herramienta imperial; formar y promover el reconocimiento del sentido humano de la alteridad; y formar contra todas las formas globales alienantes, en último término, formar para que no se repita la tragedia: “Los campos de concentración, las armas nucleares, las guerras genocidas, la esclavitud, el *apartheid*” (Hardt y Negri, 2005, p. 67). Caso contrario, señala Nussbaum: “Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros” (2005, p. 35), la muerte del *otro*, como precisa Huserl: “para mí los otros mueren cuando ya no encuentro la trama presente de relaciones con ellos” (2006, p. 55).

11.2.1. Formar contra la indiferencia complacida

La *formación* como búsqueda y cultivo de la humanidad tiene como reto revertir la indiferencia complacida que denunciaba hace algunos años François Mitterrand (1996), especialmente, hacia los marginados del mundo. Este ex presidente francés indicaba cómo en la actualidad millones de personas padecen problemas deshumanizadores que les convierte en blancos de la miseria. Sin embargo, esto no constituye el punto final de tal iniquidad, sino que siendo esta realidad conocida universalmente, muy poco se está haciendo para enfrentarla. La compasión, indica, ha sido expulsada de las gentes, de los pueblos con la capacidad de ayudar. Sostiene Mitterrand: “quienes vivimos en [...] los países ricos, hemos pasado de sentir una desconcertada indiferencia a una indiferencia complacida” (1996, p. 300). Esto significa que ya todo, el subdesarrollo, por ejemplo, hace parte de la cotidianidad del evolucionismo neoliberalista, “no reparamos en las necesidades y capacidades que compartimos con otros ciudadanos que viven distantes o parecen distintos a nosotros” (Nussbaum, 2005, p. 29). La desigualdad crece desmedidamente aún a pesar de que el mercado global ha sido considerado como un camino para combatirla.

Frente a esto, Mitterrand plantea la posibilidad de establecer un “contrato de desarrollo”⁴⁶ que involucra no solamente el avance y el desarrollo económico de los países, sino también un nuevo código ético y moral internacional, como la oportunidad para favorecer mejores relaciones humanas entre las naciones. Si bien la economía es necesaria, lo social asume un papel preponderante en la búsqueda de un futuro habitable y justo. Tal contrato implica, por ejemplo, crear una mentalidad de reciprocidad y de vivencia de estados democráticos en los países (1996, p. 301).

Según Mitterrand, este proyecto comprende tres elementos. El primero corresponde a una ayuda cooperativa, se trata de posibilitar e incrementar el aporte económico de los países ricos para corresponder con las necesidades de aquellos más pobres del mundo. Un segundo elemento es el respeto mutuo, esto es, crear lazos de unión en los que la solidaridad sea la bandera y la realización del sueño de un futuro mejor y validar los derechos fundamentales, la justicia y la independencia de las naciones, respecto de fenómenos empobrecedores como son el egoísmo nacional y la violencia. Finalmente, la creación de acuerdos ingeniosos constituye el tercer elemento, es decir, fomentar acuerdos entre los mismos países para que se conviertan en los agentes de su desarrollo. En los tres casos, se trata de “aventurarse más allá de las estrechas lealtades de grupo y a considerar la realidad de esas vidas distantes” (Nussbaum, 2005, p 29).

Esta denuncia de la indiferencia complacida no lleva a exponer una crítica radical al capitalismo. Al contrario, el capitalismo adquiere significado por cuanto reivindica el derecho de lo personal, por ejemplo, la propiedad privada; aunque como sistema se ha caracterizado por deshumanizar y despersonalizar al hombre en tanto dicho derecho de lo personal queda supeditado a intereses subjetivos que pretenden dominar. En este caso, a futuro es utópico e irrealista pensar una sociedad al margen de una forma de vida capitalista, pero lo que sí es posible es pensar una forma del sistema capitalista abierta a lo humano, es decir, frente al advenir de una capitalismo salvaje, cabe pensar un capitalismo solidario.

⁴⁶ Aun cuando Mitterrand alude a que este contrato debe darse entre los países del Norte y los países del Sur, por el enfoque cosmopolita que se sigue en esta investigación del desarrollo humano, se considera mejor hablar de dicho contrato a nivel político y no geográfico. Como se ha precisado, una real comprensión de *desarrollo* de un país no puede tener únicamente lo económico como categoría determinante.

Esta forma del sistema capitalista puede entretenerse al crear y promover un código ético y moral internacional que implique del capitalismo favorecer la evolución de mejores relaciones humanas entre las naciones y las personas, es decir, donde las relaciones no estén dadas en primera instancia por la economía, sino por el interés de defensa y salvaguarda de la persona, en efecto, no están la persona ni la nación al servicio de la economía, sino al contrario. Así, la ayuda económica, el respeto mutuo entre las naciones y la construcción de una conciencia de coexistencia recíproca permiten que la indiferencia complacida que ha inundado la realidad de las naciones ricas, dé lugar a la construcción de un mundo solidario y de reconocimiento humano y no imperial del otro, que no es otra cosa que “la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (Nussbaum, 2005, p. 29)

11.2.2. Formar contra la globalización alienante

Otra perspectiva de la *formación* tiene que ver con un horizonte en contra de todo aquello que enajena y que trae consigo los procesos globales alienantes, por lo que deviene la necesidad de *formar-se* como resistencia a la globalización, pues no está lejos de ser ésta un proceso de homogeneidad cultural, política o económica, “un *régimen* de la producción de identidad y diferencia” (Hardt y Negri, 2005, p. 66). En este contexto, “cultivar la humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender cómo es que las necesidades y objetos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias” (Nussbaum, 2005, p. 29).

La globalización mercantil, por ejemplo, mediante “el marketing posmoderno reconoce la diferencia de cada mercancía y de cada segmento de la población y adapta sus estrategias de acuerdo a tales diferencias” (1996, p. 172). Este camino de constituir diferencia e identidad no se trata más que de producir subjetividad imperial, es decir, se asume la diferencia y la singularidad como herramientas no para integrar, sino para insertar las características de dominio y control imperial y por tanto, de exclusión.

Así, un punto neurálgico en este proyecto de formar contra la globalización (y en medio de ésta) tiene que ver precisamente con el *reconocimiento de sí y del otro*, o mejor, la denuncia de la ausencia del mismo, por ejemplo, respecto de las culturas y las diferencias étnicas, en “una época de diversidad cultural y de creciente internacionalización (Nussbaum, 2010, p. 24). En tal caso, el reto de la *formación* es precisamente redificar la humanidad como integralidad, identificando y denunciando las formas posmodernas del racismo y sus estrategias en la sociedad imperial. Siendo evidente el paso de “una teoría racista basada en la biología a una basada en la cultura” (1996, p. 212), la *formación* ha de propiciar los elementos para una cultura que asuma como estrategia no una inclusión diferencial, sino fraterna. En esta perspectiva, cobra sentido, por ejemplo, la lucha por la inclusión de género en tanto se entrevé que el fundamento de la igualdad de género va más allá de la esfera política y pública (Nussbaum, 2005).

Por otra parte y retomando lo indicado como condición posmoderna imperial, que toma como eje y camino los medios de comunicación y la emergencia de una economía informática, se trata de procurar la emergencia de la pregunta por lo humano, por el sentido y el horizonte de la *formación* en un ‘mundo de la vida tecnologizado’ (Vargas, et al, 2010). Esta economía informática trae consigo procesos que van más allá de transformar geográficamente la escuela y las prácticas educativas, tiene que ver especialmente con la pregunta por lo humano, como indican Hardt y Negri, “[...] tendremos que observar con mayor atención el proceso para ver claramente los cambios experimentados en nuestra noción de ser humano y en la humanidad misma que emerge en este tránsito a la economía informática” (2005, p. 312). En este sentido, si los adelantos en las tecnologías de la información y la comunicación han descentralizado y desterritorializado la producción, la escuela no es ajena a dicha dinámica y reclama que este tránsito tenga como horizonte reivindicar una *formación* humanista progresiva, pues, “en este constante cambio del mundo humano de la vida cambian también, evidentemente, los hombres mismos en cuanto personas, en la medida en que han de asumir, correlativamente, siempre nuevas propiedades habituales” (MC, p. 202).

Dadas las características de la constitución piramidal global descrita por Hardt y Negri (2005, pp. 332-336), es pertinente analizar el lugar y el sentido de la *formación* en

dicha pirámide. De entrada puede entreverse que ésta, siguiendo el camino de la biopolítica, es un proyecto vertical que tiene como fuente de agenciamiento el angosto pináculo de la pirámide, de tal modo que en el tercer tercio piramidal donde se encuentra el pueblo y la multitud, la *formación* deviene como un dispositivo base para el sostenimiento biopolítico de la pirámide que produce y mantiene las subjetividades imperiales. Transformar el sentido de éste dispositivo tiene que ser el proyecto del contraimperio, por ejemplo, aprovechando el no lugar de la producción de subjetividad, se asuma el control de producir y regular la subjetividad como el lugar y el punto clave de la resistencia (Hardt y Negri, 2005, p. 334). En efecto, no es la negación absoluta el camino para revertir las consecuencias del imperio, sino ante todo, tomar el control, como indican Hardt y Negri: “la verdad no nos hará libres, pero tomar el control de la producción de la verdad, sí” (2005, p. 176).

Frente al despliegue del imperio, puede anotarse desde Nussbaum en *Las fronteras de la justicia* (2006b), que éste ha dejado tras de sí y quizá a su servicio, principalmente tres problemas no resueltos de justicia social:

[...] el problema de la justicia hacia las personas con discapacidades físicas y mentales [...] el problema urgente de extender la justicia a todos los ciudadanos del mundo, de desarrollar un modelo teórico de un mundo justo en su totalidad [...] (y) las cuestiones de justicia relacionadas con el trato que dispensamos a los animales no humanos (2006b, p. 22).

El primer problema indicado respecto de excluir los discapacitados físicos y mentales cobra sentido en tanto lejos de ser integrados a la sociedad se les califica, identifica y excluye desde sus diferencias respecto de los demás. El segundo en tanto que las teorías de justicia social no pueden tener como unidad básica y punto de partida el Estado-nación, sino que requieren trascender, por ejemplo, la occidentalización de la justicia hacia comprender e integrar el oriente, por lo que emerge el concepto de transnacionalización de la justicia. El tercero, no menos significativo, permite entrever desde la indignidad que sufren los animales, la barbarie de lo humano.

11.2.3. Formar para la alteridad, la libertad y la integración social

Frente a la producción colonialista y posmoderna de una alteridad negativa, en efecto, “la identidad colonial se construye, ante todo, a través de una lógica maniquea de exclusión, [y en tanto] el sujeto colonizado se construye en el imaginario metropolitano como el Otro y, por lo tanto, en la medida de lo posible, se lo sitúa fuera de las bases que definen los valores civilizados europeos” (Nussbaum, 2006b, p. 143); el cultivo de la humanidad propone una lógica de lo humano que se funda en construir una alteridad positiva, acogedora, a la manera de Levinas, en la que el otro no es otro, sino otro modo que ser. En este sentido, cabe indicar que el modelo de estratificación social que define e identifica a la sociedad actual es la réplica de este modelo colonialista de configuración de la alteridad negativa. Por lo que, siguiendo a Nussbaum: “la escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como ‘objetos’ o seres inferiores” (2010, p. 73).

Por su parte, en *El Tiempo y el Otro* (1993) Levinas señala que tiene por objetivo mostrar que el tiempo no remite a un sujeto aislado y solitario, sino que se trata de la relación misma del sujeto con los demás (1993, p. 77). Para sostener esta tesis Levinas recurre al concepto de soledad que, como la colectividad, hace parte de la dialéctica del ser. La soledad aparece como una categoría del ser, pues lo característico del sujeto son las relaciones en las que fluctúa, éstas, señalan la identidad del sujeto limitado a la confrontación con el Otro. Pero no se es el otro, sino que se es en soledad. Se recurre en este sentido al concepto de colectividad en la perspectiva fenomenológica de Husserl al exponer la colectividad como una “personalidad de orden superior” (2002b, p. 23), en tanto deviene un ideal consciente común que guía su acción, por lo que es la relación con el otro lo que funda la humanización del sujeto.

Otro horizonte de la pregunta por una formación humanizadora tiene que ver con reivindicar la libertad. Levinas (2001), señala la mutua relación entre el hecho de mandar y el concepto de libertad que aparece como fenómeno real. Afirma, por una parte, que mandar es actuar sobre una voluntad. Es actuar sobre una realidad independiente, sobre aquello que ofrece una resistencia. Pero la libertad es lo que se niega a sufrir una acción. De ahí que mandar es estar de antemano de acuerdo con la

voluntad sobre la que se manda, mandar es cumplir la voluntad de quien obedece (2001, p. 98).

Así, la libertad del mando no es una fuerza ciega, sino un pensamiento razonable. La libertad aparece como la posibilidad de existencia. En efecto, la voluntad no puede recibir la orden de otra voluntad a no ser que encuentre dicha orden en sí misma. La existencia se hace y realiza desde sí misma, pero en el encuentro con el *otro*. Por eso, el pensamiento libre no es simplemente conciencia de una tiranía ejerciéndose sobre nuestra animalidad. Es la realización existente del ser libre en expresión hacia lo exterior. De modo que si el despotismo de los sentidos constituye la fuente de la tiranía, la propensión de la racionalidad hace de la libertad la oportunidad de comunidad.

Al respecto, Levinas señala: “Que se pueda crear un alma de esclavo no es solo la experiencia más sobrecogedora del [individuo] moderno, sino tal vez la refutación misma de la libertad humana que consiste en instituir fuera de sí un orden de razón” (2001, p. 53). Por esto, la libertad humana es esencialmente no heroica, es fuera de sí donde encuentra la posibilidad de ser libre, de hecho, frente al imperio, la construcción de subjetividad encuentra en ésta el camino para negarse a cualquier forma de esclavitud, o mejor, de un nuevo proletariado, en tanto se es libre porque se es persona y como tal aparece frente al mundo, como indica Nussbaum: “En un mundo gobernado por jerarquías de poder y moda, [...] Siempre será radical efectuar la demanda de ver y ser visto como un ser humano, antes que como el señor o siervo de alguien” (1999, p. 80).

De ahí que formar para la alteridad es no solo un reto de la *formación* en medio de la indiferencia, es también un imperativo para que las naciones lejos de perder sus fronteras culturales y políticas, no sucumban a las demandas del imperio y para que las personas “puedan ver lo diferente y lo extranjero no como una amenaza que haya que resistir, sino como una invitación a explorar y comprender, expandiendo sus mentes y su capacidad de ciudadanía” (Nussbaum, 2005, p. 327). El otro y lo otro están ahí dados no para hacerlo dominio, sino para reconocerlo como una ‘subjetividad-nosotros’. Además, se es libre frente al otro. La cara, el rostro, que se coloca ‘ante mí’, es el hecho de que una realidad se me pone y por tanto, como expresión, es la posibilidad de la

libertad. En efecto, lo expresado no es un pensamiento que llega a otro, es también el otro presente en ese pensamiento. En la expresión del otro aparece la posibilidad de libertad, en tanto se posibilita lo exterior.

