



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Pragmatismo y Comunicación para la enseñanza de una Metaética

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:**

SALVADOR CARREÑO GONZÁLEZ

Director de tesis:
Dr. Marco Antonio Jiménez García
FES Acatlán

Ciudad Universitaria, CD. MX.

agosto 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice general

Introducción	5
Planteamiento del problema	6
Objetivo general	7
Objetivo particular	7
Metodología	7
Esquema	7
Justificación	9
1. El pragmatismo triádico, en la escena educativa	11
1.1 El pragmatismo triádico	11
1.2 Percepción y signo	15
1.3 Didáctica del signo	20
1.4 Un análisis semiótico	32
2. Acerca de los posicionamientos éticos	44
2.1 Observaciones acerca de la deontología y el utilitarismo	45
2.2 Acerca de la enseñanza de contenidos sobre ética	62
2.3 Mirar a la ética	74
3. La Comunicación en el aula	79
3.1 Finalidad de la comunicación	79
3.2 El proceso de la comunicación	85
3.3 Tipos de comunicación: interpersonal, grupal y colectiva	88
3.4 Fuentes de información: inculcar, instruir e informar	98
4. Semiótica de la Ética, una metaética	103

4.1 Transponer, transgredir y trascender	104
4.2 Hecho, norma y juicio	109
4.3 Del parto biológico al parto filosófico	111
4.4 Líneas de demarcación: contextual, legal y moral	116
4.5 Ejercicio con los valores	122
4.6 Valor y virtud	131
4.7 Evaluación de la propia escala de valores	135
4.8 Prospectiva: situaciones real, transicional e ideal; misión, visión y filosofía	143
Conclusiones	147
Índice de figuras	155
Bibliografía	156

Introducción

¿Qué importancia tiene para los individuos de una sociedad fomentar el reconocimiento y la enseñanza desde una óptica del signo y la comunicación? El objeto de estudio de esta tesis es la enseñanza de la ética desde una perspectiva semiótica, por su vinculación con el juicio y, por ende, con la toma de decisiones.

La convergencia lógica entre los intereses del signo (en la óptica de la semiótica pragmática) y el discurso (la comunicación) respecto de la ética y su búsqueda de la verdad es la retórica. Desde luego, la retórica, esa fortaleza del discurso, no circunscrita al terreno generador de la verbalidad, sino abierta a todos los lenguajes humanos –con todo el potencial de disfrute creativo que cada uno de ellos implica- mediante los cuales resulte posible auxiliar a los estudiantes a fortalecer la toma de decisiones respecto de lo que ha de conformar su manera de vivir.

Entonces, resulta lógico imaginar que un lector, un oyente, un interlocutor, estará mayormente preparado para interpretar de forma libre si cuenta con una plataforma comunicacional que lo acerque, sí, a la verdad del texto, pero también al goce de la obra. Esto es, que un texto jurídico, literario, religioso, filosófico o didáctico permita al sujeto la toma de decisiones merced a la “verdad” contenida *per se*, no tiene por fuerza que reñirse con el disfrute del soporte, pues lo mismo ocurre con las artes visuales, las escénicas y las sónicas. Así, una retórica que apoye toda reflexión de las cosas morales debe resultar transparente, clara en sus contenidos y amable en sus formas, de modo que un acercamiento semiótico redundará en certidumbres acerca del discurso, y no en ocultamientos artificiosos.

Parece claro que la contribución fundamental del texto a la cultura, a la identidad cultural, debe pasar invariablemente por el entorno de la comunicación, toda vez que es la misma la que puede ayudar al individuo a encontrarse con el ser dicente, con casi cualquier clase de texto.

Adoptando una visión pragmática en el sentido triádico originalmente propuesto por Charles Sanders Peirce (aunque sin sujetarnos por fuerza a su forma de organizar los signos), el sujeto ético tomará decisiones a la luz de sus principios, sin intenciones mesiánicas, al tiempo que pone en la balanza los efectos que su actuar tendrá en la colectividad.

Una actitud semiótica, enfocada a las consecuencias, pero no consecuencialista, evita proporcionar fórmulas prefabricadas para evaluar las consecuencias; antes constituye un acto de crítica y de juicio, enfrenta los hechos y los proyecta hacia el futuro. Un individuo moral tratará de actuar siempre conforme a las reglas, y con ello contribuirá a la estabilidad del sistema; un individuo con propensión a la Ética proyectará metas imaginativas y sus consecuencias; sobre todo, será consciente de que la apuesta por el desarrollo económico, científico, tecnológico y cultural obliga al hombre a estar en constante movimiento, y para eso se requiere de una teoría paliativa en esencia, que busque las posibilidades de mejorar en cualquier situación presente.

Así, el sujeto con propensión al desempeño ético, conocedor de sus líneas de demarcación, cuestiona su validez a fin de generar escenarios mejores.

Planteamiento del Problema:

La dificultad para que los estudiantes universitarios asimilen con seguridad los contenidos de naturaleza ética no radica evidentemente en la naturaleza ética de los contenidos, sino en el proceso de enseñanza de dichos contenidos, ya sea por lo que hace al proceso en sí mismo (la comunicación del conocimiento), o en razón de la adecuación de los contenidos al escenario de

aplicación –el ámbito de desempeño profesional- en el que los estudiantes podrían ver reflejadas sus preocupaciones y dudas primordiales.

La configuración de un aparato de reflexión crítica que conjugue las nociones éticas con la naturaleza del signo semiótico y con la figuración retórica que dé pertinencia, más allá de la verosimilitud, al discurso, podría muy probablemente mejorar el proceso de transmisión, en términos que la propia retórica plantea como las únicas posibilidades de garantizar la comunicabilidad: la seducción, la persuasión y/o el convencimiento.

Objetivo general:

- Reflexionar en torno a una enseñanza de la ética a partir del pensamiento semiótico y comunicacional, para una metaética.

Objetivo particular:

- Contribuir a una mayor asimilación de los contenidos sobre ética por parte de los estudiantes universitarios.

Metodología

La forma en que la semiótica pragmática organiza el acceso al conocimiento del objeto, desde su identificación primera hasta su argumentación, constituye una metodología sencilla y eficaz para dar comunicabilidad, lo cual considero parte esencial de todo proyecto de investigación, de manera que utilizaré la misma para la estructuración de este documento, en la forma que explico en el apartado a continuación.

Esquema

Concebida bajo la modalidad de la investigación básica, esta tesis abordará, en el primer capítulo, lo concerniente a la semiótica pragmática, recuperando de su exponente fundamental -el

filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce- su concepción triádica a efectos de una teoría de los signos para una semiótica, observando con ello la forma en que aborda diversos escenarios de los hechos humanos, incluyendo lo relativo a la reflexión de la enseñanza de la ética. Eventualmente, lo que en la construcción del discurso artístico, literario o mediático se conforma como el entramado sígnico de la composición, en lo concerniente a la ética se habrá de traducir en la identificación de los componentes metaéticos en términos triádicos.

La ética ocupará posteriormente mi atención, en el segundo capítulo, al establecer mi posicionamiento respecto de lo que ha constituido el grupo dominante del pensamiento ético: la deontología, el utilitarismo y la ética de las virtudes, a fin de explicar la razón de mi propensión a esta última, pero sobre todo para señalar que, con independencia de la orientación que se tenga en este sentido, el acercamiento pragmatista hacia la ética debe formularse más como una semiótica de la ética, o una metaética, favoreciendo los elementos para una discusión sobre el particular y su comunicabilidad, antes que la discusión en sí misma. Este capítulo, en cuanto a la metodología, significa el nivel pragmático, puesto que es el que explica lo relativo a la naturaleza del objeto de estudio; es decir, el *qué* se pretende enseñar.

Luego, en el capítulo tres, explicaré la forma en que la comunicación se hace presente en el proceso de enseñanza de conocimientos, así como la importancia que le concede al proceso de intercambio en términos semióticos de negociación, generando una coincidencia clara con los postulados esenciales de la educación popular. Ello constituye metodológicamente el nivel sintáctico del proyecto, al intentar responder al *cómo* abordar el proceso de enseñanza del objeto de estudio.

Finalmente, en el capítulo cuatro, con la estructura sígnica como una semiótica de la ética, trabajaré en lo concerniente a la serie de tricotomías con que propongo llevar a cabo una

reflexión compartida –un diálogo- sobre contenidos éticos, en el marco de los escenarios universitarios, siempre con la intención de sembrar en el interlocutor la razón de dicho diálogo; esto es, buscar la posibilidad de responder al *por qué* o *para qué* pudiera resultar importante la enseñanza de la ética, de manera que se cubre metodológicamente con el abordaje del nivel semántico, dejando en la mente del sujeto una imagen perdurable del objeto.

Espero que el lector pueda compartir conmigo la idea de que tiene una relevancia secundaria la impronta filosófica que el docente tenga respecto del objeto de estudio, siempre que la forma de transmitir tales saberes constituyan un verdadero diálogo, del que el estudiante pueda consolidar sus propias convicciones, y la enseñanza no se traduzca en la mera colección de recetas y datos de difícil relacionamiento con su realidad.

Justificación

Considero que los embates del discurso comercial, aunado a los desatinos políticos e intereses de grupos de poder, que han afectado a las instituciones nacionales, incluyendo a la Universidad, nos demanda el fortalecimiento de la labor educativa desde el escenario mismo de las aulas, de forma complementaria al diseño curricular propamente dicho, interviniendo el mismo para contrarrestar políticas educativas encaminadas a atender los requerimientos del mercado global y las competencias laborales asociadas, antes que propender a la formación de hombres libres y críticos. Y es por ello que modelos de enseñanza con una orientación semiótica pueden lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos y vean los planteamientos teóricos reflejados en la vida cotidiana.

Así, me parece fundamental el contar con herramientas que propicien la discusión de los contenidos relativos a la ética, en aras de alcanzar al prójimo, pero también al lejano, en este interminable camino de construcción del ser humano. Dichas herramientas, a mi juicio, se

encuentran a nuestra disposición en la perspectiva semiótica, y con el auxilio importante de una desprejuiciada comunicación humana que haga de la retórica el bastión de la credibilidad y la verosimilitud.

CAPÍTULO 1.

EL PRAGMATISMO TRIÁDICO, EN LA ESCENA EDUCATIVA

La libertad es, ante todo, pragmática, en el sentido de un uso del mundo y no simplemente un conocimiento de éste.

Bernard Vandewalle

Preámbulo. Este capítulo aborda lo relativo a las nociones generales de la semiótica pragmática, con referencias a Charles Sanders Peirce, su creador original y otros autores al respecto. Asimismo, se han incluido conceptos derivados del signo y las relaciones triádicas y tricotómicas que caracterizan esta vertiente de esta teoría del conocimiento, incluyendo ejemplos de distintos escenarios de aplicación del sistema correspondiente, a fin de ilustrar su didactismo.

1.1 El pragmatismo triádico

De Charles Sanders Peirce (1839-1914) podría decirse lo mismo que de otros notables del pensamiento filosófico, artístico, científico o educativo: que era un genio. Y es cierto, desde luego, que los alcances de este sabio de Cambridge, Massachusetts, fueron tales que aún hoy resultan desconocidos o incomprensibles para muchos. Incluso, uno de sus biógrafos se refiere a él como "el último aspirante a Leonardo", por efecto de sus habilidades en campos extraordinariamente diversos¹.