Puede desde luego plantearse un interrogante: se es libre, pero, ¿libre de qué? En la sociedad posmoderna se lucha a favor de la libertad, se desea el ser libre; pero se quiere renunciar a encontrarse frente a lo otro. Pareciera que lo otro me determina y me subordina, pero es en esa relación en la que la libertad se consume. Soy libre ante un mandato, esto es, una realidad hace aparecer mi ser libre. No se es libre ante la nada. Hay que plantearse también, en el devenir del imperio, ¿ante qué realidad debe aparecer la libertad? La *formación*, en este sentido, se encamina a posibilitar el despliegue de la libertad y la singularidad de lo humano, de la persona.

Enfrentar el poder de policía, “un poder que debe producir continua y extensivamente, el milagro de incluir las singularidades en la totalidad, las voluntades de todos en la voluntad general” (Hardt & Negri, 2005, p. 107), es así, la otra cara del mundo imperial, la cara la humanización, el interés por promover y posibilitar una praxis humana inclusiva y social, que puede verse al constituir tierras comunes, esto es, si el contraimperio denota un proyecto ontológico, formar para producir ‘tierras comunes’ es un horizonte que permite entrever la dignidad de lo humano: “las tierras comunes son la encarnación, la producción y la liberación de las multitudes” (2005, p. 326). Siguiendo a Hannah Arendt en su obra *La Condición Humana* (2009), se trata de facilitar la reivindicación de las actividades o condiciones que configuran la esfera de la ‘vita activa’: la labor, el trabajo y la acción.

11.3. La pedagogía de lo humano como camino

Nussbaum (2012) advierte que una sociedad, a través de la educación, produce adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, corta las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades (p. 41). Las naciones, dentro de sus dinámicas de organización pública, elaboran y ponen en marcha lineamientos políticos para la gestión y desarrollo de los programas educativos en todos los niveles. De hecho,

lo más cercano que se puede encontrar en la legislación educativa nacional colombiana y no por eso pertinente, es la formación por competencias, ‘saber hacer en contexto’, pero, como se verá, desde este enfoque es, más bien, ‘poder hacer en contexto’, es decir, la pregunta por las capacidades inquiera indagar por el contexto “del hacer, del poder-hacer y del saber-poder-hacer” (2004b, p. 119).

Uno de los problemas que se pretende atacar con esta investigación tiene que ver con el hecho de que los programas educativos en el país no toman como centro y horizonte de su gestión las capacidades de las personas. Por el contrario, se elaboran perfiles homogéneos de lo que debe llegar a ser y saber hacer un estudiante al terminar un ciclo educativo, por lo que el centro de interés no es la persona en el despliegue de sus capacidades, sino el alcance de objetivos ya definidos. En este contexto la educación no es más que una ruta pre-establecida de intereses impersonales.

Bien es cierto que, por una parte, promover las capacidades de los estudiantes requiere sí de exigirles ciertas formas de funcionamiento como preludeo para la capacidad adulta; pero por otra, formar en capacidades es promover áreas de libertad, o mejor, crear condiciones y posibilidades de funcionamiento; lo que no es lo mismo que hacer que las personas funcionen en un determinado sentido, es decir, las capacidades se traducen en funcionamientos, pero requieren significarse o valorarse antes. Dirigir o coordinar, lejos de controlar, es crear las condiciones para que los otros lleven a funcionamiento sus capacidades.

Una aproximación ingenua a este enfoque y a la teoría del *homo capax*, pregunta, por ejemplo: ¿Cuáles son las capacidades que definen al ser humano *capaz*?, ¿qué capacidades definen la posibilidad del reconocimiento de sí? ¿Cuáles son las capacidades más importantes? ¿Cuáles merece la pena desarrollar en los estudiantes? Desde Ricoeur la respuesta es: la capacidad de decir, de hacer, de narrar y narrarse, de imputabilidad-responsabilidad y de prometer (2006a, p. 121ss), y tomando en consideración el marco conceptual de Husserl y Nussbaum, hay que indicar que aquellas en las que se proteja y apoye la *agencia* (la capacidad de acción) de la persona, en vez de aquellas que las traten como simples receptoras pasivas de prestaciones, es decir, es advertir que cada uno como un *yo puedo* “no es un punto o un polo vacío, sino

que, en virtud de una legalidad de la génesis, experimenta, con cada uno de los actos que el irradia, una determinación permanente” (Husserl, 1988, p. 35). Es precisamente lo que enuncia Ricoeur con relación al poder, la capacidad de acción del agente deviene en diversos modos concretos: poder decir, poder actuar, poder narrar, poder ser sujeto de imputación, poder prometer y poder perdonar: “La inclusión de este análisis de las capacidades constituye, sin duda, un legítimo enriquecimiento de la noción de reconocimiento de sí” (Ricoeur, 2006a, p. 123).

Las prácticas pedagógicas son acciones humanas que, o bien facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen, o por el contrario la suprimen. En este sentido, vulnerar la dignidad de una persona es crear condiciones sociales, políticas y económicas que impiden que las personas opten conforme una capacidad interna ya desarrollada. Empero, si bien podemos debatir si el potencial innato difiere entre las personas, la dignidad humana es desde un principio igual en todas las personas que son agentes. Pero este principio de la igual dignidad de las personas no puede significar necesariamente igualar las condiciones de vida de todas ellas. Promover las capacidades no es igualar las condiciones. Es descubrir y permitir el despliegue, en primera persona, de las potencialidades que le son propias, en palabras de Husserl:

Tan esencial como la ‘actualidad’ de la vida es también la ‘potencialidad’, y esta potencialidad no es una posibilidad vacía. Cada cogito, [...] lleva en sí mismo, como algo susceptible de ser descubierto, una potencialidad, que le es inmanente, de vivencias posibles y referibles al mismo objeto intencional y que pueden ser realizadas a partir del yo (1988, p. 25).

Puede decirse que las capacidades son “modalidades del ‘yo puedo’” (Ricoeur, 2006a, p. 315), formas de manifestarse, modos de constitución de identidad. En este plano, la formación tiene que ver con el despliegue de un mundo en el que el otro no se constituya en un obstáculo para el funcionamiento de las capacidades, sino, más bien, en una ayuda, un cooperante. Recuérdese que, como indica Husserl, si bien está el *yo puedo*, existe también el darse del *yo no puedo*, no soy capaz, no porque el sujeto se descubra carente de capacidad, sino porque no se le permita devenir como *homo capax*.

Nussbaum (2012) insiste en que las capacidades pertenecen, en primer y prioritario lugar, a las personas (como sujetos individuales), y solo luego, en un sentido derivado, a los colectivos. De modo que ninguna persona se use como medio para las capacidades de otros ni para las del conjunto. Desde este énfasis, por ejemplo, la familia o la escuela, no son una unidad homogénea de subjetividades, lo que implica la obligación de examinar y fomentar las capacidades de cada uno de sus miembros por separado. Ricoeur dice al respecto:

Un problema semejante lo plantea la imbricación de las acciones de uno en las de los otros. En semejante complejo de interacciones, ¿cómo delimitar la parte de acción de cada uno? Se debe contar, pues, con la confesión del sujeto actuante, que torna sobre sí y asume la iniciativa en la que se efectúa el poder de obrar del que se siente capaz (2006a, p. 132).

Error si de entrada se establecen capacidades para ser aprehendidas y error aún más, si el reusarse a aprehenderlas es un asunto punitivo, es decir, causal de estigmatización o sanción. Que una persona en una reunión o un estudiante en una clase ‘hagan silencio’, no es virtud del jefe o del docente, por el contrario, puede ser más bien una *desventaja corrosiva*. Este concepto de Nussbaum (2012) indica que hay acciones y situaciones que lejos de permitir el mejoramiento, son puntos de partida para la ausencia o la privación de capacidades y por tal, repercuten en la falla de otras capacidades en otros ámbitos. La propuesta de Nussbaum apunta, por esto, al cultivo de *capacidades fértiles*, esto es, oportunidades que generan a su vez otras oportunidades (Nussbaum, 2005)⁴⁷.

En la búsqueda de un proyecto político centrado en este enfoque de lo humano, puede objetarse cómo actuar a la hora de pensar un proyecto de país que tenga en cuenta la heterogeneidad de las capacidades centrales de sus habitantes. La respuesta que desde Nussbaum se da es que para esto existe el orden constitucional de cada nación (2012, p. 54), en efecto, tampoco se trata de establecer un umbral cosmopolita. Puede objetarse

⁴⁷ Un ejemplo muy común de ‘desventaja corrosiva’ es la estigmatización y discriminación racial o de género, por ejemplo, respecto de una persona homosexual, con el uso de calificativos despectivos. En este caso, no solo se le desconoce en su elección de forma de vida, se configura una falta de respeto, y además, se le puede poner en situación de vergüenza pública.

asimismo: ¿cuál es el camino que seguir para obrar en pos de promover todas las capacidades? Si un proceso que persiga esto se sustenta en el desarrollo de lo humano, la pregunta tiene respuesta. El desarrollo es un concepto normativo. Significa o debe significar, que las cosas están mejorando.

Puede, también, preguntarse si las capacidades pueden medirse, evaluarse y cómo hacerlo. La falacia de la medición es uno de aquellos estereotipos que ha marcado la historia y el ‘mundo de la vida’ contemporáneo. Se crean escalas de *marketing* de universidades a nivel mundial y nacional; o de colegios, a nivel nacional, departamental y local; pero no es lo *humano* la categoría que sustenta dicha clasificación. La mejor universidad, el mejor colegio o la mejor empresa, debe ser aquella que les permite a sus integrantes poner en *funcionamiento* sus capacidades. A partir de lo dicho hasta ahora, puede indicarse una dificultad: la noción de capacidad combina de manera compleja la preparación interna con la oportunidad externa, por lo que lo más conveniente es evaluar si se da o no la condición externa. Si la respuesta es afirmativa, la evaluación de la capacidad es asimismo constructiva, pues lo propio de la capacidad es estar en funcionamiento. En todo caso, como precisa Ricoeur, “las capacidades no se constatan, sino que se atestan” (2006a, p. 189).

Así, las capacidades no tienen por sí mismas la condición de efectuarse, esto es, nombrarlas no enuncia su cumplimiento. Por eso la necesidad de volver sobre el funcionamiento, sobre posibilitar que se den las condiciones para que el sujeto capaz pueda decir, obrar, narrar, responsabilizarse y prometer (Ricoeur, 2006a). Reclaman la reciprocidad como un elemento fundamental de la fenomenología del sujeto capaz. Con otras palabras, es correlativo al sujeto capaz un sujeto de alteridad, una continua referencia al otro. Poner manifiesto aquello que caracteriza al yo puedo, su subjetividad, demanda de la atención significativa de la intersubjetividad. Dice Ricoeur:

Si, en el análisis de las capacidades en su plano de potencialidad, se pudo prescindir de cualquier vínculo de intersubjetividad, el paso de la capacidad al ejercicio ya no permite semejante elisión; en efecto, decir, hablar, va acompañado siempre de la presuposición y la expectativa de un poder ser oído (2006a, p. 315).

Si se entiende que un colectivo no es mínimamente justo hasta que no facilita a sus miembros las precondiciones de una vida que esté a la altura de la dignidad humana, entonces incumbe a los actores indagar y determinar qué elementos se requieren para lograrlo, es decir, si se quiere facilitar un mínimo de vida digno, antes se debe saber cuál es. Cualquier receta dirigida a conseguir este proyecto de las capacidades resultará inútil a menos que esté construida sobre el conocimiento detallado del contexto cultural, político e histórico de sus agentes.

Se ha utilizado la expresión *pedagogía de lo humano* para significar que el objetivo de todo proyecto de formación ha de ser el desarrollo de lo humano, en atención a las ideas contenidas en lo que ya se ha descrito como enfoque de las capacidades. Por eso la primacía de la primera persona y por eso, además, cobra sentido el ‘yo puedo’ fenomenológico como un descubrimiento y despliegue, que cada uno tiene que entrever para poder estar en la posición de dar sentido. La referencia a la persona como ‘yo puedo’, es un asunto capital que implica perspectivas de comprensión en el *formar-se*. Ser docente, es ser más que un empleado, ser estudiante es ser más que un aprendiz, pues siempre, como se indicó antes, “[...] tenemos al ego no como mero polo vacío, sino en cada caso como el yo estable y permanente de las convicciones persistentes, de las habitualidades en cuya mudanza, antes que nada, se CONSTITUYE LA UNIDAD DEL YO PERSONAL Y DE SU CARACTER PERSONAL” (Husserl, 1988, p. 36).

La vida cotidiana, el mundo de la vida, las prácticas escolares, necesitan de más reflexión crítica y más debate argumentativo alrededor de lo que ‘cada persona es capaz de ser y de hacer’. Cada persona está en condición de descubrirse como un *yo puedo* concreto. Dice Husserl: “Puedo consultar a toda vivencia intencional, y ello quiere decir: puedo penetrar en sus horizontes, exponerlos, y con ello, por un lado, descubro potencialidades de mi vida [...]” (1988, p. 25). En palabras de Ricoeur: “Tengo confianza en que ‘yo puedo’, lo atestigo, lo reconozco” (2006a, p. 312). Así, preguntar por el sentido de la capacidad lleva a indicar que ésta no es más que ‘lo que es capaz de ser y hacer una persona’. Puede preguntarse: *¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona?* A partir del enfoque humanista desarrollado por Nussbaum, es posible contestar: Tener una vida digna y *formar-se* para preservarla y cultivarla (Nussbaum,

2012, p. 76), o en palabras de Ricoeur, desarrollar “la capacidad de llevar la vida que escoja” (2006a, p. 183).

Este proyecto de la pedagogía de lo humano, a partir de la propuesta de Nussbaum, implica del desarrollo, como se ha indicado páginas atrás, de tres capacidades básicas, que de hecho debe incluirse y conservarse de forma explícita en toda propuesta curricular que siga este enfoque, se trata de la “educación liberal [...] vida en examen [...] y ciudadanía reflexiva” (2005, p. 27). La educación liberal según Nussbaum es aquella que “libera la mente de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, formando personas que puedan actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo” (2005, p. 27), más adelante precisa: “el único tipo de educación que realmente merece el nombre de liberal [...] es la que hace a sus alumnos libres, capaces de hacerse cargo de sus propios pensamientos y de desarrollar un examen crítico de las normas y tradiciones de la sociedad (2005, p. 52).

CAPÍTULO 12. EL PAPEL DEL ARTE Y LAS HUMANIDADES EN LA FORMACIÓN

“[...] el poder terreno no se interesa por el individuo,
el Estado no se interesa por la diversidad humana,
sino solo y exclusivamente por la totalidad del pueblo,
para que en la misma conserve su eterna consistencia real”
(Broch, 1989, p. 371).

El cultivo de la humanidad como horizonte mismo de la autocomprensión y despliegue del *ego* como sujeto político de capacidades requiere de caminos y elementos concretos. En el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum se entrevé que las artes y las humanidades ocupan un lugar privilegiado tanto como expresión particular del ‘yo puedo’ y como posibilidad para la disposición sensible y vivencia de la ‘subjetividad-nosotros’. Las artes y las humanidades llevan a que la experiencia del ego esté marcada por la ‘constitución intencional’ intersubjetiva de la cultura. Pero en esto corren el riesgo de caer en la mediatización servilista de la política lejos de cultivar lo humano. En este capítulo se muestra cómo por la relación humanidades y política, el Estado encarna formas de poder que se hacen visibles en diferentes dimensiones de la vida de los pueblos. Además, se entrevé cómo mediante la formación estética se posibilita que dicha relación adquiera significación cuando arte y Estado, devienen la constitución de lo humano, articulando la propia temporalidad en las que acontecen, como aspectos esenciales de la condición humana.