Peculiarmente importante resulta su trabajo en relación con el estudio de los signos, para la

¹ "Considerando la amplitud y variedad de sus intereses, Peirce seguramente fue el último aspirante a Leonardo, de ciudadano universal de la cultura: escribió sobre lógica, epistemología, semiótica, el método científico, metafísica, cosmología, ontología, ética, estética, fenomenología, religión y especialmente sobre matemáticas..." (Pérez Tamayo,

conformación de la disciplina semiótica, mismo que vio sus primeras luces durante la que ha sido llamada “Edad de Oro” de Harvard, en el seno de esa universidad estadounidense². Y es importante no sólo porque constituye la *piedra de toque* de la corriente filosófica de la cual es considerado el padre -el Pragmatismo³-, sino porque al margen de las afiliaciones doctrinarias, su semiótica se constituye ante todo como una teoría del conocimiento, y consecuentemente podemos hallarla como elemento destacado de la reflexión acerca de la educación y la ética.

“Los símbolos son la urdimbre y la trama de toda investigación y de todo pensamiento. La vida del pensamiento y de la ciencia es la vida inherente a los símbolos”, nos dice Peirce (1965: 15).

Es destacable pensar las aportaciones del pragmatismo inspirado en Peirce a la tarea educativa desde la perspectiva ségnica antes que apelando a una retórica pragmatista (o pragmaticista, como habría preferido nombrar a dicha corriente, para decantarse de las intuiciones que –hacia la madurez de su vida- observó en correigionarios, como William James, a quienes consideraba

² Harvard es la universidad más antigua de los Estados Unidos, fundada en 1636 por John Harvard. Su influencia en la cultura norteamericana es formidable. Fue cuna del trascendentalismo, algunos de cuyos exponentes literarios principales son Walt Whitman y Henry David Thoreau. Peirce impulsó allí, en Cambridge, la creación del “Metaphysical Club” como una sociedad intelectual a la que se integraron personajes como Chauncey Wright, John Fiske y William James, y frente a quienes Charles formuló, en 1872, los principios del Pragmatismo; sin embargo, desarrolló su trabajo filosófico principal en la Universidad Johns Hopkins, en Baltimore, Maryland, entre 1879 y 1884, pues durante los quince años que permaneció en Harvard, su trabajo estaba más bien enfocado a la Astronomía y la Física.

³ “El pragmatismo –uno de los marcos teóricos más vivos y fecundos en el panorama actual de una gran variedad de disciplinas- fue un estilo de pensamiento originado (...) en la obra de dos clásicos norteamericanos, Charles Sanders Peirce y William James. En palabras de Horace Standish Thayer (filósofo nacido el 6 de mayo de 1923, en Nueva York, y muerto ahí mismo el 8 de agosto de 2008, estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo la beca Guggenheim en Humanidades), el pragmatismo ‘ayudó a perfilar la moderna concepción de la filosofía como una forma de investigar problemas y de clarificar la comunicación, antes que como un sistema fijo de respuestas últimas y de grandes verdades’. Hoy es una referencia principal para lo que se ha dado en llamar ‘filosofía posanalítica’, y también uno de los terrenos de diálogo en el reciente acercamiento entre las tradiciones anglosajona y continental...” (Editores de *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, cuarta de forros. Faerna, 1996).

necios o traidores⁴), pues a decir de Ángel Manuel Faerna, de esta línea del pensamiento filosófico, acaso la única de genuina cepa estadounidense, los pragmatistas no pueden ser revisados en un camino uniforme respecto de la temática que abordan⁵, ya que los dos primeros pensadores de este grupo, los propios Peirce y James, muestran intereses distintos y a veces hasta opuestos, tanto como distintos pueden ser los enfoques y esfuerzos de quienes podrían ser citados como principales filósofos pragmatistas de segunda generación –John Dewey y Clarence Irving Lewis⁶-, o incluso tan diluidos por la historia del pensamiento filosófico como la *Significa*⁷, de Victoria -Viola- Lady Welby, a quien se suele reconocer, apenas, como difusora de la ideas peircianas en los círculos académicos ingleses y alemanes, siendo que sus intuiciones sobre

⁴ “Aunque James se llama a sí mismo pragmatista, y no hay duda de que extrajo de mí sus ideas sobre la materia, con todo hay una diferencia esencial entre su pensamiento y el mío. Lo que yo sostengo es que el significado de un concepto reside en la manera en que podría concebiblemente modificar la acción intencionada, y sólo en eso. Por el contrario, James, cuya inclinación intelectual se aleja por naturaleza de lo general, y que además está tan empapado de psicología ultrasensualista que, como le sucede a la mayoría de los modernos psicólogos, prácticamente ha perdido la facultad de considerar las cosas desde el punto de vista lógico; al definir el pragmatismo habla de él como algo que refiere las ideas a experiencias, aludiendo evidentemente al lado sensual de la experiencia, en tanto yo considero los conceptos como cuestiones de hábito o disposición, y de cómo deberíamos reaccionar” (Faerna, 1996: 119).

Esta declaración de Peirce, señala Faerna, es parte de una carta de Peirce a la filósofa y matemática Christine Ladd-Franklin, estudiante y tesista de Peirce en la Universidad Johns Hopkins, con cuya ayuda se convirtió en la primera filósofa matemática y lógica de los Estados Unidos, a la que, curiosamente, la reglamentación universitaria le denegó el grado hasta el año de 1926, cuando tenía ya 78 años. En este contexto, sorprende saber que, cuando la quiebra financiera de 1893 dejó a Peirce en bancarota, haya sido “el traidor” de James quien presidió una colecta para proporcionar a Charles un financiamiento que lo ayudó a solventar sus necesidades básica hasta su muerte.

⁵ “No deja de ser significativo que, ya en fecha tan temprana como 1908, el filósofo norteamericano Arthur Oncken Lovejoy catalogara hasta trece modalidades del pragmatismo, y todavía lo es más que F. C. Schiller le replicara años después con la afirmación de que ‘existen tantos pragmatismos como filósofos pragmatistas’” (Faerna, 1996: 4).

⁶ “Este método, en distintas manos y con distintos intereses y objetivos, dará paso a una variedad de propuestas teóricas: el realismo pragmático de Peirce y el pluralismo de James, el instrumentalismo de Dewey, el conductismo social de Mead o el pragmatismo conceptualista de Lewis” (Faerna, 1996: 11).

⁷ *Significa*, nombre del estudio de la lengua y el conocimiento, desarrollado por Victoria Lady Welby-Gregory (cuyo nombre completo era Victoria Alexandrina Maria Louisa Stuart-Wortley), entre 1900 y 1950. Victoria fue hija de Charles y Lady Emmeline Stuart-Wortley, Para comprender cabalmente el pensamiento de esta interesante filósofa, resulta recomendable consultar la correspondencia, cuya referencia incluí en la bibliografía.

semiótica conductista fueron inspiración para la obra de otros semióticos como Charles Morris⁸ y Colin Cherry, por lo que deben ser revisadas al margen de similitudes y parangones respecto de la teoría peirciana.

Peirce, como sea, acuñó para sí mismo y sus ideas el término “pragmaticismo”, que a decir suyo era “suficientemente feo como para estar a salvo de secuestradores” (Peirce, 2012: 196) se sentía tan dueño de su propio pensamiento que afirmaba cuanto podía su individualidad, al punto de enfatizar que era “zurdo, además de vanidoso y snob como pocos” (Weiss, 2006: 398); y tal vez acertó en parte, porque ningún pensador afín adoptó el neologismo.

Todo aquél que se asuma pragmatista puede asumir, de hecho, compromisos diferentes, pues lo que consolida la corriente es precisamente la versatilidad, la diversificación de intereses (incluyendo, obviamente, los de naturaleza educativa).

En contraste, la semiótica parte de una realidad animal, contundentemente humana: al sujeto – cognoscente- le interesa establecer un vínculo de certidumbre con el objeto –cognoscible-, y esto constituye lo humano, donde lo humano propende a la cultura y a la educación.

Con su semiótica como método, el pragmatismo busca lo que toda disciplina formal: la argumentación; esto es, la elaboración de una tesis suficientemente sustentada; la semantización profunda del objeto para su apropiación sustancial por parte del sujeto. Al descansar ese proceso en la semiótica, el tránsito entre la pragmaticidad del objeto y la ya mencionada semantización en

⁸ “La semiótica promete realizar una tarea que tradicionalmente viene llamándose filosófica. Con frecuencia la filosofía ha pecado al confundir en su propio lenguaje funciones que realizan los signos. Pero según una tradición antigua, la filosofía ha de examinar las formas características de la actividad humana y luchar para un conocimiento lo más general y sistemático posible. Esta tradición aparece en su forma moderna con la identificación de la filosofía con la teoría de los signos y la unificación de la ciencia, es decir, con el aspecto más general y sistemático de una semiótica pura y descriptiva” (Morris, 1938: 69).

el sujeto se traduce necesariamente en un sintáctico proceso didáctico, en el que a partir de los conceptos de norma, orden y formato, que explican la sintaxis, es posible diseñar un modelo de enseñanza que agrupen el conjunto de los contenidos, ordenados en tricotomías que muestren cada elemento pragmático, sintáctico y semántico en los niveles que pueda resultar más apropiado irlos dosificando.

Para la pedagogía, una herramienta teórica capaz de ser implementada tal cual se muestra en cualquier campo cognitivo, en cualquier subsistema educativo y en cualquier nivel -pero sin pretensiones grandilocuentes- constituye una fortaleza sin parangón alguno.

Bernard Vandewalle lo sabe, y afirma: “La actividad pragmática exige una dimensión que es la de la sensibilidad, el bienestar del sujeto; la vida, en una palabra” (2001: 98).

1.2 Percepción y signo

La lógica, en su sentido general es, como creo haberlo demostrado, sólo otro nombre de la semiótica
(Peirce, 1965: 21).

Para que tenga lugar el aprendizaje se debe partir de un hecho incontrovertible, consistente en que la única forma en que podemos percibir el mundo, esto es, que la única manera en que se puede establecer un vínculo verosímil entre el sujeto y el objeto (los hechos del mundo) es a través de los sentidos. Solamente podemos generar imágenes acerca de la realidad si vemos algo, si tocamos, escuchamos, saboreamos u olfateamos algo. Esto incluye, ciertamente, toda clase de objeto, y no únicamente el que identificamos como “la cosa material” frente a nosotros⁹.

⁹ Con la finalidad de contribuir a una mayor comprensión de lo diverso que puede resultar la naturaleza del objeto, he elaborado la siguiente propuesta de inspiración semiótica, hallando así objetos de ocho variedades: concretos (pragmáticos) reales, concretos imaginarios, abstractos (sintácticos) reales, abstractos imaginarios, imponderables (semánticos) concretos reales, imponderables concretos imaginarios, imponderables abstractos reales e imponderables abstractos imaginarios. En el siguiente cuadro incluyo una síntesis acerca de esas ocho variedades del

objeto, señalando sus características definitorias y ejemplos de cada variedad:

Objeto	Entidad existente, perceptible a través de los sentidos.
Concreto real. (la cosa cotidiana, como <i>esta silla, ese automóvil, aquella casa, estos cuadernos...</i>).	Perceptible per se, verificable en esta dimensión, es medible.
Concreto imaginario. (el marciano verde con antenas, la Llorona, el nahual, el chupacabras, los dioses particulares, santos, vírgenes, ángeles, héroes y seres mitológicos).	Posee aparentemente un cuerpo propio, aunque es reconstruido en objetos concretos reales; no es verificable en esta dimensión, es medible.
Abstracto real. (sentimientos, valores, virtudes, nociones, conceptos, disciplinas de estudio).	No posee un cuerpo propio, se posee del cuerpo de un objeto concreto real; es verificable en esta dimensión, es medible.
Abstracto imaginario. (<i>lo fantasmagórico, lo sobrenatural, lo paranormal</i>).	No posee un cuerpo propio, se posee del cuerpo de un objeto concreto real; no es verificable en esta dimensión, es medible.
Imponderable concreto real. (el Universo).	Perceptible per se, verificable en esta dimensión, posee a todos los objetos concretos reales; posee la condición de inmensurabilidad.
Imponderable concreto imaginario. (universos paralelos, Olimpo, Valhalla, Mictlán, Paraíso, Tártaro, Infierno, Purgatorio, Inframundo).	Perceptible per se porque cuenta aparentemente con un cuerpo propio, aunque se reconstruye con objetos concretos reales, no verificable en esta dimensión, posee la condición de inmensurabilidad.
Imponderable abstracto real. (el tiempo, las matemáticas).	No es perceptible per se, porque no posee un cuerpo propio, sino que se posee del cuerpo de objetos concretos reales, es verificable en esta dimensión, pero posee la condición de inmensurabilidad (están en todo concepto).
Imponderable abstracto imaginario. (Jehová, Alá, dios monoteísta)	No es perceptible per se porque no posee un cuerpo propio, sino que se posee del cuerpo de objetos concretos reales, no es verificable en esta dimensión, pero posee la condición de inmensurabilidad (los que los prefiguran los ven en todo, todo).

Para complementar esta propuesta, considero necesario hacer las siguientes precisiones: a) Que el individuo en lo particular no pueda ejecutar la medibilidad de algún objeto no significa que esté en condición de inmensurabilidad; b) Que el individuo en lo particular no haya sido expuesto a un objeto específico no necesariamente lo inscribe en los entornos de lo abstracto o de lo imaginario; c) Todo concepto, en tanto que tal, es abstracto real y, d) En el momento de conformación de este documento se ha discutido, en el seminario sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del doctor Enrique Ruiz Velasco Sánchez (IISUE), la noción de *realidad virtual*, de suerte que he hallado coincidencias como para elucubrar que lo que en la clasificación que se muestra en el cuadro arriba lo he denominado *imaginario* deba con mayor propiedad denominarse *virtual*, por

Todo cuanto podamos definir, y consecuentemente argumentar, constituye la noción de objeto, pero dada nuestra condición perceptual, sólo el primer tipo de objeto tiene la posibilidad de mostrarse a sí mismo, para los demás dependeremos permanentemente de las evidencias, las insinuaciones y los signos, de la semiótica en suma.

Aun así, la percepción sensorial no será garantía de que nos “apropriemos” de la realidad (de hecho, eso nunca ocurrirá), pues la información que nos procuran los sentidos supondrá apenas una posibilidad de acercamiento a los hechos. Cada dato, todos los datos, serán apenas síntomas, evidencias de hallarnos ante un hecho posible, y ello repercute, desde luego, en todo hecho educativo, incluido lo correspondiente a la ética, de forma que poder determinar que algo está o no relacionado con la misma obedece a nuestra forma de percibir, a nuestra información y nuestras convicciones.

A todo conocimiento podemos acceder a través del proceso educativo, a todo conocimiento debemos acceder mediante la percepción sensorial; luego entonces, la construcción de un proceso educativo se da en el andamiaje de un proceso sígnico. Esto es, el significante relativo a un objeto determinado ocurre a efecto de los sentidos (vemos algo, olfateamos algo, tocamos algo, escuchamos algo o saboreamos algo), mientras el significado es el proceso de investidura de la cosa percibida como representamen o signo del objeto (o sea, una asociación contextualizada). Y en ello tiene un papel de enorme importancia la manera semiótica de acceder al signo, porque además de las peculiaridades perceptuales de cada individuo, debemos encontrar signos en común.

lo que quiero dejar asentado esto, aun cuando considero que debo analizar mayormente el asunto antes de realizar alguna modificación al cuadro.

Del signo, Peirce plantea:

Todo concepto y todo pensamiento más allá de la percepción inmediata es un signo. Un signo es algo, de cualquier modo de ser, que media entre un objeto y un interpretante, dado que está determinado por el objeto relativo al interpretante, y determina también al interpretante en referencia al objeto, de tal modo que hace que el interpretante sea determinado por el objeto a través de la mediación de este 'signo' (2012: 46).

Lo anterior implica que la significación es un proceso en el que, además de la percepción, interviene el conjunto de informaciones que el contexto del individuo coloca en la mente del mismo, de manera que cada nuevo dato es sometido a un proceso de confrontación con los anteriores hasta darle un lugar determinado en la experiencia.

Luego, dice Peirce:

Todo razonamiento es una interpretación de signos de algún tipo. Hay tres clases de signos. Primero hay semejanzas, o íconos, que sirven para transmitir ideas de las cosas que representan simplemente imitándolas. Segundo, hay indicaciones, o índices, que muestran algo sobre las cosas. Tercero, hay símbolos, o signos generales, que a través del uso han sido asociados con sus significados¹⁰ (2012:

¹⁰ Peirce no es, por supuesto, el único que teoriza sobre el signo. Más popular –y hasta más sencilla en su forma–, sea quizá la semiología de Ferdinand de Saussure, de enormes beneficios para aquéllos que estudian las lenguas, aunque difícil de utilizar fuera del ámbito de lo verbal, por cuanto implica un acercamiento dicotómico a los constructos sémicos mediante la fórmula consistente en que a la forma material (un significante), se añade una imagen (un significado), dando por resultado un signo. Pero el problema central radica en que, para analizar procesos no verbales y visuales es prácticamente un requisito hacerlo con la nomenclatura de la verbalidad.

Ha habido añadidos posteriores a esta lectura dicotómica de la significación, pero a mi juicio siguen siendo complicados para argumentar acerca de la educación, por más interesantes que resultan las intuiciones de semiólogos como Roland Barthes y semióticos como Umberto Eco.

61).

La semiótica peirciana, origen indiscutible de cualquier semiótica pragmática y/o triádica moderna, es compleja, al punto de suscitar miradas de soslayo, aun de pensadores de la talla de Bertrand Russell, quien opinaba que los correlatos derivados de la estructura sgnica de Peirce resultaban de una profusión excesiva¹¹.

Y es que, en efecto, Roland Barthes inicia con la concepción saussureana del constructo del signo, como el resultado de sumar una forma material –el significante- a una imagen o construcción mental –significado-, pero a partir de ello, muestra un interesante desagregamiento del proceso cuando en su obra *La imaginación del signo*, incorpora su idea del escalonamiento sgnico, para referirse a los diferentes grados de apropiación de la realidad, obteniendo así los tres tipos de relaciones del signo: la relación interior, como proceso elemental de investidura de una forma material para que funcione como signo; la relación paradigmática, que dota de sentido al signo en un contexto determinado y, la relación sintagmática, responsable de incorporar el contenido a cualquier forma de trama sgnica, para una argumentación: “Lo que prepara la lectura de los significados de connotación es la misma pose del sujeto” (1977: 56).

Por lo que se refiere al italiano Umberto Eco, su pensamiento es vasto respecto de las relaciones signo-código y código-discurso, pero no comparto su perspectiva de que la comunicación sea un proceso en el que se envían mensajes, porque si bien eso es un lugar común, lo cierto es que la comunicación no consiste en envío de mensajes, sino en intercambio de ideas, en el establecimiento de un contacto que confronta ideas o perspectivas; además, hay por ahí una suerte de diferenciación entre el concepto de signo y el de símbolo, dando por sentado que se trata de entidades diferentes, siendo que –siempre desde la perspectiva pragmatista- el símbolo es, en todo caso, una especie peculiar de signo, y no otra cosa: “Signo. Síntoma, indicio, indicación palpable de la que se pueden sacar deducciones y símiles en relación con algo latente” (Eco, 1988: 13).

¹¹ De hecho, la opinión temprana de Bertrand Russell –que posteriormente matizó, reconociendo el valor del pragmatismo en sus figuras principales y primeras- contribuyó significativamente a la desacreditación de la corriente filosófica como algo serio, recurriéndose en los corredores universitarios europeos a la crítica generalizada de frases de James como la de “la rentabilidad de la verdad” o las “retribuciones de la experiencia”, atribuyendo un interés meramente utilitarista en cualquier concepción que se denominara a sí misma pragmatista. Russell –quien por otra parte no tuvo empacho en aceptar la hospitalidad de James en alguna estancia en los Estados Unidos- había sentenciado que el pragmatismo era una manifestación “del mercantilismo norteamericano” (Faerna, 1996: 64).

En cuanto a Peirce, Russell califica sus métodos, en *The Principles of Mathematica*, de “engorrosos a punto tal que imposibilitan su aplicación práctica y, probablemente, impliquen errores filosóficos en la interpretación de formas de relación proposicionales” (Russell, 1903: 84). Aunque en la actualidad no se suele cuestionar idea alguna de Peirce, no porque no se dubite a su alrededor, sino básicamente porque es de Peirce, me parece coincidir con el punto de vista de Russell –a quien, por otra parte, tampoco se cuestiona-, puesto que aún no logro comprender la aplicación de un mapa con 66 clases de signos, de los que Peirce afirmaba que podrían derivarse más de 59 000 variedades; incluso, es necesario hacer notar que Peirce –por las razones que sea- nunca llegó a identificar tales 66 clases de signos. No obstante, esta ausencia no significa sino la vastedad de la propuesta peirciana, cuyo autor tuvo la preclaridad para advertir el devenir de una superestructura de lectura sgnica aun antes de que los discursos de la

1.3 Didáctica del signo

Comencemos explicando el modelo triádico: Para Peirce, el elemento pragmático¹², que le da nombre a la corriente filosófica, supone un carácter empirista que considera los efectos prácticos de una teoría como el único criterio válido para juzgar su verdad. Los conocimientos se adquieren por la experiencia, pero es importante la habilidad para compartir las creencias correlativas y las conveniencias prácticas legisladas por el grupo social, de modo que la comunicabilidad implica un factor determinante en la consolidación de tales conocimientos.

Según el realismo pragmático, el conocimiento radica en la esencia misma de la naturaleza: en la experiencia, el organismo y el mundo, por lo que una pretendida dualidad entre objeto y sujeto es absurda, debe mediar una significación pragmática de origen, de manera que las ideas operen como instrumentos para la vinculación, y no sean especulaciones ajenas al hecho. De este modo, el elemento pragmático en el triadismo busca evidencias de signicidad en la propia realidad.