De manera especial, se toma como fuente especial de referencia la obra de Hermann Broch, *La muerte de Virgilio*, con objeto de analizar el papel de las humanidades en la actualidad caracterizada por la biopolítica. Nussbaum advierte que dicho despliegue de la biopolítica o de imperio, denota la pérdida de aquellas capacidades relacionadas con las artes y las humanidades que son “vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo” (2010, p. 25). Asimismo, un proyecto de formación que incluya a las artes y las humanidades es cada vez menos importante en los procesos e instituciones educativas: “Existe una tendencia

generalizada a arrancar de los programas curriculares todos los elementos humanísticos. [...] se ha suplantado el material destinado a estimular la imaginación y a formar las facultades críticas” (p. 178).

12.1. El papel político de las artes y la literatura en la formación humanista

Pensar una relación entre literatura y política puede ser un equívoco si se plantea como una relación en la que paralelamente cada una acontece de forma independiente. Esto implica que no es posible establecer una relación directa por cuanto dicha relación se da, más bien, por procesos coyunturales, esto es, asuntos o hechos políticos se vuelven tema de la literatura y en general del arte cuando despiertan algún interés que puede ser motivo de denuncia, halago, engrandecimiento, crítica. Asimismo, la política se vuelca sobre la literatura cuando es vista como un medio para acometer un tema de interés y/o preocupación pública, es decir, pensar la relación entre política y literatura tiene que ser desde el comienzo para significar que la una es dada independiente de la otra pero que se articulan y que no puede pensarse lo uno al margen de lo otro.

Precisa Nussbaum que “el punto central de una educación en humanidades es enriquecer la vida de un ciudadano de manera amplia y diversa” (2005, p. 202), y en este sentido es que el arte y la política son en sí mismos ámbitos de la praxis humana. Por lo que no se trata solo de preguntar por la función política y social del arte. Pensar una relación entre ambas es entrever que la misma es innegable. Al respecto, en *La muerte de Virgilio*, la figura de entregar la Eneida a manos del César salvándola del fuego indica que es ésta un elemento estructurante del porvenir del Estado, de la política, de la construcción de un modelo de *civitas*. Por la novela el Estado adquiere significación, y se perpetúa. Dice el César: “[...] tengo que erigir ciudades porque son el punto de apoyo del orden romano” (Broch, 1989, p. 362). A la vez que el Estado, deviene entonces como el salvador de la Eneida, como el salvador del arte.

Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* (2005) había caracterizado que la libertad humana era posible solo a condición de una formación estética de los ciudadanos. Aquí se entrevé ya una aproximación relacional entre el arte y la política, y más aún, una concepción del arte como condición de la constitución de lo público. De ahí que en este sentido una formación de lo estético deba convertirse en

tarea primordial de la política (Schiller, 2005, p. 147). Lo estético no se reduce a lo accesorio, implica la totalidad de lo humano. Para lo cual ha de tenerse en atención el hecho susceptible de darse el ideal de humanidad, de libertad humana, bajo las conceptualizaciones y discursos de lo agenciado por el poder político, como dice el César en la novela de Broch: “El Estado que mi divinizado padre —santa sea su memoria— ha querido, el Estado que de acuerdo con su testamento me estoy esforzando por edificar, este Estado, es él mismo la libertad, imperecedera y real [...]” (Broch, 1989, p. 365).

El arte permite, según Schiller, vincular la sociedad que estaba fraccionada entre un salvajismo de las clases populares y un egoísmo de las clases cultas. Pone en evidencia que la enajenación de la vida pública respecto de la institucionalización estatal, la exclusión social, son un horizonte que la literatura, y el arte en general, está llamada a problematizar, evitando caer en una simple inclusión en el ámbito de lo artístico asuntos políticos y sociales, aunque sí lo implique, para tratar de vincular como identidad el todo del constructo de lo público.

Lo que plantea pensar la posibilidad de una dicotomía entre la autonomía del arte respecto del mundo, y el arte como un ámbito más de lo humano. Para Schiller el arte, como ámbito de la actividad humana, se mantiene “libre de la corrupción de las generaciones y del tiempo” (Schiller, 2005, p. 173). De forma que posibilitar en el hombre tanto el instinto para lo bello, para el arte, como la capacidad de producción artística, es el punto de partida para la reivindicación de lo público, para la superación de la corrupción de la vida pública.

Queda al respecto la pregunta: ¿Cómo es posible establecer un ámbito de lo artístico invulnerable a la decadencia o la corrupción política a la que son susceptibles otros ámbitos como la economía, la política misma y la cultura? La respuesta se da en tanto que, “para resolver en la experiencia el problema político, precisa tomar el camino de lo estético, porque a la libertad se llega por la belleza” (Schiller, 2005, p. 101). En este sentido, el asunto de la política está mediado por la posibilidad de darse el devenir de lo estético, en efecto, indica asimismo:

¿No es cuando menos extemporáneo preocuparse ahora por elaborar un código para el mundo estético, cuando los acontecimientos del mundo moral atraen mucho más nuestro interés, y cuando el espíritu de investigación filosófica se ve impelido de modo tan insistente por las actuales circunstancias a ocuparse de la más perfecta de las obras de arte, la construcción de una verdadera libertad política? (Schiller, 2005, p. 134).

Así, en Schiller se configura lo que puede denominarse una pregunta por la educación estética como la posibilidad que tiene el hombre de fundar humanidad como sujeto político. Pero hay que recordar entonces la crítica que hace Gadamer (2001) a la propuesta de Schiller, en tanto la educación estética puede comprenderse como una simple educación para el arte o para el ejercicio artístico, el cultivo de la capacidad artística. En efecto, dice:

Es conocido que de la idea primera de una educación a través del arte se acaba pasando a una educación para el arte. En lugar de la verdadera libertad moral y política, para la que el arte debía representar una preparación, aparece la formación de un «estado estético», de una sociedad cultural interesada por el arte (Gadamer, 2001, p. 122).

Advierte Gadamer que, en lugar de comprender el arte como una actividad enriquecedora de la realidad, como un perfeccionamiento de la naturaleza humana, se corre el riesgo de constituir la estética y la experiencia estética en un “un enmascaramiento, una ocultación o incluso una deformación de la misma” realidad (Gadamer, 2001, p. 122). Por esto, no se trata de procurar la llamada “estetización de la política” o la “politización del arte” (Benjamin, 1982, p. 57), sino de entrever que arte y política, como aspectos interrelacionados de la vida humana, son ámbitos estructurantes del orden social vinculados a la realización de lo humano. Tampoco se trata de otorgar al arte la función de la formación cívica o construcción ciudadana. Lejos está la intención de que el arte encarne expositivamente la vida pública o como exaltación de la política misma; sin embargo, en alguna forma puede el arte pretender o albergar ideas de soberanía, pero con la expresa característica que no las ejecuta, como enuncia nuevamente el César:

Sí, me odias porque estás lleno de ocultos pensamientos de rey, pero has sido demasiado débil como para emprender siquiera el más leve intento de ejecutarlos; me odias porque no has tenido otra salida que albergar tus ideas de soberano en tu poema, para al menos aquí poderte mostrar más poderoso que tus soberanos [...] (Broch, 1989, p. 387).

Tampoco se trata de llevar al arte a una enajenación pública, de modo que todo lo público sea permeado por lo estético, por cuanto puede degenerar en cotidianidad absoluta que le resulta imposible ser referente de crítica y transformación. Se trata de pensar el arte en tanto se configure una conciencia estética más allá de una expresión egoísta de la subjetividad o creación fantástica o pintoresca de la realidad (Heidegger, 1995, p. 60). En efecto, en la obra de Broch, el diálogo entre Virgilio y el César, a la vez que refiere la confrontación siempre viva entre el arte (Virgilio) y el poder (el César), indica también cómo la literatura se ha convertido en una tribuna de discusión política sobre los asuntos de lo público, pero esto no puede perder como horizonte el lugar que corresponde a cada uno, como afirma Broch por boca de Virgilio: “Tu obra se mide por su utilidad estatal, la mía por su perfección artística” (Broch, 1989, p.311).

12.2. El ‘abuso político’ del arte y la literatura

Nussbaum denuncia que “los programas relacionados con artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al desarrollo de la técnica” (2010, p. 43). Cuál es el papel que cumple la formación estética, propiamente, el arte y la literatura en la sociedad es un asunto que reclama atención. Si Schiller lleva a pensar la necesidad de una formación artística, ésta ha adquirido en la actualidad una connotación farmaceuta, pero no una forma de expresión de la experiencia humana como humanidad, esto es, la comprensión que se tiene del arte puede estar asociada simplemente a una función pragmática y utilitaria⁴⁸. Y a la par que se desarrolla la

⁴⁸ Por ejemplo, la música se valora como ayuda a la concentración, a la expresión sensible; la literatura con el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo; el teatro y la danza con la expresión corporal, con facultades como la agilidad y el equilibrio; las artes visuales y la arquitectura, con la memoria de la cultura, la historia y la identidad histórica; la pintura con la expresión y representación emotiva y anímica; lo que permite denotar que solo se capitula el arte como un medio de reflejo y expresión de la cotidianidad.

ciencia y la técnica, evoluciona la expresión artística y una comprensión vulgar de la misma; sin desconocer por esto que: “Aunque el arte se exprese de esta o de aquella manera, en todas sus ramas, [...] en todas partes sirve al conocimiento y expresa conocimiento; la unidad del conocimiento y la unidad del arte son hermanas” (Broch, 1989, p. 340) y tienen como horizonte una misma objetividad, la construcción del mundo cultural, en palabras de Husserl:

Todas las nuevas configuraciones producidas por cualquiera sobre la base de las configuraciones predadas suponen de inmediato la misma objetividad. Es, como advertimos, una objetividad "ideal". Esta es propia de toda una clase de productos espirituales del mundo cultural al cual pertenecen todas las formaciones científicas y las ciencias mismas, aunque también por ejemplo las formaciones de las artes literarias (2002b, p. 368).

Se precisó con Ricoeur que la narración deviene como una de las capacidades por excelencia del hacerse manifiesto lo humano, asunto que puede mediar a través de las obras literarias. De hecho, Husserl, en nota a pie de página de *El origen de la geometría*, refiriéndose a las artes literarias, precisa:

Pero el concepto más amplio de literatura las abarca a todas, esto es, pertenece a su ser objetivo el ser expresados verbalmente y el que puedan ser siempre nuevamente expresables. Mejor dicho, tienen objetividad, existencia para todo el mundo, solo como significado, como sentido del discurso. En relación con las ciencias objetivas esto se da de manera tal que, para ellas, la diferencia entre la lengua original de la obra y su traducción en lenguas extranjeras no elimina su accesibilidad idéntica, ni la hace, por ejemplo, solo inauténtico o indirecta (2002b, p. 368).

Aunque la literatura en muchos casos pone al descubierto las preocupaciones de los escritores respecto de fenómenos políticos que se han dado en la historia, queda al margen un proyecto político claro en la comprensión de la misma. Muchas obras se tornan en nuestros días en no más que en excelentes novelas o textos u obras de arte que recogen una historicidad particular, configurando una comprensión romántica de la

literatura, pero dejando al margen el hecho de que, a lo largo de la historia, el arte siempre ha tenido una función particular en virtud de su relación, aunque quizá ampliamente servil, con el poder político, lo cual muestra que el arte ha sido pensado como un instrumento publicitario y propagandista de las clases dominantes. En este sentido, cualquier forma de abuso político del arte termina por desfigurar tanto el reconocimiento auténtico de sí como el reconocimiento mutuo. Dice Ricoeur al respecto: “Lo cierto es que la relación vertical de autoridad, incluso mantenida dentro de los límites de la autoridad enunciativa, discursiva, escrituraria, constituye una espina en el cuerpo para una empresa como la nuestra, deliberadamente limitada a las formas *recíprocas* del reconocimiento mutuo” (2006a, p. 269).

Enunciar, escribir, narrar, como formas del poder decir, configuran la capacidad de uso de la palabra como acción, ante todo, para develar el propio yo, esto es, el decir es una “expresión autorreferencial por la que ‘el yo’ se designa a sí mismo” (Ricoeur, 2005, p. 106), la manera en que el sujeto se comprende como primera persona, y en consecuencia, se posiciona en el mundo como un yo particular, concreto. Empero, dicho posicionamiento no se da al margen del otro, por el contrario, la alteridad media la autodesignación del yo. En palabras de Ricoeur:

la autodesignación del sujeto hablante se produce en situaciones de interlocución en las que la reflexividad contemporiza con la alteridad: la palabra pronunciada por uno es una palabra dirigida a otro; además, puede responder a una interpelación que le haga otro (2005, p. 107).

En Husserl, se indicó páginas atrás, se configura el darse un no-puedo. Asimismo ocurre en la fenomenología del homo capax descrita por Ricoeur. En tal sentido, cada capacidad está acompañada de un no-poder (Jervolino, 2006, p. 75). De forma expresa, en relación con el poder decir, a éste confluyen de forma significativa el darse de situaciones de interlocución, aquellas en las que se posibilite propiamente el uso de la palabra. Dice Ricoeur:

Mejor que los demás compartimentos de ejercicio del ‘puedo’, el poder decir permite llegar a él oblicuamente, como conviene a un enfoque reflexivo, al

salir de un enfoque estrictamente semántico cuyo concepto principal es el enunciado (*statement*) cuya significación, en caso de ambigüedad, es sometida al arbitrio de los contextos particulares de interlocución (2006a, p. 127).

Sin embargo, asimismo, dichas situaciones propicias para la interlocución pueden dar lugar al no-poder decir, la emergencia o la imposición del silencio: El poder-decir, que se ha colocado de propósito a la cabeza de las modalidades del ‘yo puedo’, está gravado con una dificultad para decir, incluso con una impotencia para decir (Ricoeur, 2006a, p. 319). El poder decir se limita en tal caso, bien a lo que es oportuno decir, a lo que cabe decir, a lo que ‘no debo decir’. No quiere indicar esto que todo contexto de interlocución deba tener la *palabrería* como fundamento, sino que se definen de entrada ciertos límites al decir. Pero cabe señalar que ante la acción del no-poder decir, “aprender a contarse es también aprender a contarse de otra manera” (Ricoeur, 2006a, p. 134), o lo que es, siempre habrán caminos para “narrar de otro modo” (p. 137).