Dice Peirce al respecto:

La relación triádica es *genuina*, vale decir, sus tres miembros están ligados entre sí de modo tal que no se trata de un complejo de relaciones diádicas. Ésta es la razón por la cual el Interpretante, o tercero, no puede estar en una mera relación diádica con el objeto, sino que debe estar en tal relación con él que sea como la relación que tiene el representamen mismo (1965: 45).

posmodernidad, escenarios idóneos para su aplicación, consolidaran su naturaleza tecnológica industrial, tal como podemos advertir hoy en los planteamientos como la *teoría del caos* y su quinta *ley de fractales*.

¹² Según los propios Peirce y James, los orígenes del pragmatismo hay que buscarlos en el pensamiento de Sócrates y Aristóteles, en Berkeley y Hume. James reconoce también como precursor a Shadworth Hodgson, quien insiste en que “las cosas reales son sólo en tanto que conocidas” (Runes, 1981: 299). Esto enfatiza la importancia que puede suponer el pragmatismo en la educación, pues coloca la transmisión, la enseñanza, como un ingrediente esencial para el conocer.

Por ejemplo, si pensáramos como posible una relación dual entre el objeto y el sujeto, ello debería traducirse necesariamente en una fusión existencial entre ambos, algo completamente imposible si tomamos en cuenta que los conocimientos relativos a cualquier objeto son la suma de los signos, los síntomas y evidencias que obtenemos de los hechos, así como de la manera en que sistematizamos su enseñanza para compartir la experiencia con otros.

En cuanto a la sintaxis, que para Peirce describe las relaciones de los signos entre sí, dicen Ducrot y Todorov que “consiste en determinar las reglas que permiten construir frases o fórmulas correctas, combinando los símbolos elementales” (Ducrot/ Todorov, 1987: 380). Si nos distanciamos del invariablemente dominante escenario lingüístico, podemos quedarnos con la idea de la regla, la norma, el código y el orden que debe privar en todo sistema comunicativo y sígnico. Para Runes, la dimensión sintáctica se estudia en tanto “teoría de las relaciones formales entre signos” (Runes, 1981: 345).

El uso -en esta sintonía- de lo sintáctico, se refiere a que los signos deben configurarse a partir de una lógica que vincule, que comunique, y no que aisle la signicidad.

Por lo que se refiere a la semántica, Runes la describe como la “teoría entre los signos y aquello a lo que refieren”, y cita a Morris, que la define como el “estudio de las relaciones entre los signos y los objetos a que son aplicables” (Runes, 1981: 337). Como ello se refiere a un sistema lógico interpretado, vemos lo semántico como lo que tiene que ver con el juicio, el sentido, el razonamiento aplicado y la interpretación. Para Peirce el significado de una palabra se define en términos de otras palabras. El significado, de acuerdo con esta perspectiva semántica, es “la traducción de un signo en otro sistema de signos” (Peirce, 1958: CP 4.127).

La semántica es, así, el juego de la signicidad que busca la conciencia en la explicación de ver

en lo otro algo diferente de lo que es, para concluir el circuito triádico de la significación, en armonía con lo pragmático y lo sintáctico¹³.

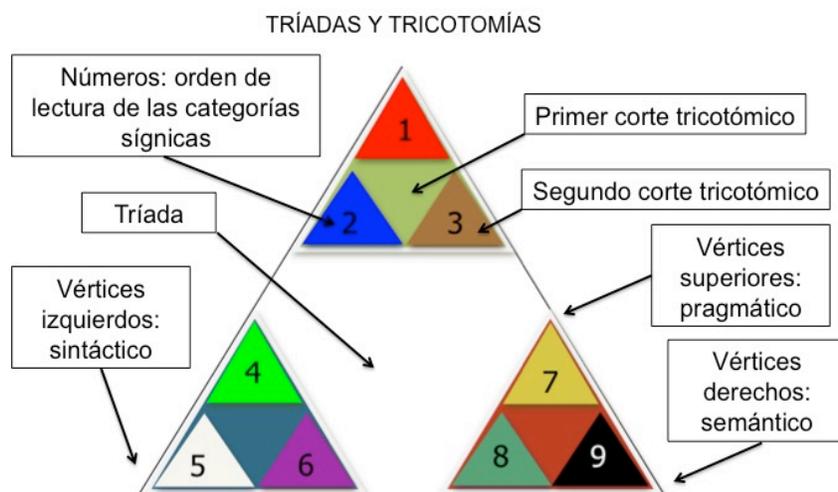


Figura 1. Triadas y tricotomías

Desde luego, no es intención de este escrito el pretender una nueva exposición de los contenidos peircianos, como lo es en cambio ponderar la utilidad de estas intuiciones semióticas. Para ello es determinante insistir en que la profusión de correlatos posibles puede asustar a quien se acerca por primera vez a cualquier campo, al suponer que los cortes autocontenidos impedirían eventualmente el acotamiento de un escenario educativo, pero ello sería un espejismo, pues como anoté antes, la profundidad en niveles y subniveles debe ser determinada por el caso específico de

¹³ El valor de esta concepción para los asuntos educativos no tiene precedentes, toda vez que en combinación con las nueve categorías signicas propuestas por Peirce (qualisigno, sinsigno, legisigno, ícono, índice, símbolo, rema, dicent y argumento), se forma su modelo semiótico de relaciones triádico-tricotómicas cuya complejidad o economía no dependen del modelo en sí, sino de las necesidades del ámbito cognitivo que corresponda. Porque resulta que entre el qualisigno y el argumento; o sea, las matrices de entrada y salida, de inicio y culminación en el acceso al conocimiento, ambas categorías y las restantes siete se distribuyen en las tres dimensiones triádicas, generando tres primeras tricotomías que se autocontienen, abriendo un escenario cuasi infinito de relaciones hipertriádicas y microtricotómicas, en clara correspondencia con la *ley de fractales* de la teoría del caos.

aprendizaje¹⁴.

Los mundos científico y filosófico están infestados de pedantes y pedagogos que procuran permanentemente establecer una especie de magistratura sobre los pensamientos y otros símbolos (Peirce, 1965: 220/15).

Así, por ejemplo, en el contexto de un “visitante casual” o de grupos que requieren apenas un esbozo conceptual, se podría abordar una explicación del proceso económico en términos análogos –pensando siempre en la lógica pragmatista- a la relación triádica conformada por *realidad/ aprendizaje/ conocimiento*, con los términos bastante generales, pero muy precisos de *producción/ distribución/ consumo* (elementos pragmático-sintáctico-semántico), suficientes para comprender el proceso en sus tres etapas fundamentales.

Si el interés de acercamiento es mayor, entonces bastará con señalar las tricotomías que se generan al interior de cada uno de los elementos triádicos, de forma que se obtendrán nueve nociones correspondientes a las mismas nueve fases que explican -en la producción, es decir, en lo pragmático- cómo se obtiene la materia prima (fase 1, lo pragmático en lo pragmático), cómo esa materia prima es sometida a un riguroso proceso de transformación (fase 2, lo sintáctico en lo

¹⁴ En la figura que ilustra esta parte del documento, el concepto de tríada se refiere al universo en el que se inscribe el objeto de estudio, ocupando el elemento pragmático la posición del vértice superior de la figura, en tanto el elemento sintáctico lo hallaremos en el vértice izquierdo y el elemento semántico en el vértice derecho, por lo que los contenidos se irán desagregando, de más amplios y generales a más específicos y profundos, en las tricotomías de del primer corte, del segundo y de los que resulten necesarios. Ello significa que una tricotomía en un primer corte nos mostrará los contenidos más superficiales, con los cuales se podrá abordar determinado tópico sin tener que ahondar en la explicación, siempre determinado esto por el contexto, y manteniendo el acomodo de los elementos como en la tríada; esto es, lo pragmático en el vértice superior, lo sintáctico en el izquierdo y lo semántico en el derecho. Así, una tricotomía en un segundo corte implicará que luego de explicar el elemento del orden superior, se desagregarán los contenidos tricotómicos con la misma lógica de abordaje, y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel de profundidad requerido.

pragmático) y cómo podrá ser identificada ya como producto, bien o servicio (fase 3, lo semántico en lo pragmático); que explican –en la distribución, o sea, en lo sintáctico- cómo el producto se distribuye físicamente, trasladándolo del sitio de elaboración al de exhibición (fase 4, lo pragmático en lo sintáctico), cómo a dicha distribución física la acompaña otra de carácter legal (fase 5, lo sintáctico en lo sintáctico) y cómo la tricotomía se cierra con una distribución de naturaleza interpretacional, al involucrar la promoción, propaganda o publicidad correspondiente (fase 6, lo semántico en lo sintáctico); que explican –en el consumo, esto es, en lo semántico- cómo operan los mecanismos de consumo físico (fase 7, lo pragmático en lo semántico), de consumo transaccional, o compra-venta (fase 8, lo sintáctico en lo semántico) y de consumo intelectual (fase 9, lo semántico en lo semántico), con lo que se cierra el proceso triádico, retroalimentando el circuito completo.

Evidentemente, si el estudioso de este proceso es un estudiante de economía, lo menos que deberá hacer es hallar los 27 tiempos y 81 acciones en que el proceso en su conjunto tiene lugar, al extraer de la tricotomía precedente las que se derivan.

Para ejemplificar en lo educativo la forma en que el pragmatismo nos ayuda a conocer, quiero recuperar de mi experiencia académica un proceso que me fue explicado en la licenciatura y que luego yo he explicado a numerosas generaciones de estudiantes de comunicación y administración. Me refiero a un proceso cuyas contradicciones morales resultan ilustrativas justamente porque tales contradicciones van acompañadas de una notoria eficacia comunicativa: la publicidad.

El ejemplo me parece fundamental, justamente porque los referentes morales y éticos quedan en entredicho al cruzar el proceso educativo con el publicitario, cruzarlos en el único elemento

que acaso tengan en común, que es el proceso de comunicación mediante el cual el emisor logra permear en el receptor para que éste asimile el mensaje.

Como cualquier proceso comunicativo, el de la comunicación comercial requiere de cumplir con las condiciones de contextualización y empatía (conceptos, éstos, que explico en el capítulo tres), por lo que un evento publicitario, en la práctica profesional, debe iniciar invariablemente con un estadio pragmático absoluto denominado *Plan de Marketing*, consistente en efectuar un estudio de mercado, uno más de competencia y un tercero de producto, todo lo cual responderá a las preguntas iniciales de *con quién nos comunicaremos, contra quién y con qué herramientas*.

Una vez que el plan de marketing es resuelto, el informe del departamento correspondiente en una agencia publicitaria debe ser turnado a otro, generalmente conocido como departamento de medios, a cuyo cargo se encuentra el elemento pragmático-sintáctico identificado como *plan de medios*, y que consiste en señalar las rutas (los medios de comunicación y horarios) a través de las cuales se establecerá contacto con el usuario tipo.

Una tercera fase de este proceso en el que se planea la comunicación publicitaria, el elemento pragmático-semántico, es el propio de un departamento administrativo y legal que se encarga de marcar los límites económicos, legales y morales para cualquier campaña. Esta etapa, justamente la que motiva tantas suspicacias por la presunta red de componendas que suelen atribuirse a las agencias publicitarias y sus clientes para garantizar mercados cautivos, es la que teóricamente impone los límites referidos.