En todo caso, en la actualidad el arte al servicio del poder estatal y de las corporaciones capitalistas cumple una función pragmática, enunciar el bienestar, por ejemplo, sí y solo sí, hay consumo. Se ha convertido asimismo en un objeto de mercado, por cuanto, su valor estético está determinado por el precio económico que se le asigne, indicándose que a mayor precio, mayor valor y por tanto, mejor arte. De esta forma, el arte ha asumido una dimensión publicitaria, pues lejos de enunciar con autonomía e independencia la realidad, es a su vez un medio, una herramienta al servicio de élites y agencias de poder. Cabe asimismo plantear la cuestión de si acaso no ha caído la literatura en el sistema del consumismo, en la gramática del mercado, si no ha caído o se ha volcado a producir consumidores de texto, que denuncia Broch diciendo: “aquel que alaba un verso como tal, sin preocuparse de la realidad aludida por el mismo, confunde lo productor con lo producido, se hace culpable, a sabiendas o no, del perjurio que niega la realidad, que la aniquila, se hace cómplice de todos los perjuros” (Broch, 1989, p. 241).

Así, el poder político ha encontrado en el arte un camino efectivo para extender sus ideologías o la información necesaria para mantenerse como tal. Sartre indicó en una

entrevista hacia 1965, las caracterizaciones de manejo político a las que ha sido sometido el valor de la literatura. En dicha entrevista aduce razones de dos tipos por las cuales rechazó el premio Nobel de Literatura:

Unas, de tipo subjetivo, y otras de tipo objetivo. La razón subjetiva se desprende de mi concepción del intelectual, del escritor, que tiene que ser un realista crítico, y rechazar toda institucionalización de su función [...] Diría incluso que si la literatura se institucionaliza, pues bien, forzosamente muere. La razón objetiva [...] consiste en que tal vez pueda aceptarse un premio internacional, pero solo si lo es realmente. Es decir, si en una situación de tensión Este-Oeste, se atribuye tanto al Este como al Oeste, en función únicamente del valor de los escritores. [...] para mí, precisamente, el verdadero problema reside en el enfrentamiento cultural del Este y del Oeste⁴⁹.

En la obra de Broch, Virgilio personifica, en su oposición al César, la renuncia a las prebendas de un Estado que en su devenir deshumaniza, designifica, que configura un mundo aparentemente civilizado, pero como marioneta de un sistema que absorbe sin dar lugar a la humanidad. Aún más, en relación con esta institucionalización posible, Broch señala en la obra precisamente cómo el desplazamiento de la estrella hacia el oriente muestra la necesidad de configuración de un nuevo mundo: “Ambos miraban hacia el Oriente, unidos en la nueva comunidad de la mirada dirigida hacia el Oriente; y en el firmamento oriental se elevará el astro. —Al Occidente brilla la Estrella Julia [...] y sin embargo ya no quieres contemplarla, Virgilio [...] ¿Nunca cesará tu odio?” (1989, p. 414). Esta alegoría demanda una concepción de mundo más allá de la occidentalización de la humanidad, deja ver la necesidad de la crisis o la muerte de Europa para que emerja y se haga manifiesta una humanidad del Este, que bien puede entenderse como una desestructuración de lo que ha sido occidentalizado. El ciudadano del mundo, como funcionario del mismo, ha de tener “conocimiento de las culturas no occidentales, de las minorías dentro de su propio mundo” (Nussbaum, 2005, p. 30).

49 Entrevista de Jorge Semprún a Jean-Paul Sartre. Cuadernos de Ruedo Ibérico. París, octubre-noviembre, 1965, número 3, pp. 78-86 En: <http://www.filosofia.org/hem/dep/cri/ri03078.htm>. Consultado, junio 21 de 2012.

Husserl advierte sobre esta crisis: “Las naciones europeas están enfermas, Europa misma está —se dice— en crisis” (1991, p. 324). Kundera (1987) precisa que “el adjetivo ‘europeas’ señalaba para él (Husserl) una identidad espiritual que va más allá de la Europa geográfica (hasta América, por ejemplo). Según él, esta filosofía, por primera vez en la historia, comprendió el mundo (en su conjunto) como un interrogante que debía ser resuelto” (p. 15). A partir de esto se entrevé que es posible, sin embargo, una concepción transnacional del Estado, en efecto, se señala: “Aunque hoy todavía, oh César, debas proteger los límites del Estado, el Imperio será ilimitado” (Broch, 1989, p. 367). Emerge, pues, una configuración política que establece un poder político que traspone incluso las fronteras culturales: “El Estado es la realidad suprema extendida visiblemente sobre los países” (Broch, 1989 p. 372); que corresponde con la conceptualización que Hardt y Negri enuncian como Imperio (2005), un constructo de organismos nacionales y supranacionales que siguen una misma lógica de dominio, pero que constituyen a la vez un aparato descentrado y desterritorializado, es decir, sin ningún centro de poder y sin fronteras establecidas (Hardt y Negri, 2005, p. 14).

Empero la literatura muestra el contexto económico, social, político y cultural de un Estado, por lo que es plausible que pueda operar como instrumento de legitimación del poder. Una educación estética que no pregunta por el sentido de lo humano, por el sentido del arte como constitución de lo humano, media este proceso de legitimación estatal. La obra de Broch advierte sobre dicha politización e institucionalización de la literatura, por cuanto permite plantear que se enuncian por un lado el papel que desempeña la literatura como una configuración de discurso político que busca constituir idearios culturales y sociales y, por otro, cómo la educación estética media la disposición y socialización de dichos discursos que instauran el poder y legitiman la institucionalización del poder político, que no termina más que la subestimación del arte respecto del ejercicio político, es decir, “frente al arte de reinar, frente al arte del ordenamiento estatal y de la paz [...], empalidecen todas las otras expresiones artísticas [...]” (Broch, 1989, p. 342).

Respecto de la relación entre literatura y política dice Sartre en la entrevista ya mencionada, “de lo que se trata [...] es de situarse al lado del político para recordarle, incluso torpemente, los principios que orientan una acción y los fines que se propone”

(Sartre, 1965). Así, se espera que a través de la formación estética la literatura cumpla una función de insurrección frente a las hegemonías políticas, más que traducir, reflejar o trasponer los discursos de lo político al ámbito de lo artístico, por cuanto en las condiciones actuales puede plantearse la emergencia de un capitalismo literario que instaure condiciones de vida al servicio del consumo de bienes, relegando la crítica y el aporte reflexivo a un ámbito no más allá de la opinión. En el horizonte de una formación humanista, según Nussbaum, las artes y la literatura cultivan “las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos [...] nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea [...] con su capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas” (2005, p. 118).

12.3. La formación estética como constitución de lo humano

A partir de lo expuesto, cobra sentido la pregunta: ¿Cuál es en esta sociedad el papel y el sentido de la formación estética? Es posible entrever que la estética y por ende la literatura, han ganado en las últimas décadas una independencia respecto del Estado por cuanto éste se ha visto limitado o incapaz para interferir en las decisiones que estas áreas han asumido, por ejemplo, la forma y los temas que los escritores desarrollan. Entonces el arte encarna así un ideal de la persona como sujeto de la libertad.

Sin embargo, es posible notar que bajo las gramáticas literarias, la apropiación discursiva del arte y la formación estética, se configura un proyecto de país, de Nación, de Estado, definiendo por tanto caracterizaciones de una identidad nacional, imaginarios culturales, formas ideales de interacción humana, determinaciones de lo público y hasta legitimación o deslegitimación de lo que ha de ser entendido por poder político. Aun cuando dicha apropiación discursiva pueda ser asimismo agenciada por élites que ya han sido revestidas de un discurso nacional que ostenta el poder, o lo que es, la perpetuación generacional del poder; la formación estética tiene que reivindicar una apropiación discursiva revestida del sentido de lo humano. Sergio Ramírez, escritor nicaragüense, advierte el reto al que se enfrenta la literatura; señala: “la literatura fracasa cuando el escritor se toma en serio el papel de reivindicador y de servir como un

instrumento político de denuncia o cuando quiere convencer al lector de su propia ideología o de sus propias posiciones políticas”⁵⁰, Dice Nussbaum: “para que pueda desempeñar su función cívica, a la literatura se le debe permitir, es más, se le debe invitar a que nos perturbe” (2005, p. 132).

De este modo la formación estética tiene el reto de no advenir como instrumento de mediatización ideológica, por cuanto sí le corresponde, por el contrario, posibilitar perspectivas de análisis, de cuestionamientos, críticas, juicios respecto de lo dado. Surge así la idea de pensar el arte políticamente de modo que enuncie, libre de cualquier determinismo, una perspectiva del mundo distinta, humana, dignificante, explorando y creando formas más humanas de pensar la sociedad. Del otro lado está, también, el aporte de la política, del Estado, en tanto que es la educación estética un deber del Estado, éste

tiene que ofrecer otra vez a las masas la seguridad corporal y espiritual que han perdido, debe garantizarles una paz duradera, debe proteger sus dioses, y debe distribuir la libertad según las necesidades del bienestar colectivo. Esto y solo esto es la humanidad del Estado, tal vez la única humanidad posible, pero en todo caso la mejor, aunque a menudo proceda en forma muy inhumana [...] (Broch, 1989, p. 366).

La formación estética cobra sentido en tanto, como indica Kandinsky, “el arte es de hecho, una revelación plena de la dimensión espiritual del hombre” (2011, p. 67). En la sociedad actual la formación estética, especialmente valiéndose de la literatura, tiene una demanda: trasponer una crítica literaria y responder a las exigencias de la sociedad mediante una reflexión política que aporte a la solución de los problemas fundamentales de las comunidades humanas⁵¹, a la organización del poder mismo y al desarrollo del

⁵⁰ El 16 de junio de 2012 el periódico El Universal de la ciudad de Caracas, reseñaba la conferencia dada por este escritor nicaragüense en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, y titulada el Rol de la novela en la transformación socio-cultural y política de América Central. En: <http://www.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/120616/la-literatura-fracasa-al-servicio-de-la-politica>. Consultado, Junio 19 de 2012.

⁵¹ Como se ha precisado, hablar de *comunidad* en plural no quiere indicar que se constituyan grupos humanos *aislados*, sino más bien *diferenciados*, en efecto, como dice Husserl: “con la

pensamiento, lejos de ser un objeto de manipulación política, de conceptualización capitalista, de reproducción ideológica y de uso mediático:

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso; para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos (Nussbaum, 2010, p. 189).

Sin olvidar que si bien es cierto que la literatura se reivindica como hacedora de humanidad, de enunciación de los derechos humanos, de la vida cívica, la paz, la identidad política, la participación de la vida pública; asimismo por la literatura se anuncia la guerra, la violencia, la deshumanización, la corrupción. Por eso las humanidades, según Nussbaum, propiamente “la historia mundial, la geografía y los estudios culturales solo pueden promover el desarrollo humano si son enseñados en un marco que estimule el pensamiento crítico y la investigación” (2010, p. 124).

Un reto primero es, entonces, reintroducir el arte en la cotidianidad de la vida humana, de modo que entre la realidad misma, el mundo de la vida, la praxis cotidiana y la expresión artística no se configure ningún distanciamiento, por ejemplo, en el que el espectador y el artista, el escritor, no aparezcan como dos sujetos totalmente independientes, ajenos el uno del otro. Pero más allá de aproximar la actividad artística a la cotidianidad o de salvaguardar su carácter peculiar, se trata de pensar desde la literatura, un punto de partida de configuración social a la luz de una articulación y no yuxtaposición de los diversos aspectos de la vida humana. En efecto, señala Nussbaum: “La promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias entre él y yo, y haciéndolas comprensibles o, al menos, acercándose a ello” (2005, p. 147). No se puede pensar la persona y menos la vida

formación de la comunidad propiamente tal –de la comunidad social-, se constituyen [...] los distintos tipos de comunidades [...]” (MC, 58, pp. 198-199).

pública como una yuxtaposición de la cultura, la economía, la política, la religión, entre otros aspectos, y mucho menos en la que no cabe la vida de los otros.

La formación estética tiene entonces la misión de reivindicar todos los medios posibles que coloquen la humanidad como eje del devenir, de la historia misma, como una posibilidad de superar el olvido del ser, como lo plantea Kundera citando lo planteado por Heidegger, donde, tomando como precursor de la Edad Moderna a Cervantes, ante el olvido del ser dado por la filosofía y las ciencias, nace por su obra un “gran arte europeo que no es otra cosa que la exploración de este ser olvidado” (Kundera, 1987, p. 87). La formación estética deviene como el recurso que posibilita la reivindicación del hombre, la reivindicación del ser, el despliegue de la singularidad de la existencia humana y, sobre todo, frente a cualquier intento en que pueda ser reducida a la instrumentalidad capitalista o hacia un reduccionismo en el que se comprende como un medio de extensión cultural, ideológica o de idearios elitistas e intereses políticos hegemónicos, que buscan, en todo caso, reducir el sentido del mundo (Nussbaum, 2010). Según el enfoque humanista de Nussbaum, la inclusión activa de las artes y las humanidades como elementos sustantivos en los currículos escolares pueden constituir un valor para la democracia (2010, p. 76).

Para Kundera (1987), los medios de comunicación que han degenerado en sistemas propagandísticos, viabilizan dicho proceso de reducción del mundo, de lo humano, y se han convertido en un canal homogéneo de perpetuación de intereses políticos reflejando, por ejemplo, un único orden social cifrado por una gramática, una cultura, una forma de vida excluyentes, por lo que se ha configurado un espíritu común “contrario al espíritu de la novela”, caracterizado precisamente por la complejidad, por la integralidad de lo humano como un todo, no fraccionado, no dividido; caracterizado además por la continuidad, por la interacción de la retención de lo pasado, lo presente y el porvenir, en definitiva por la construcción de una historia integral.

De esta forma es claro que no se trata ni de una formación como instrucción artística, ni de una asimilación o capitulación de la literatura política, ni de un arte político, sino de un acercamiento riguroso y cuidadoso de la esfera estética a la esfera de la política bajo un horizonte de constitución de lo humano, estableciendo la misma

relación inversa desde una mirada del arte como construcción pública. Indicará Broch en palabras de Virgilio: “[...] también la obra de arte debe servir a la utilidad general y con ello al Estado” (Broch, 1989, p. 311).

Si se entiende la política como la organización de la sociedad, la pregunta por el arte y la formación estética implica vérselo como lenguaje, como la “[...] la posibilidad de actos específicamente yoico-personales, que poseen el carácter de «yo-tu-actos», de actos sociales, gracias a los cuales se produce toda comunicación personal humana” (MC, 58, pp. 198-199); es decir, el arte, por mediación de la formación, es comunicación, interacción, expresión, por lo que es inherente a la constitución de subjetividad, de humanidad y por tanto a la condición humana (Reeder, 2007, p. 74). En *El origen de la geometría*, Husserl dice al respecto:

Precisamente, el lenguaje común pertenece a este horizonte de humanidad. La humanidad es de antemano concebida como comunidad lingüística inmediata y mediata. Manifiestamente, es solamente mediante el lenguaje y sus documentaciones de largo alcance, a modo de comunicaciones posibles, que el horizonte de humanidad puede ser de tipo abierto e infinito, como siempre lo es para los seres humanos (2002b, p. 369).

Cabe indicar aquí que la literatura pierde sentido cuando se cae en un positivismo del lenguaje, escribir por escribir, en especial cuando se trata solo de corresponder a una exigencia pública, porque termina el arte convertido en bien público: “Me colma de honor, oh César, que eleves mi obra al valor de un bien público, solo que yo puedo afirmar que no la he escrito para el lector, sino para mí en primer término [...]” (Broch, 1989, p. 310).

Con todo, es manifiesto en esta obra de Broch una radical denuncia al poder al que sirve y ha sido sometido el arte, y sobre el cual, se edifica la pretensión de denominar como verdad artística lo que parece bueno, grato, agradable para el Estado y, por tanto, avalado por éste. Pero, asimismo, es una denuncia del poder mismo, de las instituciones que lo sustentan, de la hegemonía en que se ha convertido la soberanía nacional, de la configuración de una sociedad no de ciudadanos ni de pueblos, sino de masas. “Hoy

tenemos frente a nosotros gigantescas masas ciegas, y éstas siguen sin tino a cualquiera que sepa presentarse con el manto ambiguamente tentador de la libertad [...]” (Broch, 1989, p. 365).

CAPÍTULO 13. LA IDENTIDAD NARRATIVA COMO DESPLIEGUE DEL SUJETO DE CAPACIDADES

Lo enunciado en el capítulo anterior denota que la formación estética fracasa cuando deviene como mediación discursiva del poder político opresor sin dar lugar a la emergencia del otro. Por eso, una de las capacidades que se considera necesario desarrollar a través de las artes y las humanidades es la “imaginación narrativa”, como se citó páginas atrás: “la capacidad de pensar como sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, p. 132).

Como se indica en la tesis vertebral de esta investigación, el conocimiento y el ejercicio de las capacidades, el despliegue del *homo capax*, necesita de la autocomprensión del sujeto, esto es, el decir, el actuar y el narrar tienen que ver explícitamente con la reflexión y las respuestas a las preguntas: *quién soy, quiénes somos*. En este capítulo se muestra que tal despliegue del sujeto de capacidades es posible por la dación, constitución y despliegue de la identidad narrativa; que ésta deviene como construcción de la trama y que tiene como horizonte mismo la responsabilidad. La fenomenología del *homo capax* precisa que responder a las preguntas *quién soy, quiénes somos* es posible mediante la narración; como poder decir, como palabra, especialmente, como narraciones que se tejen en la interacción con los otros.

13.1. Identidad personal y construcción de la trama narrativa

Narrar es la emergencia no solo de la posibilidad de *contar-se*, sino de construir sentido de sí como sujeto histórico, en un *hacia* constitutivo, en proyecto, sujeto de relato. Como se indicó en el capítulo 3, pregunta Ricoeur: “¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción puede dar a su propia vida una calificación ética, si esa vida no pudiese agruparse en forma de relato?” (2005, p. 113). La atestación tiene que ver con el despliegue de esta capacidad en tanto articula la identidad del sujeto como *idem* y como *ipse*, por cuanto el narrar, si bien es despliegue de subjetividad, no es por esto monólogo, egoísmo, sino que implica diversas voces que hablan a través del yo como

narrador, quedando siempre, de hecho, algo por decir y algo por contar (Ricoeur, 2005, p. 113). En las narraciones, como acciones de un sujeto, se retoma lo que los otros dicen de quien narra, aquello que ha entrado a hacer parte de la autocomprensión y autodesignación del yo. Dice Ricoeur:

Concluiremos esta vista de conjunto del problema que afecta a la identidad narrativa evocando otra dialéctica distinta de la del *idem* y del *ipse*, la dialéctica de la identidad enfrentada a la alteridad. De este modo, el problema de la identidad tiene una doble vertiente, privada y pública. Una historia de vida se mezcla con la de los otros (2006a, p. 136).

De los textos de Ricoeur se pueden encontrar varias caracterizaciones diferentes de la identidad narrativa, que juegan un papel de mediación en la configuración del sujeto social. Por una parte, la identidad narrativa contiene tanto *la armonía y la disonancia*, esto es, las narrativas median entre lo discordante y lo concordante a nuestras identidades, especialmente cuando la discordancia refiere un asunto *temporal* (Ricoeur 2004b, pp. 40, 65, 79, 99, 132, 144, 200); o lo que es, la identidad narrativa media entre dos extremos: lo vivido y lo contado, la innovación y la sedimentación, la realidad y la ficción, lo voluntario y lo involuntario, el autor y el lector. Por otra, las configuraciones narrativas median entre el mundo de la acción y el mundo del lector (Ricoeur, 2004b).

La identidad narrativa, según Ricoeur, se refiere a esas formas de identidades prácticas cuya explicación toman la forma de narrativas y que se constituyen mediante la triple *mimesis*. En este sentido, la identidad narrativa se identifica con la construcción de la trama (*mimesis II*) porque es en ésta donde los eventos están estructurados en un todo, cobran sentido como historia.

Cabe precisar que *mimesis I* es la referencia al mundo real de la acción, a los acontecimientos acerca de los cuales se construye historia. Pero este mundo de la acción no contiene un sentido de inicio o final dado, aun cuando sí aguarda ya una intencionalidad pre-narrativa, estructural, simbólica y temporal. En efecto, cualquier acción, en relación con las meras ocurrencias físicas, siempre implica una red de acciones y una práctica de comprensión con respecto a ellas (2004b, p. 116), que tiene

que ver con las intenciones y entendimientos que acompañan a las acciones, lo que es, las acciones típicas intencionales son acciones sobre las que sus agentes tienen una historia que contar. Por esto, en general, *mimesis I* se refiere a la estructura pre-narrativa, a las características simbólicas y temporales del mundo ordinario de la acción. Como proyecto, la acción es siempre orientada hacia el futuro, y como una motivación, lleva intrínsecamente el pasado (2004b, pp. 116-130).

La construcción de la trama (*mimesis II*) es, entonces, la configuración explícita de un evento (o varios) en historia; esto es, *mimesis II* es la operación que atrae a una sucesión sencilla de eventos o incidentes hacia una ‘construcción de la trama’, hacia una historia, mediante un tema unificador o pensamiento, mediante la dación de un ‘sentido de un final’ a la historia (2004b, pp. 130-139). Empero, deviene historia por cuanto deviene narración que le constituye en historia, es decir, si bien la *mimesis* consta de una referencia al mundo de la acción (*mimesis I*), contiene la construcción de la trama, (*mimesis II*), solo se completa por el acto de lectura (*mimesis III*), solo se completa cuando el lector lee el texto⁵².

Ricoeur argumenta a favor de un concepto de identidad personal que está indisolublemente ligado al concepto del *otro* y la relación entre el yo y el *otro*. En *Sí mismo como otro* (2006b) se precisa que la pregunta por la identidad tiene que ver, por una parte, con la meditación reflexiva sobre el *sí mismo*, por otra, con una dialéctica entre la identidad *ídem* y la identidad *ipse*, entre el yo y el *otro*. Por lo tanto, la potencia de actuar se basa en una fenomenología del *yo puedo* y una ontología del *cuerpo vivido*. Este último se comprende como el intermediario entre la acción y el agente. Según Ricoeur, todo esto sirve como “propedéutica en la cuestión de la ipseidad” (2006b, p. 106).

La identidad narrativa indica que está a la base un sujeto de la acción. En el enfoque del *homo capax*, esto deriva en las cuestiones: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién cuenta una historia?, ¿quién es el sujeto de la imputación? Ricoeur, entonces,

⁵² Aquí cabe precisar que la lectura siempre tiene lugar en el contexto de las pre-comprensiones del lector, por lo que *mimesis III* contiene, también, una referencia al mundo del lector.

enlaza la identidad narrativa con la filosofía de la acción, ya que la narración es la ‘imitación de la acción’ (*mimesis*). Señala:

La teoría narrativa halla una de sus principales justificaciones en la función que ejerce entre el punto de vista descriptivo *sobre* la acción, [...] y el punto de vista prescriptivo [...]. Se me ha impuesto una triada: describir, narrar, prescribir; cada *momento* de la triada implica una relación específica entre la construcción de la acción y constitución del sí (2006b, p. 108).

Así, la narrativa contiene, incluso en su modo más descriptivo, evaluaciones, estimaciones y juicios de valor. De hecho, es en este sentido que sirve de base para una ética. En el enfoque de Nussbaum, asimismo, la imaginación narrativa es también una propedéutica para la interacción moral, para la constitución de una ciudadanía o de una comunidad que “cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro” (2005, p. 123).

13.2. Carácter y promesa, elementos de la identidad narrativa

Según Ricoeur, la identidad implica dos elementos claves: el *carácter* y *mantener una promesa*. En el primer caso, la identidad está muy cerca de la comprensión del carácter, en el sentido de mismidad, como sustrato duradero y reidentificable. En el segundo caso, la mismidad trae implícito el cumplir las promesas. ¿Qué significa ‘carácter’? Dice Ricoeur: “Entiendo aquí por carácter el conjunto de signos distintivos que permiten reidentificar a un ser humano como siendo él mismo” (2006b, 113), “[...] el conjunto de disposiciones duraderas *en las que* reconocemos a una persona” (2006b, p. 115). La identidad narrativa, entonces, media entre dos tipos de permanencia en el tiempo, entre dos polos de la propia identidad (*idem - ipse*), “el *carácter* y la *palabra dada*” (2006b, p. 112). Estos dos polos son, “por un lado, decíamos, la mismidad de un carácter; por otro, la ipseidad del mantenimiento de sí” (2006b, p. 147).

De este modo, la dialéctica de la identidad y la individualidad tienen el polo del carácter, donde la igualdad y la permanencia de las disposiciones constituyen la individualidad; y de la promesa, donde la individualidad se mantiene a pesar del cambio, o en ausencia de uniformidad. Ricoeur piensa que la identidad narrativa media la comprensión de ambos polos.

Por esto, para Ricoeur, la naturaleza de la identidad narrativa solo se encuentra en la dialéctica de la identidad y la individualidad, y la propia dialéctica es la principal contribución de la teoría narrativa para la constitución del yo. Esto es posible en dos pasos: En primer lugar, en un análisis de la construcción de la trama que lleva a precisar que en la construcción de una trama narrativa se integra la diversidad, la variabilidad y la discontinuidad en el permanencia en el tiempo. En segundo lugar, esta misma construcción de la trama, implica la transferencia de acción por el carácter de los personajes de una narración, a diferencia del ‘carácter’ como un fundamentalismo existente del individuo, pero que en todo caso crea una dialéctica de la identidad y mismidad.

Como se indicó, la identidad narrativa no alude al despliegue de una secuencia de eventos, lo cual constituye una piedra de toque de la diferencia entre la narrativa y la descripción. Por un lado, un evento parece ser totalmente contingente y, por lo tanto, una discordancia narrativa. Por otra parte, a medida que avanza la narración el evento es visto como necesario para ello, por lo tanto, la paradoja de la narración es que transforma los acontecimientos contingentes en episodios necesarios, proporcionando un contexto y enlace con otros eventos.

La identidad narrativa tiene como reto, entonces, crear una identidad dinámica de categorías incompatibles de la identidad y la diversidad. Por esto Ricoeur sostiene que “[...] la identidad del personaje se comprende trasladando sobre él la operación de construcción de la trama aplicada primero la acción narrada; el personaje mismo – diremos- es puesto en trama” (2006b, p. 142).

Pero, ¿cuál es la relación entre el personaje y la acción narrada? Se puede indicar que el personaje tiene una unidad y una identidad correlativa a los de la propia narración.

Señala: “Al mismo tiempo, y correlativamente, el tema de la acción narrada comenzará a igualarse con el concepto del hombre *que actúa y que sufre*, que nuestro procedimiento analítico-hermenéutico es capaz de deducir” (2006b, p. XXX). Como se ha dicho, esto precisa la estrecha relación entre la narración y la ética, por cuanto, está a la base el hecho singular de que la comprensión de la narrativa implica que se trata de agentes y de víctimas (*pacientes*). Ricoeur dice: “Por mi parte, nunca dejo de hablar del hombre actuante y sufriente” (2006b, pp. 143-144). Propiamente, dicha relación se expresa en términos de responsabilidad, puesto que, dado que en la dialéctica narrativa del personaje se ponen en juego dos polos: uno de ellos, el personaje, un conjunto constante de disposiciones que sigue siendo el mismo a través del tiempo; y el otro, la auto-constancia representada por el compromiso hecho y mantenido; el polo de la individualidad, o la identidad, a pesar de la diversidad, se comprende como responsabilidad, esto es, la actuación es de tal manera que otros puedan *contar* en mí y eso me hace *responsable* de mis acciones y sus consecuencias, en el enfoque de Nussbaum, reparar en “las necesidades y capacidades que compartimos con otros ciudadanos que viven distantes o parecen distintos a nosotros” (2005, p. 29). Según la misma Nussbaum, “esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes y determina que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los otros” (2005, p. 123).

13.3. Capacidad y experiencia narrativa

Para Ricoeur la propia identidad es una cuestión de auto-definiciones cultural y socialmente mediadas, relevantes para la orientación de la propia vida. Como se ha precisado, la identidad no es la simple ocurrencia de eventos que caracterizan la vida de un sujeto, sino que se constituye por la dación de sentido, por la trama y la lectura de ésta, es decir, por la narración. No hay una identidad para ser narrada, sino que deviene como tal por la narración. Esto implica que se abre un espacio para “una intervención de la identidad narrativa en la constitución conceptual de la identidad personal, a modo de un término medio específico entre el polo de carácter, en el que *idem* y *ipse* tienden a coincidir, y el polo de mantenimiento de sí, donde la ipseidad se libera de la mismidad” (Ricoeur, 2006b, p. 113).

En la propuesta de Ricoeur la narración deviene como construcción de la trama, propiamente como acción de la unidad temática de la vida, esto es, en la identidad narrativa, la persona no es más que el que cuenta la historia, o simplemente aquel de quien se cuenta la historia, pero es a la vez “lector y escritor de su propia vida” (2009, p. 998). Así, cada sujeto es también el *intérprete* y el *interpretado*, así como el *destinatario* de las interpretaciones.

En palabras de Nussbaum: “El arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros [...] con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad” (2005, p. 121). La identidad narrativa tiene que ver con construcción de significados mediante la internalización de la propia historia de vida, integrando la reconstrucción del pasado y el futuro imaginado. Converge en una preocupación humanista de cómo las personas buscan significado y profundidad *espiritual* en la vida. Según Husserl, “entonces, también podemos decir que la historia no es desde un inicio nada más que el movimiento vital del uno-con-otro y del uno-en-el-otro de las originarias formación y sedimentación de sentido” (2002b, p. 380).

La construcción de la historia trae, así, de la mano, el papel fundamental de la memoria narrativa. Se centra en cuestiones de cómo un sujeto se procura un sentido de su vida, en la manera en que se entiende o auto-comprende a sí mismo como sujeto único, personal y social. Por medio de ésta se logra “ver cómo las circunstancias [...] no solo condicionan las posibilidades de las personas hacia la acción, sino también sus aspiraciones y deseos, sus esperanzas y temores” (Nussbaum, 2005, p. 121).

En este sentido, la identidad personal no hace referencia a una historia reductible a un conjunto de sucesos y hechos particulares de cada uno, cuanto sí a la construcción de sentido de la identidad como una historia de vida. La narración no deviene en un orden descriptivo, sino explicativo de la identidad. Requiere de un filtro de las experiencias a través del lente de la narrativa, que luego hará parte de lo que se construye como narración.