Estos tres elementos, regularmente a cargo de una dirección de mercadotecnia, se traducen en un informe que se turna a una dirección de diseño, la responsable de desarrollar materialmente los signos que representarán al objeto publicitario frente al consumidor potencial. Entonces nos

hallaremos frente al estadio sintáctico que se construirá mediante la selección de los signos representámenes del objeto (producto): íconos, índices y símbolos, con todo lo cual se observará el proceso creativo y su compulsa con el plan de marketing y con los límites presupuestales, legales y morales.

La tricotomía semántica del proceso publicitario incluye la elaboración de una carpeta de campaña, la comunicación de la misma a través de las relaciones públicas en que se traduce la implementación de la retórica y en la consecuente argumentación que ocurre durante la negociación.

¿Por qué esto es ilustrativo del potencial educativo del pragmatismo? Porque al margen de los problemas morales -como el hecho de que el emisor (gobierno, iglesia, comerciante) tenga intenciones manipuladoras respecto del receptor (ciudadano, feligrés, consumidor) y no realmente de acercamiento y propuesta de ofertas, que además suelen ser diferentes a lo que el discurso de estas fuentes plantea- en que podemos ubicar el proceso publicitario, es cierto que, a diferencia de la comunicación periodística y de la comunicación educativa, de las que cotidianamente atestiguamos desatinos, las campañas publicitarias son regularmente ejemplos de eficacia comunicativa, en razón –sobre todo- de la interrelación de los procesos comunicativos y los económicos; periodistas y profesores ineficaces pueden (y suelen) mantener contratos laborales aun en la evidencia de resultados cuestionables, mientras que un comunicador publicitario pierde el trabajo si el resultado de sus procesos no se traduce en ventas aseguradas.

Así, al tiempo que llevamos al escenario de la publicidad contenidos éticos, motivo central de este documento, también podemos consolidar la eficacia de los procesos educativos aprovechando la experiencia del proceso de comunicación comercial.

No es excepcional, por supuesto, encontrar desagregaciones triadistas que conjuguen tres etapas, nueve fases y ochenta y un tiempos –más bien debe ser lo común en cuanto a complejidad si observamos diferentes procesos ordenados desde la lógica misma de la disciplina responsable-, pero no dejan de llamar la atención algunos de esos procesos, por la transparencia con que nos muestran su estructura primordial.

De vuelta a constructos pragmatistas de diverso orden, general podría ser la explicación si se quiere ilustrar lo concerniente a la impartición de justicia, con la tríada *hecho/ norma/ juicio*, toda vez que en un principio basta con explicar que en la obviedad de lo pragmático, el hecho es aquello que tiene lugar en el seno de una sociedad determinada, misma que sanciona los sucesos como lícitos o ilícitos dependiendo de la norma aplicable, de manera que se pueda realizar una interpretación del hecho correspondiente, cruzado con la norma, y concluir con un juicio que sentencia la acción específica al tiempo que sienta el precedente para hechos posteriores, retroalimentando el proceso y creando una cultura jurídica; si la explicación superficial resulta insuficiente en virtud del contexto en el que tenga lugar, entonces habrá que realizar los cortes tricotómicos para mostrar la contextualización del hecho en el tiempo, el espacio y las circunstancias (lo pragmático), para señalar las normas aplicables al caso, ya sea que se trate de normas locales, nacionales o internacionales (lo sintáctico) y, para ilustrar la toma de decisiones a la luz de la política, la moral y la ideología imperantes (lo semántico)¹⁵.

Huelga acotar que el estudioso del derecho está obligado a realizar los cortes tricotómicos apropiados (que no son otra cosa, en principio, que las desagregaciones de los diferentes tipos de

¹⁵ Acerca de este constructo, en el capítulo tres, retomaré la explicación de la tríada y las tricotomías principales, para explicar el acceso pragmatista a la enseñanza de la ética, aun cuando en lo relativo a la tercera tricotomía, que en el campo del derecho se ilustra, tal como acabo de apuntar, por la noción de las tomas de decisión con el influjo de la política, la moral y la ideología, mientras que para efectos del constructo tricotómico relacionado con la etica me concentraré en la vertiente moral, incorporando el concepto de los *valores*.

norma, desde el plano constitucional hasta la normatividad específica de las leyes reglamentarias de cada ámbito) hasta dominar el proceso, pero en todo caso, queda en evidencia el empuje sin precedentes que el pragmatismo, desde su semiótica, puede representar como herramienta para la educación, toda vez que planes y programas de estudio -en el subsistema educativo que sea, desde la perspectiva ideológica que sea, y al amparo de la teoría pedagógica que el especialista prefiera- habrán de dar cuenta, como sea, de un estadio pragmático primero (la norma contextual), uno sintáctico intermedio (la norma legal) y uno semántico final (la norma moral).

La implementación de procesos educativos desde la perspectiva de estudio del signo no puede sino traer beneficios a la práctica docente; habría que imaginar, por ejemplo, la formación de médicos sin una serie de contenidos agrupados en las asignaturas que en dicha disciplina se identifican como *sintomatología*, materia que no es otra cosa que una semiótica específica, sin la cual no se podría reconocer el objeto *enfermedad*; sin la cual, por supuesto, no podríamos establecer la diferencia entre conceptos específicos de padecimientos, ni marcar la distancia entre nociones como el dolor y el sufrimiento. La semiótica médica, como la de cualquier otro escenario del conocimiento humano sigue siendo triádica, y los elementos pragmático, sintáctico y semántico se mostrarán igualmente en tricotomías en primeros cortes, en segundos y en todos cuantos sea necesario identificar hasta reconocer el objeto de estudio.

El diagrama de flujo central para cualquier licenciatura, por otra parte, puede leerse semióticamente, y en la medida en que el diseño curricular responda al cuestionamiento principal de cada etapa, tendremos certidumbre de que la forma en que se ha estructurado la formación disciplinar es o no lógica. Así, mientras los tres primeros semestres nos muestran una naturaleza predominantemente pragmática -porque nos mostrarán los *qué* de la disciplina; esto es, explicarán la naturaleza del objeto de estudio, hasta el detalle más pequeño indispensable-, los

semestres del cuarto al sexto evidenciarán su naturaleza primordialmente sintáctica –en tanto que, respondiendo al *cómo*, son justamente esos semestres los que identifican, muestran y deconstruyen los *códigos* de la profesión, por lo que podemos afirmar que es en este segundo bloque donde la persona se transforma en el profesionalista-; por supuesto, el bloque semántico será el conformado por los semestres del séptimo al noveno (cuando los hay) e incluye el proceso mismo de titulación. Todo ello es semántico en tanto constituye la asunción plena de la disciplina por parte del estudiante o, si lo vemos más rigurosamente en el ser pragmático, evidencia que el objeto ha sido hallado por fin por el sujeto; esto es, que ha hallado los *por qué*¹⁶.

El diseño curricular consiste, así, en la identificación del sistema adecuado de signos que configuren el pensamiento relativo al objeto educativo. Esto ocurrirá a partir de la relación triádica con los elementos *Realidad-Aprendizaje-Conocimiento*, donde la realidad se refiere al aspecto que de la misma recupere determinada profesión, identificando, contextualizando y explicando su práctica, en tanto que el aprendizaje, más propiamente *enseñanza-aprendizaje*, se traduce en el diseño curricular propiamente dicho, en la estructura de programas que configuran el plan de estudios, de forma que el conocimiento es la semantización que el estudiante hará eventualmente de los contenidos pertinentes, y con los que el profesionalista se integrará a la práctica laboral, a la realidad de la profesión.

Incluso, si observamos el recorrido que hará el individuo entre la educación básica y la

¹⁶ Desde luego, mantengo la postura de que planes y programas de estudio de licenciatura con duraciones menores a cuatro años de formación, difícilmente pueden cumplir a cabalidad con los requerimientos de disciplina alguna, y “modelos” cuatrimestrales o trimestrales que ofrecen titulaciones antes de tres años responden casi inopinadamente a políticas encaminadas más a la atención de intereses empresariales y/o comerciales como los de las “competencias”, o, peor aún, resultan síntomas de corrupción de la autoridad educativa, que otorga licitud a supuestas escuelas de las que lo menos agresivo será calificar como meros negocios. Y no se trata, desde luego, de que el proceso semiótico esté sujeto a determinada temporalidad, sino a que tratándose de la educación superior, el recorte en los tiempos dedicados al proceso no parece haber optimización alguna respecto de los contenidos objeto de la enseñanza, sino apenas el cumplimiento de estándares de productividad comercial.

superior, el espectro general seguirá mostrando una naturaleza semióticamente divisible: los estudios primarios observarán características contundentemente pragmáticas, mientras los estudios secundarios y preparatorios son sintácticos, y los universitarios semánticos; los cortes autocontenidos en cada subsistema, sencillamente afirman la reproducibilidad del modelo pragmatista.

Habrán frente a nosotros, así, cualquier cantidad de relaciones triádicas posibles, relativas a muy diversos campos del conocimiento, tan disímiles unas de otras como lo que podría suponerse de ajeno entre la tríada elemental de la teoría de sistemas (hardware/ software/ aplicaciones) y la relativa a la apreciación artística (belleza/ estética/ arte), o bien, tan diferentes en apariencia como las tricotomías del desempeño profesional¹⁷ (misión/ visión/ filosofía) y de la acentuación en español (prosódico/ ortográfico/ diacrítico), pero todas serán construidas con la misma lógica pragmatista.

Lo interesante es, insisto, que el abordaje disciplinar puede hacerse desde la perspectiva semiótica, y ello constituye un importante hallazgo pedagógico, sin importar la orientación ideológica, política o instruccional que se desee asumir, puesto que facilita la organización de los contenidos que se considera importante compartir en constructos ordenados a partir de una esquematización de tres elementos, lo cual permite un análisis comprensivo de los tópicos correspondientes, antes que un registro meramente memorístico.

Un atributo de la esquematización semiótica es que no importa si pretendemos explicar un proceso simple o complejo, esto es, una relación triádica o tricotómica, porque el descansar toda la metodología en la relación tripartita debe facilitar la explicación al vincular cada tópico con la

¹⁷ Haré referencia más detallada a esta tricotomía en el capítulo tres.

realidad, la regla o la razón.

La semiótica no es una forma de pensamiento que pretenda modificar las maneras de acceder al conocimiento, antes se ha configurado como la explicación del mecanismo habitual de los seres humanos para acceder al conocimiento.

Peirce nos ilustra el principio a partir del cual se podrá elaborar una propuesta didáctica de base sígnica:

Antes de proponer un término, notación u otro símbolo (se debe) considerar con toda madurez si corresponde perfectamente a la concepción y si servirá para todas las ocasiones, si interfiere con algún término existente y si no podría crear inconvenientes al interferir con la expresión de alguna concepción que pueda ser introducida ulteriormente en filosofía (1965: 19).



Figura 2. Categorías sígnicas

El potencial didáctico de la semiótica peirciana radica en la lógica constructiva pragmatista: ir de lo pragmático a lo sintáctico y a lo semántico, abordando las tricotomías en el nivel de profundidad requerido, de manera que una sencilla clasificación de signos, configurada con apenas tres cortes tricotómicos, pero que podrían multiplicarse con la misma lógica hasta cubrir las necesidades del interesado, sin por ello perder su transparencia y simplicidad, debe ser suficiente para concebir una explicación pertinente del objeto de estudio. Esto es, debe resultar útil para hallar los elementos sígnicos propios de la enseñanza de contenidos éticos.