Esto precisa que la capacidad para convertir la experiencia en narrativa emerge de un proceso de desarrollo social, y esto define otro punto de intersección en la configuración de la identidad narrativa, pues ésta, como se ha dicho, no deviene exclusivamente en el orden individual, sino intersubjetivo. Es precisamente lo indicado por Husserl con relación a la ‘subjetividad nosotros’, la constitución “de una humanidad históricamente coherente y unida, coherente a través de su lazo generativo y constante mancomunación en el cultivo de lo que desde siempre ya se ha cultivado” (2002b, p. 382).

La capacidad, en este sentido, tiene que ver con construir intersubjetivamente narrativas, autobiografía y sentido de las historias que se cuentan o se narran. La identidad narrativa sitúa al sujeto de capacidades de manera significativa en la cultura, proporcionando la unidad a su pasado, presente y futuro anticipado. La vida narrativa ofrece la oportunidad a las personas para comprender su estar (intersubjetivo y responsable) en el mundo.

CONCLUSIONES

Pensar la formación es preguntar por el lugar que ésta ocupa, el qué, el cómo y el para qué se promueven procesos de formación, y de forma especial, quiénes son los principales sujetos de la formación y cuáles son los objetos de la misma. En este sentido, si la formación se ha pensado desde políticas educativas con una perspectiva economicista, donde los elementos referenciales son insumos y productos, especialmente la calidad de éste último, generándose una fragmentación conceptual e institucional del sentido de la formación, pensar la formación implica asumir un enfoque problematizador y problematizante, desde una conceptualización de búsqueda de sentido de la misma. La formación se encamina a interrogar lo que sucede en las bases estructurales del poder, de la sociedad, del existir humano, de su propia temporalidad.

Si a raíz de los problemas políticos, económicos y sociales del país es difícil entrever un proyecto de nación claro y concreto, aun con mayor preocupación puede entreverse la ausencia de un proyecto global de humanidad. Por esto es necesario superar la perspectiva naturalista y prepolítica en la que la nación deviene como “algo que es independiente de la formación de la voluntad y la opinión política de los ciudadanos” (Habermas, 2009, p. 92). A partir de la descripción que se hizo de *Imperio*, un proyecto de humanización pasa por posibilitar que la multitud trascienda como simple multiplicidad, como un plano confuso de singularidades, no hacia simplemente configurar o constituir el pueblo, entendido éste como homogeneidad y síntesis constituida (Hardt y Negri, 2005, p. 122), sino a poner en juego el hecho mismo de que en el trasfondo de la estructura social está lo humano, como sentido y poder constitutivo: “todo viene a depender de no olvidar la preatitud y la constitución que competen al ego apodíctico, a mí, a nosotros, como fuente de todo sentido de ser efectivo o posible y de todas las ampliaciones construibles que el mundo constituido admita en la historicidad en curso” (Husserl, 2006, p. 51).

La pregunta por la temporalidad permite ver que desde ésta se funda un proyecto de formación centrado en la persona, en el cual se constituye el *formar-se* como posibilidad de llevar a cabo la constitución de la subjetividad y de la intersubjetividad. Implica

pensar la constitución de sujeto en una temporalidad que es immanente a su existencia. Aún más, en el constituirse sujeto el lenguaje media su devenir como tal, en tanto lo pone en el plano de lo cultural, de lo dado generacionalmente, es decir, sin embargo, en un mundo concreto. No deviene pues, como un sujeto metafísico. Deviene como sujeto existencial, susceptible, en todo caso, de *formar-se*, esto es, hay sujeto en y por la formación.

El análisis del ‘yo puro’ a partir de lo tematizado por Husserl en *Ideas* denota lo propio de la fenomenología, esto es, caracterizar qué sentido tiene para el sujeto singular el mundo, ver qué sentido le da como individuo al mundo. Por eso cobra relevancia atender el sentido en primera persona, lo que lleva a mostrar que el “yo puedo” fenomenológico es el mismo descubrimiento y despliegue del ego en cualquiera de sus capas o modos de aparecer. El acceso al *yo* se da por la reducción fenomenológica, esto es, por ésta se descubre al ‘yo puro’ como unidad de la conciencia, puesto que, como dice Husserl: “la corriente de las vivencias es una unidad infinita, y la *forma de corriente* es una forma que *abarca necesariamente todas las vivencias de un yo puro* -con variados sistemas de formas” (*Ideas I*, § 82, p. 195). El ‘yo puro’ es lo persistente y lo subyacente en el torrente de vivencias, por cuanto es en éstas y por éstas en las cuales deviene siempre el sujeto, como conciencia, como vivencia de algo, vivencia del polo objetivo, que como tal, tiene que constituir. El ‘yo puro’ se constituye, pues, como el centro de referencia de la vida que experimenta el mundo, la *persona*.

Empero, la experiencia de mundo, si bien es vivida en primera persona, es experiencia personal; viene dada en intersubjetividad, es vida política y cultural, como indica Husserl en *El origen de la geometría*:

[...] el presente cultural en su conjunto, entendido como totalidad, “implica” a todo el pasado cultural en una universalidad indeterminada, pero a la vez estructuralmente determinada. Dicho con más exactitud, implica una continuidad de pasados que se implican recíprocamente, cada uno de los cuales es en sí mismo un presente pasado cultural. Y esa continuidad en su conjunto es una unidad de tradicionalización hasta el presente, que es el

nuestro, y que lo es como tradicionalizándose en una vitalidad estática y fluyente (2002b, pp. 379-380).

Dicha universalidad como unidad continuada hace que cada *ego* sea co-perteneiente a una cultura, inmerso en una tradición que se va perpetuando. Pero, conforme lo indica Husserl, cabe precisar que la continuidad de esta tradicionalización no es la “trasmisión inerte de un depósito ya muerto, sino la trasmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente [...]” (Ricoeur, 2004b, p. 136).

Por eso, desde un enfoque humanista de la formación, ésta “no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (Nussbaum, 2010, p. 39). Esto lleva a la consideración de que así como el *ego* particular, cada sujeto concreto, deviene en proceso de autoconstitución personal e intersubjetiva, también la nación, como mundo concreto, está en procesos de autoconstitución, por ejemplo mediante las elecciones, y ésta funda razones de la necesidad de la formación. Si no hay formación, los *egos*, las personas, los ciudadanos, no entienden ni la Constitución Política ni su sentido como herramienta de vida social, de ‘mundo familiar’.

En suma, el enfoque de las capacidades redescubre la humanización como el carácter teleológico de la educación, por lo que el desarrollo de prácticas emancipadoras, liberadoras, que promuevan la autonomía y la afirmación personal del estudiante, el docente, la comunidad y la escuela, constituyen el punto referencial para pensar la formación humana como un proyecto cívico, de formación de ciudadanos, de posibilitar espacios de reflexión colectiva que posibiliten la autocomprensión (subjetiva e intersubjetiva) de que “[...] el mundo no es existente para el ser humano aislado sino para la comunidad de seres humanos, y en verdad, ya por medio de la comunitarización [...]” (*Crisis*, p. 204).

Desde el análisis de la teoría de las capacidades se orienta la realización de la persona como ser personal y sujeto social, lo cual puede denominarse o comprenderse como: “todos, [...] viven en la misma naturaleza, y en una naturaleza que uno, al formar

necesariamente su vida comunidad con la de otros, ha configurado como mundo cultural, como mundo con significaciones y relevancias humanas [...] en el obrar individual y mancomunado (MC, §58, pp. 199-200).

De ahí la importancia de un proyecto educativo que tome en cuenta el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y de todos los actores de la educación, lo que implica, a su vez, pensar y posibilitar una seria integración entre sujeto y sociedad, como proceso emancipatorio integral de formación consciente, en especial, como proceso de formación humana para la ciudadanía. Formar para una ciudadanía crítica involucra suscitar una conciencia crítica, participativa, democrática; motivar una autonomía reflexiva en torno a las capacidades de los estudiantes, de la persona, y enfatizar en la promoción de procesos de aprendizaje que incluyan el desarrollo de un pensamiento creativo, de habilidades y conceptos estructurantes de carácter social y político como bases para la transformación de la realidad y de las situaciones problemáticas, pues, “nuestro mundo no es un mundo mínimamente justo y decente a menos que garanticemos las [...] capacidades a todas las personas del mundo, hasta un umbral adecuado” (Nussbaum, 2005, p. 280).

La formación ciudadana a como base de la vida intersubjetiva tiene que ver con *formar-se* sobre, para y mediante el ejercicio de la vida cívica. Implica tanto el desarrollo de conocimientos y elementos suficientes, por ejemplo, sobre la historia nacional, las estructuras de los organismos que conforman el Estado y los procesos de la vida política. Implica facilitar el aprendizaje mediante la participación activa de las personas en asuntos democráticos reales, y promover procesos educativos para que las personas, especialmente los estudiantes, cuenten con un conjunto de herramientas, habilidades y valores que les permitan asumir de manera activa, sensata y crítica, responsabilidades y compromisos como sujetos sociales.

Así, pensar la formación ciudadana desde el enfoque de las capacidades expuesto por Nussbaum reclama, tanto la necesidad de formar para la capacidad de ejercer la ciudadanía y de actuar con base en los principios concertados por una sociedad y validados universalmente, como generar y promover espacios y procesos para el ejercicio de las capacidades de las personas, esto es, por ejemplo, relacionarse con los

demás, conocer el funcionamiento del Estado, participar en organizaciones que promuevan su dignidad, promover intereses colectivos, defender derechos y asumir deberes como ciudadanos y miembros de una comunidad, asumir su rol social mediante la reflexión crítica, entre otras acciones; o lo que es, la viva consideración de que “un ser está con otro ser en comunidad intencional” (MC, p. 195).

Este enfoque de las capacidades descrito por Nussbaum demanda la comprensión de la formación desde un horizonte político, de construcción y participación ciudadana. Por esto, es un punto de partida para la vida cívica, para la corresponsabilidad social, para la organización de las estructuras de poder de forma democrática, para que emerja una concepción antropológica de la educación capaz de orientar las estructuras políticas, económicas y culturales desde la dignificación de la persona. La capacidad, así, a partir de lo desarrollado por Ricoeur, reclama la dación de sujeto en un contexto social y político. Allí, en medio de los otros, con los otros, deviene el movimiento del sujeto de capacidades. En esto insiste Ricoeur: “*lo político* aparece como el medio por excelencia para la realización de las potencialidades humanas” (1999b, p. 46); o lo que es: “sin la mediación institucional, el individuo no es más que un esbozo de hombre, su pertenencia a un cuerpo político es necesaria para su desarrollo humano y en este sentido su dignidad es tal que no es revocable” (1999b, p. 48).

Es en este contexto en que cabe y se configura el sentido de la responsabilidad humana como horizonte del debate de la sociedad contemporánea, más allá de cualquier perspectiva de la tradición moral y/o jurídica, de modo que más que además de pensar los impactos y riesgos consecuentes de la acción humana (individual o colectiva), se oriente la atención en la cuestión del *agente* de dicha acción humana, es decir, la persona como *agente*, como sujeto responsable. Se trata de una vuelta a la pregunta por el sujeto.

Si bien puede entreverse que es propio del mundo actual en su despliegue ocultar la relación intrínseca entre el agente y sus acciones o las consecuencias de éstas, la pregunta por la responsabilidad humana indica que esta relación no se da entre dos polos distintos, sino que en el fondo subyace siempre un carácter unitario. La acción humana es acción, ante todo de un sujeto, llámese individuo o colectivo, humanidad.

Una mirada social de lo humano no diluye la responsabilidad personal de los agentes que están a la base, o mejor, de la persona como sujeto de capacidades y de responsabilidades, esto es, “las acciones tienen también agentes, que hacen y pueden hacer cosas que se consideran como obra suya, como su hecho; por consiguiente, se puede considerar a estos agentes responsables de algunas consecuencias de sus acciones” (Ricoeur, 2004b, pp. 116-117).

Una mirada a la responsabilidad desde este enfoque de lo humano precisa que se es responsable cuando el sujeto se autocomprende como *agente* real de sus actos y se atestigua como tal en intersubjetividad. Como se mostró, la responsabilidad del sujeto es entendida en relación con su capacidad para identificar el alcance de sus motivaciones y actos más allá de sí mismo. Si esto es así, fenómenos como la tecnología, la globalización (incluso la biopolítica), entre otros, no son solo niveles de cualificación de la acción humana, son también espejos de la intervención del sujeto como *homo capax* y ante los mismos debe actuar responsablemente.

Esto tiene como horizonte la búsqueda de condiciones en los que la persona se constituya en un fin en sí mismo, y nunca un medio. No se trata del advenimiento de un nuevo hombre o de una nueva racionalidad, sino del despliegue del *homo capax* como sujeto real de capacidades. Tal despliegue, que de por sí es tecno-científico, alcanza el control de la organización estatal, económica y social (Elías y Kamnitzer, 2003), configurando lo que se puede llamar la biopolítica (Hardt y Negri, 2005), esto es, no solo se producen o reproducen mercancías o bienes materiales, sino ante todo, bienes inmateriales (afectos, emociones). El alcance de la acción humana como despliegue del *homo capax* lleva a considerar, asimismo, los riesgos a los que se somete la sociedad (Beck, 2006, p. 23).

Las capacidades no son simples facultades del obrar humano, sino que ante todo son el despliegue de la humanidad del hombre. Son la manera en que cada uno, como sujeto de capacidades, se atestigua como un sí-mismo y como un sujeto situado en interlocución (Ricoeur, 2006a), en intersubjetividad. Pero esto no es dado de manera fortuita o definitiva, mentarse como sujeto de capacidades no lo hace tal, se requiere de

ejercitarse continuamente en la comprensión reflexiva de sí mediante el funcionamiento de sus capacidades.

No se quiere decir con esto que únicamente por las capacidades, o por el despliegue de éstas, se puede hablar de humanidad, o incluso, de que sean aquello que determina quién es una persona. No procuran una fundamentación esencialista de la persona. Pero sí constituyen un referente para pensar y promover lo humano. Puede sí decirse que por las capacidades y su despliegue la persona se atestigua, se hace manifiesta y construye el reconocimiento de sí⁵³, su identidad. Son por esto, una puerta de acceso al mundo, hacen de la persona un sujeto comunitario, en palabras de Ricoeur, permiten “ver en las prácticas sociales, en cuanto componentes del obrar en común, la esfera de las representaciones que los hombres se hacen de sí mismos y de su lugar en la sociedad” (2006a, p. 174)⁵⁴.

El enfoque de las capacidades se orienta a establecer una educación contra el conformismo, la subordinación; y por el contrario, promover la responsabilidad hacia una vida ciudadana y participativa propiciando que los actores de la educación, especialmente docentes y estudiantes, adquieran y desarrollen las habilidades de interrogarse a sí mismos, cuestionar su vida misma y su papel como sujetos sociales, esto es, dar sentido a sus experiencias en el contexto político en que habitan. En palabras de Husserl: “correlativamente, debería tenerse en cuenta además a los sujetos de la historicidad, a las personas que efectúan formaciones culturales, que funcionan en totalidad: la humanidad personal actuante” (2002b, p. 381). Por eso, respecto de la

⁵³ Según Ricoeur, el reconocimiento de sí tiene dos hechos fundamentales de justificación: “el parentesco semántico entre el modo epistémico propio del tipo de certeza y de confianza que se vincula a la aserción propia del verbo modal *puedo* en todas sus formas, y una de las principales acepciones del verbo *reconocer* en el plano lexicográfico, a saber, el “tener por verdadero” (2006a, p. 123).

⁵⁴ En el marco de esta investigación se hace énfasis en el sentido de la capacidad como elemento constitutivo de la persona como un *yo puedo*, sin entrar a *nombrar* cuáles son aquellas capacidades que así lo permiten. Asimismo, no se profundiza o *tematiza* sobre las capacidades sociales, que desde luego merecen un mayor desarrollo, baste indicar que para Ricoeur, éstas “encuentra[n] su justificación en el acoplamiento entre representaciones colectivas y prácticas sociales. Por un lado, la esfera de las representaciones realiza la función de mediador simbólico y lleva, de esta forma, al primer plano, la cuestión de la identidad de las entidades sociales en juego. Por otro, el campo de las prácticas sociales remite al lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual” (2006a, p. 176).

formación ciudadana y la participación democrática, la escuela deviene como un espacio de construcción social y cultural en el que se aprenden dinámicas de interacción claves para el desarrollo personal y colectivo, puesto que, como precisa Husserl: “el mundo cultural está también dado «en orientación»” (MC, p. 201).

Es oportuno hacer hincapié en la comprensión de las capacidades humanas como referente en el devenir de la persona y su formación en tanto ésta se constituye en dadora de sentido para el reconocimiento y desarrollo de las mismas. De modo que, en sí mismos, los procesos y las prácticas educativas han de orientarse a la formación integral del ser humano, como una totalidad y no como una yuxtaposición de aspectos como lo académico, lo social, lo político, y lo moral, entre otros, que procuran la constitución controlada de un *yo* bajo el supuesto de que necesita aprender; por el contrario, debe recordarse que cada persona está en *capacidad* volitiva de tomar posición, en palabras de Husserl en *Las conferencias de París*: “El yo no es empero un mero polo de actos fugaces; toda toma de posición funda en el yo una convicción permanente” (1988, p. 59).

Por esto, cabe la humanización como horizonte de la formación en tanto una *formación* humanista puede emprender y promover un proyecto incruento de contraglobalización o contraimperio, de modo que frente al despliegue de la axiomática del capital económico emerja una axiomática del capital simbólico humano. Este proyecto de *formación* debe estar, en palabras de Hardt y Negri, fuera de toda medida y más allá de toda medida. Hay que indicar, entonces, que el devenir del humanismo no puede comprenderse como la trasposición de la trascendencia ni el redescubrimiento sin sentido del plano de la inmanencia, más bien, según el enfoque foucaultiano reseñado por Hardt y Negri, se trata del “proyecto constitutivo constante de crear y recrear el mundo y a nosotros mismos” (2005, p. 111).

Es un proyecto también epistémico que debe *colonizar* las ciencias para que lejos de legitimar las clases sociales, como sucedió con la antropología y la historia al presentar “los sujetos y las culturas no europeos como versiones subdesarrolladas de los europeos y su civilización” (Hardt y Negri, 2005, p. 144) y al recoger o reconstruir una historia vertical de dominación como la historia real de un pueblo, cultive procesos de

reconocimiento, “como el primer paso necesario de una transición hacia el objetivo último de una sociedad sin razas que reconozca la igualdad, la libertad y la humanidad común de todos los hombres” (2005, p. 149).

Si la ciencia, el conocimiento, el afecto y la comunicación son las fuerzas de la virtualidad antropológica del imperio (2005, p. 386), han de ser también los medios para el devenir de una *formación* humana: “Las ciudades de la tierra llegarán a convertirse a la vez en grandes depósitos de humanidad cooperante y en locomotoras que impulsen la circulación, en residencias y redes de la distribución masiva de una humanidad viviente” (2005, p. 417). Así, si el “imperativo del imperio es incorporar, diferenciar y administrar” (2005, p. 222), el imperativo de un proyecto de *formación* humanista ha de ser reconocer, integrar y promover la humanidad común a todos, pues “el entorno humano es esencialmente el mismo hoy y siempre” (Husserl, 2002b, p. 386). No es otro el camino para formar subjetividades ciudadanas cabales y frenar la producción de máquinas utilitarias del imperio.

En este proceso tiene mucho que aportar el desarrollo de las artes y en general de las humanidades, en el sentido en que mediante la formación estética se posibilita la constitución temporal de lo humano. Por ejemplo, cabe analizar el papel de la literatura en la actualidad política o cómo la formación artística posibilita el despliegue de la persona como sujeto político en tanto que lejos de devenir como un medio masivo de servilismo, medie el despliegue del sentido de lo humano. Precisamente, en la obra de Broch el deseo por destruir la Eneida no es otra cosa que el deber de distanciar el arte de la comprensión servilista e institucional a la que ha sido sometido, por cuanto el arte no ha de ser susceptible de un imperativo de carácter utilitario.

Una formación estética como reivindicación del sentido de lo humano puede ofrecer una salida frente a este riesgo de comprensión utilitaria de arte y la educación estética. Dice Virgilio: “sé que al arte no se le pueden imponer deberes de ninguna clase, ni útiles al Estado ni otros cualesquiera; dejaría de ser arte” (Broch, 1989, p. 333). Pero es a la vez el deseo de destruir el Estado fratricida, bélico, que se encarna en la *Eneida*, el compendio de hazañas de héroes que por la fuerza y la violencia pretenden un fin. Frente a la racionalidad tecno científica que pretende presentarse como única

fuente de verdad, le corresponde a la formación estética emerger como instancia emancipadora de lo humano, como componente esencial de la existencia humana.

Este enfoque humanista fundado en la comprensión del yo puedo fenomenológico, en el autocomprenderse como sujeto responsable de capacidades para la vida intersubjetiva, tiene que ver con el hecho vivo de la *formación* como posibilidad de despliegue de la persona como sujeto de capacidades, se trata de considerar la posibilidad de pensar la formación como *formar-se*, que no es otra cosa que un despliegue radical del yo puedo, por lo que se puede anotar que cabe un despliegue del sujeto desde sus propias capacidades. Se trata de la emergencia de un modelo *personalizante* en tanto se posibilita el despliegue de la persona, su constitución temporal como subjetividad. En medio del desenvolvimiento de la biopolítica y de las alas del imperio no se evidencia que haya despliegue de la singularidad de la subjetividad. La formación no es algo totalmente predeterminado. Si fuese así posible, se puede causar una sociedad en particular. La formación es una categoría que no se puede definir a la manera de una frase que satisfaga a todos, sino que es un proceso complejo en el que intervienen distintas variables.

Homo capax es, en este sentido, despliegue de *poder* de constitución de sí y de inserción temporal del agente en el mundo y *poder* de vínculo social o de pertenencia a un orden simbólico compartido. De esto se desprende tanto la capacidad de acción del agente como el ejercicio responsable de la misma, esto es, el sujeto no solo se espartícipe del mundo, sino que deviene en capacidad de responsabilizarse de éste. La identidad narrativa de que habla Ricoeur (2006a) permite que dicha acción no sea simplemente un movimiento físico en el mundo, sino, esencialmente, una acción humana, semblante del sujeto capaz de transformar intencionalmente el mundo, un ser en construcción de un proyecto ético y político. Ser capaz es ser reconocido y reconocer al otro. Por eso la capacidad conduce a la identidad, a la autocomprensión y develamiento de la persona como un yo puedo.

BIBLIOGRAFÍA

- Archard, David (2008). Disgust, Offensiveness and the Law. *Journal of Applied Philosophy*. Volume 25, Issue 4, pp. 314–321, November 2008.
- Arendt, Hannah (2004). *La tradición oculta*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, Hannah (2007). *Responsabilidad y juicio*. Traducción de Miguel Candel. Barcelona: Paidós Básica.
- Arendt, Hannah (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah (2009). *La condición humana*. Título original: *The Human Condition*, (1958). Trad., Ramón Gil Novales. Buenos Aires: Paidós.
- Aristizabal, Pedro J., (2012). *El solipsismo y las relaciones de intersubjetividad*. Bogotá: San Pablo.
- Aristóteles (1991). *Política, Libro Tercero*, cap. II. México: Porrúa.
- Bárcena, F. (2001). El desencanto del mundo moderno. En: Aldea Mundo: Revista sobre Fronteras e Integración, Año 5, N° 10, nov. 2000 - abr. 2.
- Baudrillard, J (1996). Después de la utopía: La sociedad primitiva del futuro. En: P. Gardels (Ed.), *Fin de siglo, grandes pensadores hacen reflexiones sobre nuestro tiempo* México: McGraw-Hill.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, Walter (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Bennett, Christopher (2004). The Limits of Mercy. *Ratio*. Volume 17, Issue 1, pp. 1–11, March 2004.
- Bérubé Michael (2009). Equality, freedom, and/or justice for all: a response to Martha Nussbaum. *Metaphilosophy*. Volume 40, Issue 3-4, pp. 352–365, July 2009.
- Boni Aristizabal, Alejandra (2005). *La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departamento de filosofía del derecho, moral y política, Julio de 2005.
- Boni, Jordi; Lozano, Felix & Hueso, Andrés (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. In: *Journal of philosophy of education*, Volume 46, Issue 1, February 2012, pp. 132–147.

- Broch, Hermann (1989). *La muerte de Virgilio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brooks, Thom (2008). Shame On You, Shame On Me? Nussbaum on Shame Punishment. *Journal of Applied Philosophy*. Vol. 25, Issue 4, pp. 322–334, November 2008.
- Cárdenas, Luz Gloria (2003). La poética, la retórica y el mundo de la vida. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*. (Bogotá). 17, Ene.-Jun., 57-70.
- Casarotti, E. (2008). *Paul Ricoeur: una antropología del hombre capaz*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Casarotti, E. (2012). Claves antropológicas del pensamiento ético y político de Paul Ricoeur. En: *Filosofía Unisinos*. 13, pp. 266-279.
- Cátedra Agustín Nieto Caballero (2009). *Transformación para la educación superior. Interrogantes para el profesor*. Bogotá, Centro Cultural Gimnasio Moderno. En: <http://www.inpahu.edu.co/portal2011/pdf/catedra.pdf>, visitado el 06/09/2013.
- Claassen, Rutger (2011). Making Capability Lists: Philosophy versus Democracy. *Political Studies*. Volume 59, Issue 3, pp. 491–508, October 2011.
- Conde, Francisco (2010). Fenomenología de la cultura. En: *Investigaciones fenomenológicas*. Vol. 7/2010. Sociedad Española de Fenomenología. pp. 207-217.
- Constenla, A. (2002). Nuestro mundo, el mundo extraño y el mundo natural: Interculturalidad y objetividad en Husserl. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 2002, N° 34, pp. 71-76.
- Cortina, Adela (2004). Una ética transnacional de la corresponsabilidad. En: *Ética y globalización*. Editor, Serrano, V. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cortina, Adela (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cruz Vélez, D. (s.f.). *Las vicisitudes del yo en Husserl*. Recuperado de <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/viewFile/11684/12342>

- Deneulin, Severine (2013). Ethics and Development: An Introduction from the Perspective of the Capability Approach. *Geography Compass*. Volume 7, Issue 3, pp. 217–227, March 2013.
- Derrida J. (1993) *La Deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J (1997). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- Donald, James (2007). Internationalisation, Diversity and the Humanities Curriculum: Cosmopolitanism and Multiculturalism Revisited. *Journal of Philosophy of Education*. Volume 41, Issue 3, pp. 289–308, August 2007.
- Doyal, Len, & Gough, Ian (1994). *La teoría de las necesidades*, Col. Economía Crítica, FUEM. Barcelona: Icaria.
- Elías, N. & Kamnitzer, P. (2003). *La dynamique de l'Occident*. Paris: Presses Pocket.
- Engster, Daniel (2004). Care Ethics and Natural Law Theory: Toward an Institutional Political Theory of Caring. *Journal of Politics*. Volume 66, Issue 1, pp. 113–135, February 2004.
- Fiasse, G. (Coord.)(2009). *Paul Ricoeur: del hombre falible al hombre capaz*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flórez Ochoa, Rafael (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (1999). *Escritos esenciales. Estética, ética, hermenéutica*. Traducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós.
- Fritz Cates, Diana (2003). Conceiving Emotions: Martha Nussbaum's *Upheavals of Thought*. *Journal of Religious Ethics*. Volume 31, Issue 2, pp. 325–341, June 2003.
- Gadamer, J. G., (2011). Educar es educarse. En: *Revista de Santander*. Edición 6, Marzo de 2011. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Pp. 92-99.
- Gadamer, Jurgen (2001). *Verdad y método I*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gadotti, M., (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gallagher, Paul (2009). The Grounding of Forgiveness: Martha Nussbaum on Compassion and Mercy. *American Journal of Economics and Sociology*. Volume 68, Issue 1, pp. 231–252, January 2009.