1.6 Un análisis semiótico

Por lo que hace a una lectura general de las categorías sígnicas peircianas para procurar una interpretación razonable de una obra deliberadamente comunicativa, debemos observar el conjunto general de dichas categorías, a fin de desagregar los contenidos –en este caso- de una fotografía artística.

Podemos ofrecer mayor transparencia a este pensamiento complejo, a fin de que pueda servirnos como herramienta para hallar un objeto determinado mediante su representamen, a través de los juegos de objetos materiales que han sido investidos como signos, y ello hará posible que indagemos si resulta pertinente alguno de estos signos para emprender una búsqueda del objeto ético, propiciando entonces su enseñanza práctica, pues tal como veremos en las siguientes líneas, lo que a primera vista podría ser interpretado simplemente como la fotografía de una niña desnuda, luego de un análisis cuidadoso puede tener implicaciones éticas, tal como espero quede claro al final de este análisis.

La propuesta que tengo, y que comencé a trabajar hace algunos años en un blog denominado *Los hijos de Peirce* (consignado en la bibliografía), consiste en una obra del fotógrafo checo Jan

Saudek, titulada *9mm Parabellum*:

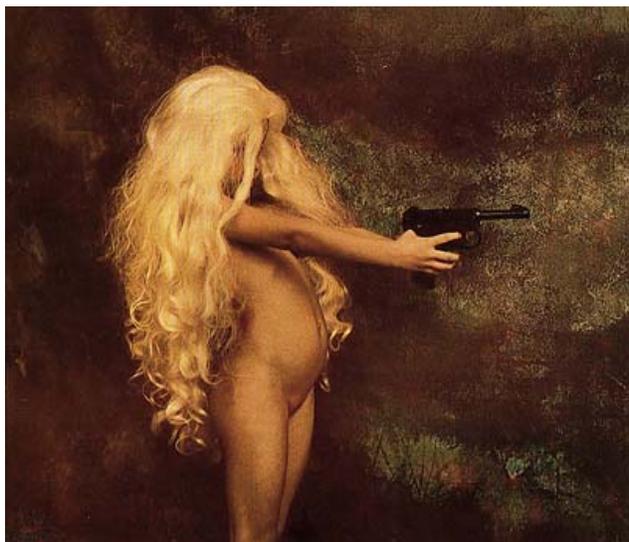


Figura 3. *9mm Parabellum* (Saudek, 1985).

Iré recorriendo cada una de las nueve categorías sígnicas, evidentemente siguiendo la lógica semiótica, partiendo en cada caso de la descripción formulada por Peirce, llevando a continuación dichos conceptos a la observación directa del conjunto sígnico denominado *9mm Parabellum*; esto es, del significante o forma material investida como signo. Esto nos permitirá discutir si el proceso creativo de Saudek podría, eventualmente, servir como vehículo para abordar contenidos éticos, porque mientras para un número indeterminado de espectadores de esta obra el contenido podría deambular por los caminos de la desnudez morbosa, las evidencias me animan a sugerir que la argumentación de *9mm* tiene más cariz de protesta política. Este mismo ejercicio, llevado al escenario del aula, reflexionando acerca de los dilemas morales que se puede enfrentar en la vida cotidiana y en el terreno laboral, nos permitirá identificar signos comunes o no entre los interlocutores, quienes concurrimos al espacio educativo con todo el bagaje que constituyen nuestra formación y nuestras creencias.

Nivel pragmático. Nos muestra *qué* hay en la obra que comunica; esto es, que desagrega los elementos que integran dicha obra, distribuyéndolos en tres planos: cualisigno, sinsigno y legisigno.

El cualisigno es la primera categoría sýgnica, de la que Peirce refiere que “es una cualidad que es un signo. No puede actuar verdaderamente como un signo hasta tanto no esté formulado” (1965: 29). Volcado en la fotografía, observamos que las cualidades que son signos son adjetivos que en este caso exhiben tonalidades tierra, texturas suaves y rugosas, superficies brillantes y tonos contrastantes entre muy oscuros y muy luminosos, y donde el conjunto se presta a crear una atmósfera sombría.

Del sinsigno, segunda categoría sýgnica, precisa Peirce que refiere a “una cosa o evento real y verdaderamente existente que es un signo. Puede serlo únicamente a través de sus cualidades, de modo tal que involucra a un cualisigno o, en realidad, a varios cualisignos” (1965: 29). Originado en el inglés *single*, el sinsigno se refiere a singularidades que son signos. En la fotografía de nuestro ejemplo, esto se traduce en sustantivos objetuales que en este caso muestran a una niña, de alrededor de 8 años de edad, rubia y desnuda, además de una pistola y un muro de piedra.

“Un legisigno -señala Peirce- es una ley que es un signo. Esta ley es generalmente establecida por los hombres. No es un objeto único, sino un tipo general que, como se ha acordado, será signficante. Cada legisigno significa por medio de una instancia de su aplicación, que puede ser llamada *una réplica de él*” (1965: 29).

Los legisignos, en la medida que legislan, son responsables de la arquetipificación, de forma que, en la fotografía, podemos identificar en la niña el estereotipo de la comunidad germana (en

lo rubio del cabello), que en relato hace suyo el objeto abstracto de la violencia, materializado por el revólver que está por ser disparado y apunta hacia un objetivo determinado, tal como lo señala la posición de los dedos de la niña. Complementa esta idea el hecho de la desnudez de la niña, por lo que la intuición detrás de dicha desnudez apunta hacia el peligro.

Otros arquetipos que enmarcan la obra son la historia familiar del fotógrafo (Saudek, nacido en 1935, es hijo de sobrevivientes polacos emigrados a Checoslovaquia y habitante de la Europa socialista del siglo XX), así como el derrumbamiento del bloque soviético de finales de los años 80.

Nivel sintáctico. En este nivel se da forma concreta al objeto identificado en la tricotomía previa; o sea, da lectura al *cómo* del representamen. Sus tres componentes son el ícono, el índice y el símbolo.

Del ícono, Peirce perfila su naturaleza de este modo: “Cualquier cosa, sea lo que fuere, cualidad, individuo existente o ley, es un ícono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que usada como signo de ella” (1965: 30).

Vemos entonces, en la fotografía, a una pequeña niña desnuda, de extraña cabellera rubia (extraña por lo larga y desparpajada, que no parecería propia de una niña tan pequeña, al punto de suponer que podría tratarse de una peluca) y piel blanca, pero no tanto como debería serlo para estar en correspondencia con el color de su cabello, y quien sujeta entre sus manos una pistola – una Luger alemana, que era el arma de cargo para los oficiales del ejército hitleriano, y que, deduciéndolo del título, es justamente del modelo “Parabelum”; esto es, el modelo que Hitler ordenó desarrollar a partir de una Luger regular, modificando sus estrías, de lineales a helicoidales, de modo que pudiera ser utilizada por mujeres y niños cómodamente, pero

conservando y aún incrementando su poder letal-, la cual parece estar a punto de disparar, observando un objetivo que se halla fuera de cuadro, hacia la derecha de la imagen y a la misma altura, según se puede inferir por la colocación de la cabeza de la niña.

La niña se ve limpia e inocente, pero a la vez salvaje y siniestra. El muro detrás de la niña parece pertenecer a una cueva o cierta especie de elevación natural, con algunos elementos orgánicos, en función de lo cual se puede suponer que la escena tiene lugar al aire libre, y muy probablemente de noche.

El índice, categoría sintáctica absoluta, debe cumplir con la condición de ser un signo que provoca contigüidad efectiva de carácter social, y podemos afirmar con certeza que en él queda depositada la garantía de comunicabilidad, en tanto agrupa el potencial sígnico de todas las categorías, al ser el único signo –de los nueve- que tiene vínculo directo con los restantes ocho. En palabras de Peirce “es un signo que se refiere al objeto que denota en virtud de ser realmente afectado por aquel objeto. Se trata de la efectiva modificación del signo por el objeto” (1965: 30).

Todo ello quiere decir que en el índice es donde se conjugan las significaciones posibles del representamen para provocar una acción del sujeto respecto del objeto; o sea, busca a través de los elementos de composición, de sintaxis, garantizar la comunicación, de modo que el discurso de esta imagen se ha estructurado así:

- Por color: alto contraste, derivado de la primera pareja (amarillo sobre negro) de binomios de contraste figura-fondo, lo que implica una perceptibilidad inmediata.
- Por composición fotográfica: *medium full shot* de la niña (toma casi completa del cuerpo sobre el plano), concebido de esta manera para, probablemente, enfatizar la desnudez de la modelo, lo cual se diluiría en un plano más cercano, y al mismo tiempo acentuando la

situación del revólver, lo que sería menos eficaz con un plano más abierto.

- Por sintaxis de la imagen: Las categorías formales principales son el equilibrio (si la fotografía estuviera en tensión podría parecer más dramática la escena); asimetría, pues la direccionalidad del posible disparo debe ser inequívoca; acento, en tanto que la niña y la pistola llaman nuestra atención al estar iluminadas de forma destacada sobre el fondo oscuro; nitidez, toda vez que la propia luz y el uso del color destacan los elementos del frente; profundidad, para hacer notar la intuida presencia del rostro en el fondo; coherencia, al carecer de elementos deliberadamente fantásticos o de naturalezas diversas al mundo “real”; singularidad, puesto que cada elemento se aísla de los restantes; opacidad, manifiesta en el ocultamiento necesario de un elemento detrás de otro; audacia, por efecto de la incorporación de elementos aparentemente incompatibles como una niña desnuda armada; espontaneidad, en la medida de lo imprevisible real de una escena como la fotografiada; simplicidad, que descansa en la obviedad de los elementos de la composición; economía, ya que el significado se aloja en apenas tres elementos y, unidad, porque la integración de los elementos de la fotografía se advierte completamente natural y armónica.

Símbolo. El caso del símbolo es peculiar a causa de las innumerables ambigüedades que se dicen del mismo, ya que mientras la identificación de Peirce al respecto lo ubica como una de las nueve categorías sígnicas principales, otros autores lo señalan como un concepto diferente al signo –a veces vinculado a las figuras retóricas y frecuentemente a la metáfora-, e incluso en competencia con él.

Yo me atengo, desde luego, a la concepción de Peirce, quien de este signo señala que “es un

representamen cuyo carácter representativo consiste precisamente en que él ya es una regla que determina a su interpretante, una regularidad del futuro indefinido; puede darse que un índice sea constituyente de un símbolo, y que un ícono también lo sea” (1965: 55).

La naturaleza simbólica es realmente importante, en virtud de la necesidad de propiciar el establecimiento de redes de interpretación, lo cual queda frecuentemente imposibilitado para el ícono, cuya naturaleza esencialmente hermenéutica margina a usuarios en cuyo contexto no exista el objeto de referencia.

Por eso es necesario un signo que procure la convención, y ése es el símbolo, que complementa la labor del ícono desde la socialización de las particularidades. Ambos signos adquieren, en conjunto con el índice, la columna vertebral del modo comunicativo del pragmatismo.