- Gaviria Londoño, Marta Beatriz (2012). *Pluralidad Humana en el Destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales-CINDE.
- Gevaert, Joseph (2003). *El problema del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Giraldo, J., Londoño, E., Moya M., Muñoz, D., Vargas, G., (2013). *Humanismo en debate*. Colección Humanismo y persona 1. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gough, Ian (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Traducción de Leandro Nagore y Silvina Silva. En: *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, N° 100, Madrid, pp. 177-202.
- Gutiérrez T., Alberto & Pulgarín, Raquel (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 21, N° 53, 2009, págs. 33-48
- Habermas, J., (2009). *La lógica de las ciencias sociales*. 4ª edición. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Technos.
- Haldane, John (2008). Recognising Humanity. *Journal of Applied Philosophy*. Volume 25, Issue 4, pp. 301–313, November 2008.
- Hardt, Michel & Negri, Antonio (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M., (1995). *El origen de la obra de arte*. En: *Arte y Poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M., (2002). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Held, K. (2009). Fenomenología del tiempo propio en Husserl y Heidegger. En: *La lámpara de Diógenes, revista de filosofía*, m. 18 y 19.
- Herrera, Daniel (2002). *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Herrera, Daniel (2003). Nuestra responsabilidad social, una reflexión a partir de Husserl. En: *El Ágora*, N. 3, Año 2 (Ene.-Jun., 2003), p.37-51, Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Herrera, Daniel (2010). Husserl y el mundo de la vida. En *Revista Franciscanum*. Volumen LII, Número 153 Enero-Junio. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

- Herrera, Martha (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. En: *Anuario Historia de la educación* [online]. 2008, vol.9, pp. 57-79.
- Herreras Maldonado, Enrique (2008). *La aportación de la tragedia griega a la educación democrática*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Hoyos Vásquez, G., (1976). Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteleologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl, *Phaenomenologica* 67. Den Haag: M. Nijhoff, 1976. Traducción al español: *Intencionalidad como responsabilidad. Teleología de la historia y teleología de la intencionalidad en Husserl*.
- Hoyos Vásquez, G., (2004). Ética y educación para una ciudadanía democrática. En: *Javevirtual, una respuesta, un camino. Colección Univirtual 2003-2004*. Cali: Universidad Javeriana.
- Hoyos Vásquez, G., (2008). Homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez. La responsabilidad del pensar. En: *Ideas y valores*, vol. 57, No. 136, Bogotá.
- Hoyos Vásquez, G., (2010). Ética, interculturalidad y pluralismo. En: *Educación, valores y ciudadanía*. Toro, B., & Tallone, A., (Coordinadores). Madrid: OEI - Fundación SM.
- Hoyos Vásquez, G., (2012). *Investigaciones fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hoyos, G., & Ruiz, A., (Coords) (2008). *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Husserl, Edmund (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. 2a. ed., tr. José Gaos, México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, Edmund (1982). *Investigaciones lógicas*. Trad., Morente, M. & Gaos, J. Madrid: Alianza.
- Husserl, Edmund (1986). *Meditaciones cartesianas*. 2a. ed. (respecto de la de 1942), aumentada y revisada. Ed. y tr. Meditación V Miguel García-Baró. Tr. Meditaciones I-IV José Gaos, pról. "Historia y significado" José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

- Husserl, Edmund (1988). Las conferencias de París: introducción a la fenomenología trascendental. Trad. Antonio Ziri6n. M6xico: UNAM.
- Husserl, Edmund (1997). "The Amsterdam Lectures", In Husserl, Edmund. *Psychological and Transcendental Phenomenology and the Confrontation with Heidegger (1927–1931)*. Ed. and trans. Thomas Sheehan and Richard E. Palmer. (Edmund Husserl: Collected Works, Vol. VI). (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997), pp. 199-253.
- Husserl, Edmund (2001). (1920-1926), *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: Lectures on Transcendental Logic*. Editor Rudolf Bernet, Trans. Anthony J. Steinbock. Dordrecht: Kluwer.
- Husserl, Edmund (2002a). *Lecciones de fenomenologfa de la conciencia interna del tiempo*. Trad. Agustfn Serrano de Haro. Madrid: Trotta.
- Husserl, Edmund (2002b). El origen de la geometrfa. En: *Estudios de filosoffa*. No. 4. Traducci6n de Jorge Arce y R. Rizo-Patr6n. Pp. 365-386.
- Husserl, Edmund (2002c). *Renovaci6n del hombre y la cultura. Cinco ensayos*. Traducci6n de Agustfn Serrano de Haro. Barcelona: Anthropos.
- Husserl, Edmund (2005). *Ideas relativas a una fenomenologfa pura y una filosoffa fenomenol6gica. Libro segundo: Investigaciones fenomenol6gicas sobre la constituci6n*. Trad., Antonio Ziri6n Q. 2^a edici6n. M6xico: UNAM.
- Husserl, Edmund (2006). *La tierra no se mueve*. 2a. edici6n. Traducci6n de Agustfn Serrano de Haro. Madrid: UCM, Editorial Complutense.
- Husserl, Edmund (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenologfa trascendental*. Trad. Julia V. Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Husserl, Edmund (2009) *L6gica formal y l6gica trascendental. Ensayo de una crftica de la raz6n l6gica*, 2^a edici6n, traducci6n de Luis Villoro, M6xico D.F.: UNAM.
- Jervolino, D. (2006). El cogito herido. En: Mena, Patricio (Comp.). *Fenomenologfa por decir. Paul Ric6eur: testimonio, reconocimiento, crftica*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado.
- Juntunen, M. (1986). Edmund Husserlin filosoffa [Philosophy of Edmund Husserl]. M6ntt6, FI: Gaudea- mus.
- Kandinsky, Wassily (2011). De lo espiritual en el arte. En: *Vanguardias artfsticas del siglo XX*. Bogot6: Le Monde Diplomatique.
- Kumar Giri, Ananta (2006). *Cosmopolitanism and Beyond: Towards a Multiverse of*

- Transformations. *Development and Change*. Volume 37, Issue 6, pp. 1277–1292, November 2006.
- Kundera, Milán (1987). *La desprestigiada herencia de Cervantes*. En: *El arte de la novela*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Levinas, E (1993). *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Lewkow, L. (2009). Niklas Luhmann como crítico de la fenomenología intencional: intersubjetividad y doble contingencia. En *A Parte Rei*, N. 64, Julio.
- Lloyd-Sherlock, Peter (2002). Nussbaum, capabilities and older people. *Journal of International Development*. Volume 14, Issue 8, pp. 1163–1173, November 2002.
- Loewe, Daniel (2009). El enfoque de las capacidades y las demandas por derechos culturales. En: *Signos Filosóficos*, vol. XI, núm. 21, enero-junio, México, pp. 103-146.
- Lucas Sátiro, María Angélica (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Marcel, G., (1971) *Filosofía para un tiempo de crisis*. Madrid: Guadarrama.
- Martínez, Jaume; Simon, E.; Gutiérrez, F.; Sacristán J.; Torres, J., & Cabello J., (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M., (2011). Educación, valores y democracia. En: *Revista de Educación*, número extraordinario, 2011, pp. 15-19.
- Martínez, Miquel (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 42, pp. 85-102.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares para Formación en la Constitución Política y la Democracia*. Serie Documentos, Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico Grupo de Investigación Pedagógica. Bogotá: MEN. <http://www.oei.es/valores2/boletin5.htm>
- MEN (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Serie Guías N. 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

- Mena, Patricio, (2011). Homo capax. En: Teología y Vida, Vol. LII (2011), pp. 675-693.
- Méndez, J. M., (2010). Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades desde los procesos educativos. En *Revista Siwo*, n. 3.
- Mensch, James (1997). Freedom and Selfhood. En: *Husserl Studies*, vol. 14 (1997), p. 42ss.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. México: Ed. Planeta.
- Miller, David & Fabre, Cécile (2003). Justice and Culture: Rawls, Sen, Nussbaum and O'Neill. *Political Studies Review*. Volume 1, Issue 1, pp. 4–17, January 2003
- Mitterrand, F (1996). *La indiferencia complacida hacia los marginados del mundo*. En P. Gardels (Ed.), *Fin de siglo, grandes pensadores hacen reflexiones sobre nuestro tiempo*. México: McGraw-Hill.
- Mockus, Antanas (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? En: *Altablero*, N. 27, Febrero-marzo de 2004. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Mohanty, J. N. (1968). Notas a las lecciones de Husserl sobre la conciencia del tiempo. Trad. de Bernabe Navarro. En: *Dianoia*, vol. 14. n. 14.
- Morin, E., (1996). *La transdisciplinariedad*. México, Edición 7 Saberes.
- Mounier, Emmanuel (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Prólogo de Carlos Díaz, Madrid: Sígueme.
- Murphy, Craig (2006). International Relations and Responsibility in an Increasingly Unequal World. *Development and Change*. Volume 37, Issue 6, pp. 1293–1307.
- Natanson, M. (1973). *Edmund Husserl. Philosopher of infinite tasks*. Evanston: Northwestern University Press.
- Nussbaum, Martha (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y 'ciudadanía mundial'*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

- Nussbaum, Martha (2006a). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Trad., Gabriel Zadunaisky. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, Martha (2006b). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Oh, Irene (2008). Approaching islam: Comparative Ethics through Human Rights. *Journal of Religious Ethics*. Volume 36, Issue 3, pp. 405–423, September 2008.
- Parellada, Ricardo (2008). Necesidades, capacidades y valores. En: *Revista Papeles*, N. 102. Madrid, CIP-Ecosocial, pp. 77-88. Recuperado de <http://www.fuhem.es/revistapapeles/index.aspx?numero=102>, Agosto de 2012.
- Patosalmi, Mervi (2009). Bodily Integrity and Conceptions of Subjectivity. *Hypatia*, Volume 24, Issue 2, pp. 125–141.
- Postigo Asenjo, Marta (2006). *Género e igualdad de oportunidades: la teoría feminista y sus implicaciones ético-políticas*. Tesis Doctoral, Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga.
- Quintero, M. & Ramírez J. P., (2009). *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramírez Gómez, Carlos Arturo (2012). *La vida como un juego existencial: ensayitos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ramírez, Sergio (2012). *Rol de la novela en la transformación socio-cultural y política de América Central*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa. En: *Periódico El Universal*, <http://www.eluniversal.com/arte-y-entretenimiento/120616/la-literatura-fracasa-al-servicio-de-la-politica>, Consultado, Junio 19 de 2013.
- Rawls, J., (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reeder, Harry (2006). Intención signitiva y textura semántica. *Devenires, Revista de Filosofía y filosofía de la cultura*. Año VII, No. 14, julio 2006.

- Reeder, Harry (2007a). *Argumentando con cuidado. Dialéctica para una sociedad democrática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reeder, Harry (2007b). *Lenguaje y reducción fenomenológica: una respuesta a la objeción wittgenteiniana*. En: *Lenguaje. Dimensión lingüística y extralingüística del sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reeder, Harry (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo.
- Ricoeur, Paul (1979). La raison pratique. In: T. Geraets (ed.), *La rationalité aujourd'hui*. Ottawa, Éd. Université d'Ottawa, pp. 225-248.
- Ricoeur, Paul (1994). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *Esprit*, 11, pp. 28-48.
- Ricoeur, Paul (1996). El destinatario de la religión: el hombre capaz. *Archivo di Filosofia*, 64, pp. 19-34.
- Ricoeur, Paul (1999a). Respuesta a mis críticos. En: *Fractal*, N. 13, abril-junio, año 3, volumen IV, pp. 129-137.
- Ricoeur, Paul (1999b). *Lo justo I*. Madrid: Caparrós.
- Ricoeur, Paul (2004a). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2004b). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. 5ª edición. Traducción de Agustín Neira. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2004c). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2005). Volverse capaz, ser reconocido. En: *Revista Esprit*, No. 7, julio. Traducción de Mónica Portnoy. Centro Cultural y de Cooperación de México. Instituto Francés de América.
- Ricoeur, Paul (2006a). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2006b). *Sí mismo como otro*. 3ª edición., México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2006c). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, Paul (2006d). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Trad., Graciela Monges Nicolau. 6ª edición. México: Siglo XXI.

- Ricoeur, Paul (2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Trad., Mauricio Prelooker, et., al. 3ª edición. Buenos Aires: Prometeo.
- Rizo-Patrón, Rosemary (2010). Diferencia y otredad desde la fenomenología de Husserl. *Areté, Revista de Filosofía*, Vol. XXII, No. 1, pp. 87-105. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rosebury, Brian (2003). On Punishing Emotions. *Ratio Juris*. Volume 16, Issue 1, pp. 37–55, March 2003.
- Ruiz, A. & Chaux E., (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación Nacional – ASCOFADE-.
- Runge, Andrés K., (2002). Tras los rastros del ser corporal en el mundo. En: *J.J Rousseau. Contribuciones a una antropología histórico-pedagógica del cuerpo*. Tesis Doctoral. Universidad de Berlín, Alemania.
- Sartre, Jean Paul (1965). Entrevista concedida a Jorge Semprún. En: *Cuadernos de Ruedo ibérico*. París, octubre-noviembre 1965, número 3, pp. 78-86.
- Scheler, Max (1972). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Schiller, Friedrich (2005). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del Hombre*, Barcelona: Anthropos.
- Serrano de Haro, A. (1997). *Posibilidad de la fenomenología. La fenomenología del cuerpo*. Madrid: Editorial Complutense.
- Simondon, Gilbert. (2009). *La Individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Traducción de Pablo Ires. Buenos Aires: La Cebra Ediciones y Editorial Cactus.
- Skilleas, Ole Martin (2006). Knowledge and imagination in fiction and autobiography. *Metaphilosophy*. Volume 37, Issue 2, pp. 259–276, April 2006.
- Spiegelberg, H. (1984). *The phenomenological movement. A historical introduction*. (Hague, NL: Martinus Nijhoff Publishers).
- Stark Cynthia (2010). Respecting Human Dignity: Contract Versus Capabilities. In: Feder, Eva & Carlson, Licia (editors). *Cognitive Disability and Its Challenge to Moral Philosophy*. Wiley: Blackwell.
- Szilasi, Wilhelm (1959). *Introducción a la fenomenología de Husserl*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Terzi, Lorella (2008). Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs. *Journal of philosophy of education*, Volume 41, Issue 4, November 2007, pp. 757–773.
- Toboso Martín, M., (2009). *El campo de presencia y la temporalidad del sujeto*. Disponible en: <http://forteza.hst.ucm.es/profes/juanfran/crono/campresencia.pdf>
- Truong, Thanh-Dam (2006). One Humanity, Many Consciousnesses: Unresolved Issues in Nussbaum's New Frontiers of Justice. *Development and Change*, Volume 37, Issue 6, pp. 1259–1272, November 2006.
- Vallory I Subirà, Eduard (2007). *L'educació en la ciutadania global*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Departament de Ciències Polítiques i Socials. Barcelona.
- Vargas, Germán (2003). *Fenomenología del ser y del lenguaje*. Bogotá: Alejandría.
- Vargas, Germán (2006). *El puesto de la estética en la filosofía*. En: *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – San Pablo Editorial.
- Vargas, Germán (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Bogotá: Editorial Académica Española.
- Vargas, Germán & Silva, Wilmer (comp.) (2013). *La región de lo espiritual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, Germán y Gamboa, Sonia (2008). Didáctica en la condición postmoderna; de las competencias a la cooperación. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, pp. 51-59. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Vargas, Germán y Reeder, Harry (2008). Lenguaje y sentido, en la construcción de lo público en Arendt. En: *Praxis Filosófica*, No. 26, Enero-Junio: 151-167, 2008.
- Vargas, Germán y Reeder, Harry (2009). *Ser y sentido. Hacia una filosofía trascendental-hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.
- Vargas, Germán; Gamboa, Sonia & Reeder, Harry (2010) *La humanización como formación*. Bogotá: San Pablo.

- Vattimo, G., (2003). *En torno a la posmodernidad* [2ª ed.]. Barcelona: Anthropos.
- Vygotsky, L., (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción de Silvia Furió. Barcelona: Editorial Crítica.
- Waghid, Yusef (2005). Action as an educational virtue: toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*. Volume 55, Issue 3, pp. 323–342, August 2005.
- Walker, Melanie (2003). Framing Social Justice In Education: What Does The ‘Capabilities’ Approach Offer? *British Journal of Educational Studies*. Volume 51, Issue 2, pp. 168–187, June 2003.
- Walker, Melanie (2010). Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 42, Issue 8, pp. 898–917, December 2010.
- Walker, Melanie (2012). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*. Special Issue: The Bologna Process Revisited. Volume 47, Issue 3, pp. 448–461, September 2012.
- Whitebrook, Maureen (2002). Compassion as a Political Virtue. *Political Studies*, Volume 50, Issue 3, pp. 529–544, August 2002.
- Wierzbicka, Anna (2003). Emotion and Culture: Arguing with Martha Nussbaum. *Ethos*. Volume 31, Issue 4, pp. 577–600, December 2003.
- Zamorano, Gabriela (2008). ¿Desarrollando capacidades? Pobreza, “oportunidades” y ciudadanía neoliberal. En: *Bajo el Volcán*, Vol. 7, Núm. 12, sin mes, 2008, pp. 67-88, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Zuleta, Estanislao (2004). *Educación y Democracia, un campo de combate*. 6ª edición. Medellín: Hombre Nuevo Editores - Fundación Estanislao Zuleta.