En otro apartado de sus *Collected Papers*, añade Peirce: “Etimológicamente significaría algo arrojado conjuntamente. Los griegos usaron ‘arrojar conjuntamente’ συμβαλλειν (symbolleîn)/ συμβολον (symbolon) para significar una convención o un contrato. Un símbolo no puede indicar ninguna cosa en particular; denota una clase de cosas” (1965: 57-58).

La similaridad asignada de carácter social propia de este signo nos permite, así, identificar objetos abstractos primordiales:

- Una aparente inocencia, salvaje y desnuda, encarnada desde luego en la niña, quien por cierto -ahora podemos advertir- resulta ser más bien un “rompecabezas” en el cual se usa el tronco de una pequeña de alrededor de 8 años de edad, a la que se han articulado manos de una persona adulta, al igual que muslos demasiado torneados como para su edad, de todo lo cual habríamos de inferir que se trata de una mujer adulta disfrazada, y

elucubramos que específicamente se trataría de una prostituta que se ha escondido en el cuerpo de una inocente niña para pasar desapercibida, aunque no lo hace del todo porque no oculta mano y muslo, además de un cabello desproporcionadamente largo y desordenado que, atribuido a la niña refuerza la idea del disfraz al suponer que se trata de una peluca, más rubia incluso que lo correspondiente lógico al tono de piel de la niña.

- La guerra, presente en la Lugger, de la que señalamos antes que se trataba del arma de cargo de los oficiales nazis, y que luego fue modificada para armar a mujeres y niños. En este caso, la niña parece estar a punto de disparar a un personaje fuera de cuadro, de manera que la presencia de un enemigo hacia la derecha integra un elemento en ausencia. La Lugger, por su colocación en la composición, y a pesar de su tamaño, resulta ser el elemento crítico.
- El mal, en una presencia siniestra materializada por el muro al fondo de la imagen y en el cual se ve un rostro. De éste, el rasgo más evidente es un ojo ubicado en el ángulo superior derecho de la fotografía y que mira no a la niña, sino directamente al espectador. Además del ojo izquierdo, se observa una insinuación de la ceja, la cuenca de ese ojo y, más abajo y detrás de la niña y la Lugger, algo que podría ser un bigote.

Nivel semántico. Con la responsabilidad de hallar un *por qué* o un *para qué* en el diálogo con la obra de arte (el motivo comunicacional principal del acto creativo), esta tricotomía halla su conexión interpretativa con el constructo que integrada por el rema, el dicent y el argumento:

Rema (originalmente *rhema*), proviene del griego ρημα, que significa “lo dicho, lo declarado, por efecto de unir el verbo ρεω (fluir) con el sufijo “ma” (resultante), y como signo se refiere al contenido esencial que se busca comunicar del objeto, de modo que se complementa con el

“tema”, como base general del concepto, y se opone al mismo en tanto novedad.

De él dice Peirce: “Es un signo de posibilidad cualitativa, vale decir, se entiende que representa tal o cual clase de objeto posible. Un rema puede, quizás, proporcionar alguna información; pero no se interpreta que la proporciona” (1965: 31).

Este signo es, entonces, el contenido comunicativo esencial y específico de cada acto creativo, evento comunicativo o hecho educativo. Con base en los elementos que nos han proporcionado los signos precedentes, me atrevo a afirmar que el rema de esta fotografía se compendia en una reconvención polaca judía dirigida a Alemania, respecto de los horrores del holocausto. Ciertamente, la potencia del rema no avanza en sí misma, sino que se contiene paradigmáticamente hasta en tanto el dicent no entrelace los signos en la forma sintagmática del discurso.

Del dicent, señala Peirce:

Es un signo que, para su interpretante, es un signo de existencia real. Por lo tanto, no puede ser un ícono, el cual no da lugar a ser interpretado como una referencia a existencias reales. Un dicent, necesariamente involucra, como parte de él, a un rema, para describir el hecho que se interpreta que él indica (1965: 31).

La forma inherente al dicent es, por supuesto, una forma retórica, de manera que los recursos de la seducción, la persuasión y el convencimiento constituyen simultáneamente los recursos del dicent; o lo que es lo mismo, el dicent aloja a las figuras retóricas¹⁸.

¹⁸ Acerca de la retórica y sus figuras, considero vital hacer énfasis en su didactismo, en tanto conjunto de condiciones apropiadas para la enseñanza, desde la perspectiva de la semiótica, toda vez que, con una historia propia, prolongada –más de dos mil años- y relevante, no sin controversias en el camino, la retórica se afirma con toda naturalidad como la dadora de verosimilitud al diálogo comunicacional. No obstante, el acceso a esta disciplina había sido siempre

Y de la Retórica, nos dice Vandewalle: “Pensar por sí mismo es ante todo apropiarse de una capacidad de expresión” (2001: 77).

Con base en ello, he observado, en *9mm Parabelum* la figura de la metáfora, en tres ocasiones:

- El cuerpo de la prostituta-niña, que ahora podemos identificar como la propia Alemania hitleriana –la ciudadanía-, autodeclarada inocente y pura, si bien se hallaba pervertida ideológica y políticamente, dispuesta a ir en contra del que ha sido focalizado como el enemigo;
- La Lugger, que nos muestra al ejército nazi guiando al pueblo hacia el conflicto;
- El muro-rostro, que encarnando al mal absoluto, no puede ser otro que la impertérrita presencia de Adolfo Hitler, como instigador principal de la debacle y poderoso supremo del tipo panóptico, el ojo del Gran Hermano que todo lo ve y lo puede.

Una metáfora continuada, o bien, un relato construido a partir de metáforas, resulta en alegoría, de modo que es ésta la figura dominante, aunque hay otras más, como la alusión, referida en este caso a Polonia, materializada –y no sorprendentemente- en el personaje no presente en la fotografía, pero implicado por efecto de ser al que hipotéticamente disparará la niña, quien siendo Alemania se ubica justamente al oeste de Polonia. La integración de esta figuras nos invita ya a suponer que el fotógrafo ha abierto un diálogo relativo a las circunstancias, motivos, creencias y hechos que condujeron al holocausto; el abordaje de problemas morales, legales y contextuales, así como reflexiones éticas probables quedan al alcance de la mano si los

áspero o muy complejo de la mano de las letras, no sólo por la desmedida prevalencia que las mismas enfatizan para la comunicación verbal, en detrimento de la comunicación que se lleva a cabo con cualesquiera de los lenguajes humanos restantes, sino porque los especialistas mismos de la visualidad y otros lenguajes buscan explicaciones lingüísticas para las figuras.

interlocutores logran identificar esos signos.

Por otro lado, hallamos una paradoja en la propia prostituta-niña-Alemania, cuya aria cabellera no corresponde a un tono de piel más oscura, de lo que podremos deducir que Saudek señala una declarada superioridad racial germana, cuando la pureza promocionada es no sólo irreal sino imposible de ser comprobada. Simultáneamente, esto invita a la inclusión de una figura burlesca, que puede oscilar entre la ironía y el sarcasmo, dependiendo de la gravedad con que se asuma la denuncia.

Argumento. Semantización absoluta y elemento concluyente del juego sígnico, el argumento implica, ante todo, juicio y responsabilidad asumida (y vale decir que, consecuentemente, todo argumento conlleva implicaciones éticas), y conjuga el contenido del rema (su abstracta esencia, su espíritu) con la forma (el cuerpo, la carne) del dicent, que cierra el proceso en forma de premisa; es el juicio del interpretante que, o bien se abre al diálogo, o bien concluye lapidariamente en relación con un hecho del que se advierte un valor comunicativo y, por ende, potencialmente educativo.

Peirce dice al respecto:

Un juicio es el acto mental por el cual quien juzga procura establecer sobre sí mismo la verdad de una proposición. Es en cierto modo lo mismo que el acto de aseverar una proposición. Su peculiaridad, entonces, reside en su modo de significar; y decir esto equivale a decir que su peculiaridad reside en su relación con su interpretante (1965: 32).

Ya aquí, en el argumento, queda en evidencia, a mi juicio, el potencial dialogador de la obra de arte para la enseñanza de la ética, de forma que la confluencia de la comunicación y la retórica

en la semiótica afirman su valor didáctico.

Y quiero añadir a esto que esa peculiaridad radica, sí, en la relación con el interpretante, pero sobre todo en los afanes comunicativos que persiga tal interpretante, así como en su vocación educativa ejercida en el *ducit et docet* (conducir y enseñar). Como gran organizador de ideas, Peirce nos ha legado una herramienta de reconocimiento, de análisis y proyectiva de la realidad; una herramienta de aplicaciones tan diversas como diversas son las manifestaciones del intelecto humano.

Mi pragmatismo consiste en saber que
si golpeas tu cabeza contra la pared,
es tu cabeza la que se romperá, y no la pared.

Antonio Gramsci

CAPÍTULO 2.

ACERCA DE LOS POSICIONAMIENTOS ÉTICOS

La única ética posible es hacer lo que uno quiere hacer.

William Burroughs¹⁹

Preámbulo. Este capítulo recoge diversas referencias que, acerca de la ética, han consignado diferentes autores, a fin de enfatizar en la complejidad que implica la enseñanza de contenidos éticos, siendo que las corrientes principales que hablan del tema pueden contraponerse de manera radical, y cómo ello puede solventarse si, con independencia de la propensión del docente hacia una u otra corriente, se busca algún mecanismo de discusión que trascienda todo posicionamiento.

2.1 Observaciones acerca de la deontología y el utilitarismo

¹⁹ Nacido en San Luis Missouri, Estados Unidos, en 1914 –año, por cierto, en que muere Charles Sanders Peirce, padre e impulsor principal del pragmatismo-, William Burroughs fue un destacado crítico social y novelista perteneciente a la *Generación Beat* (al lado de Allen Ginsbergh), cuya característica principal se orienta hacia la deliberada transgresión de lo establecido. Además de la coincidencia del año que he anotado líneas arriba, otra que me pareció interesante la constituye el hecho de que, como Peirce, Burroughs estudió en la Universidad de Harvard. No quiero sugerir que ello tuviera alguna influencia peculiar en el escritor, pero tampoco me sorprendería que el espíritu semiótico hubiera permeado entonces en toda Harvard, no sólo en razón del trabajo de Peirce, sino también porque en tiempos de Burroughs el pragmatismo se había consolidado ya como la más influyente corriente filosófica norteamericana.

Burroughs se hizo notar como representante de la contracultura estadounidense y se enfrentó en diversas ocasiones con la justicia de su país, siendo frecuentes sus escapadas a México, donde accidentalmente mató a su esposa, en 1951. Resulta peculiarmente interesante su novela *Naked lunch* (Almuerzo al desnudo, publicada en 1959, y que posteriormente sería llevada al cine por David Cronenberg, en 1991), que contiene una fuerte carga de la provocadora biografía de Burroughs, donde los excesos, que luego inspirarían el movimiento *hippie*, son claro ejemplo de transgresiones que para algunos de sus críticos más feroces evidenciaban la decadencia simulacral de la juventud del medio siglo XX. No obstante su pasado provocador, William Burroughs formaría parte de la Academia Estadounidense de las Artes y las Letras desde 1984 y hasta su muerte, acaecida en 1997.

Dice de la ética William K. Frankena: “La ética es una rama de la filosofía; es la *filosofía moral* o la manera filosófica de pensar en materia de moralidad, de los problemas morales y de los juicios morales” (1975: 246).

Y acota:

La filosofía moral se origina cuando, como Sócrates, pasamos más allá de la etapa en la que nos guiamos por normas tradicionales, y aun más allá de la etapa en la que estas normas se han interiorizado tanto en nosotros que podemos decir que nos guiamos interiormente, a la etapa en la que pensamos en términos críticos y generales por cuenta propia y adquirimos una especie de autonomía como agentes morales (1975: 247).

Aunque de la ética las reflexiones son numerosas y han ocupado los esfuerzos de no pocos pensadores de primer nivel, todavía se generan discusiones y se advierten polémicas, porque más allá de la certeza de que su estudio se hace en tanto *filosofía de las cosas morales*, lo demás se halla en medio del tormentoso ir y venir entre la deontológica perspectiva kantiana con su *imperativo categórico* y la teleológica y consecuencialista lectura producto de las intuiciones de Jeremy Bentham, aunque consolidadas por John Stuart Mill, con el antecedente, desde luego, de los acercamientos platónicos de la ética de las virtudes (lectura esta última con la cual encuentro mayor afinidad), no sustentados en la idea de un poder superior sobrehumano que predefine nuestro desempeño, pero tampoco alineado con intereses utilitaristas.

De la ética, señala Peirce:

Es el estudio de los fines de acción que estamos deliberadamente dispuestos a adoptar. O sea, la acción recta que se halla en conformidad con los fines que

estamos dispuestos a adoptar deliberadamente. Por otro lado, un fin último de la acción, deliberadamente adoptado —es decir, razonablemente adoptado— debe ser un estado de cosas que sea razonablemente recomendable en sí mismo, aparte de cualquier consideración ulterior. Ha de ser un ideal admirable (1958: CP 5.130).

Por cuanto concierne a este acercamiento semiótico de la ética, es necesario señalar que mi interés radica primordialmente en la enseñanza de los contenidos correspondientes, apoyándome por supuesto en la lógica de construcción triádica semiótica, sin pretender en absoluto propiciar una discusión radical con defensores de una u otra corrientes de estudio ético, porque ésta no es una tesis de filosofía, sino de pedagogía.

Al no tener personalmente fe en religión alguna, sin pruebas acerca de la existencia de una suerte de divinidad que rija ni mis pensamientos ni mis actos, me resulta imposible partir de la idea de que el hombre tenga predefinida una ruta crítica, un imperativo que deba seguir para responder con cabalidad al hecho de ser hombre.

Porque aunque el imperativo categórico kantiano se acusa como un mandamiento autónomo no dependiente de religiones o ideologías, nacido de la razón, lo cierto es que el solo planteamiento se encuentra imbuido de un fundamentalismo intelectual muy cercano a una filiación religiosa, pues el *bien* natural que pretendidamente habríamos de seguir se halla, desde luego, comprometido con una línea de pensamiento eurocéntrico, siendo que la humanidad ha dado ya suficiente constancia de que el contexto relativo a cada cultura puede significar rutas más que divergentes en cuanto a lo que significa el bien común.

El profesor Raúl Gutiérrez Sáenz nos recuerda esto cuando señala: “Cada clase social tiene sus propias normas; y, por supuesto, en una época determinada impera la moral de la clase

dominante. Hay que rechazar todo tipo de normas absolutas y eternas que no sean extraídas de las mismas necesidades humanas, sino de una supuesta voluntad divina o una razón absoluta” (1980: 166).

Tampoco Alfred Jules Ayer parece comulgar con la idea de una normatividad moral derivada de una ética construida con tal fin: “Una de las principales causas del comportamiento moral es el temor, consciente e inconsciente, a incurrir en el desagrado de un dios y el temor a la hostilidad de la sociedad. Ésta es, en realidad, la razón por la cual los preceptos morales se presentan para ciertas personas como mandamientos *categoricos*” (1975: 295).

Y terciamos con Paul Arthur Schilpp: “En realidad, el problema ético no tiene nada que ver con la búsqueda o erección de ningún absoluto, sea del tipo que fuere. Esto se debe a que el problema ético es un problema fundamentalmente humano, es decir, un problema cualitativamente personal” (1997: 226).

Así, señalar que la razón nos impulsa hacia el *bien* equivaldría a una simple y curiosa pero no tan interesante misión de descubrimiento de ese bien predeterminado, en escenarios que habrían sido diseñados por esa razón primigenia, que tendería rutas para ser transitadas, en espera de los viajeros apropiados. Pensarlo así me parece inabordable, porque supondría que esa razón nos pone obstáculos artificiosamente, en términos muy parecidos a los que tramaría una divinidad socarrona que nos somete a prueba para determinar si la merecemos o no.

En todo caso, parecería ser que esos seres privilegiados que lograsen encontrar las respuestas a los acertijos de la razón tendrían que darse a la tarea posterior de legislar para justificar el hallazgo racional del bien; traducir el imperativo categórico a la comprensión vulgar, no tanto

con la intención de despertar la conciencia de las masas, sino simplemente para domesticarlas, amansarlas con el acicate de una felicidad futura o bajo la amenaza del castigo.

Friedrich Nietzsche lo escribe así: “Lo que se llama formación del pueblo se puede proporcionar, pero de modo totalmente exterior y rudimentario, por ejemplo consiguiendo para todos la instrucción elemental” (2010: 94).

No es, desde luego, que no advierta yo la importancia de la norma semántica en que se habrá de erigir la moral para, en compañía de la norma contextual y de la norma legal, buscar la estabilidad de los grupos humanos estableciendo *líneas de demarcación*²⁰ para la sociedad, pero ello –la normatividad– no resulta propiamente responsabilidad de la ética, sino de la moral misma.

Ciertamente, encontrarnos en la intersección de la reflexión sobre el bien y la intención de impulsar la implementación de sistemas instruccionales inspirados por una idea clara de educación popular parecería confrontar ésta con las intuiciones éticas, pero ello no es así realmente, puesto que la equiparación entre metodologías que consideren las necesidades reales de los grupos humanos debe proyectarse en líneas de demarcación suficientemente analizadas y discutidas como para erigirse en genuinas normas semánticas, o sea, en la moral, mientras que la ética seguirá reservándose para unos cuantos.

Nietzsche, de nuevo, lo ve de este modo: “Nuestro objetivo no puede ser la cultura de la masa, sino la cultura de los individuos, de hombres escogidos, equipados para obras grandes y duraderas” (2010: 94).

²⁰ Este tema lo desarrollo completamente en el capítulo tercero.

Retomando el asunto de la ética, quiero citar al profesor Robert Solomon, de la Universidad de Oxford, cuya opinión me parece peculiarmente interesante por provenir de un experto en ética en los negocios, quien nos ofrece la siguiente idea: “La ética tampoco se reduce a la cuestión de obedecer las leyes o algún otro conjunto de restricciones externas” (1999: xvii).

Considero que una consecuencia perniciosa de la perspectiva normativa de la ética se ha traducido en otro raro concepto: la llamada “ética aplicada”, muy de moda en la bibliografía relativa a la ética en las organizaciones (empresas)²¹, que no es en realidad lo que anuncia, sino una convencional moral contextualizada, y de la cual tampoco se puede decir que sea *moral aplicada* porque el sustantivo normativo implica *per se* su aplicación.

Me parece claro, con base en los argumentos de algunos de los autores que he citado hasta ahora en este capítulo, como Paul Arthur Schilpp y Alfred Jules Ayer, que normar no es asunto de la ética, porque a más de la propensión hacia una escuela u otra, tenemos igualmente una zona pantanosa en lo concerniente a las ocupaciones propias de la ética, frecuentemente confundidas con las responsabilidades morales, al punto de hablar con bastante laxitud de que alguien hace o deja de hacer “por su moral” o “por su ética”, como si se pudiera (que no se puede) establecer alguna suerte de sinonimia.

En consecuencia, a mi juicio resulta poco pertinente hablar de “códigos de ética”, puesto que la palabra código entraña el acuerdo, la convención o la imposición, dada su naturaleza sintáctica y normativa, mientras que la palabra ética se halla instalada en el universo semántico, donde la

²¹ Así lo podemos leer en la definición que he capturado en un libro de texto, publicado por *Pearson*, con Manuel G. Velásquez como autor: (La ética en los negocios) “es un estudio de los estándares morales y cómo éstos aplican a los sistemas y organizaciones sociales. En otras palabras, es una forma de ética aplicada” (Velásquez, 2012: 15).

razón atribuida al individuo afirma el carácter volitivo de la ética. Consecuentemente, apelar a una suerte de “código de ética” equivale a “normar la voluntad”²².

Considero que resulta por igual insatisfactoria la postura utilitarista acerca de la ética, porque esperar a la determinación de que una acción resulta buena o no en razón de criterios cuantitativos se presta, por lo menos, a la manipulación, pues tal cuantificación no parte por necesidad del elemento humano (si bien, así suele plantearse), esto es, de la cantidad de personas que podrían beneficiarse de tal o cual acción y alcanzar la felicidad, sino de cualquier tipo de cuantificación útil a quienes controlan los procesos económicos, políticos o religiosos.

Así, el factor numérico podría determinar la validez de determinada acción por efecto del número de empresas que podrían beneficiarse con decisiones ejecutivas, en cuyo razonamiento podría no haber sido tomada en cuenta la variable del total de personas involucradas. Pero de ello podríamos sospechar en toda decisión amparada en la estadística, ya fuere de tintes políticos, comerciales o religiosos.

Estoy mucho más de acuerdo con el planteamiento socrático-platónico de que el único y verdadero *bien* es el conocimiento, con absoluta independencia de cuántos entre los hombres realmente lo hallen y en la acusada irrelevancia de si ese conocimiento trae consigo algo identificable como la felicidad, porque si el bien significa elucidación, seguramente también

²² En este sentido, y para eliminar toda controversia al respecto, me parece que bastaría con propiciar un sencillo pero efectivo cambio de denominación, refiriéndonos a *código moral* para el caso de que una empresa, organización o disciplina profesional considere necesario normar la toma de decisiones más allá de lo legalmente regulado; o bien, que si a lo que las mencionadas instancias apelan es a los buenos juicios de profesionistas y ejecutivos que los llevarían a anticiparse a problemas eventuales invocando a la ética, entonces podríamos hablar de *guías éticas* que, como documentos, quizá podrían inspirar la redacción de los citados “códigos”, pero bajo esta tesitura, formando un binomio análogo al que vincula propiamente a la ética con la moral.

puede significar ruptura con la *mores*, cuyo papel estabilizador –y oscurecedor eventualmente- no se halla en la ruta iluminista.

Respecto de si los alcances de la ética deberían eventualmente (y vía la moral, pero esto creo que ya está aclarado) permear en toda persona sometida a su enseñanza, podemos retomar a Nietzsche con este enunciado: “Ningún hombre tendría inclinación por la cultura, si supiera lo increíblemente pequeño que es, en definitiva, el número de las personas que poseen una auténtica cultura” (2010: 50), porque ahora veamos cómo al establecer una conexión especial entre el *bien* de la ética y el conocimiento, ello nos conduce indefectiblemente hasta la construcción de humanidad.

Entonces, la clausura, el rompimiento y la violencia del bien producirían en todo caso una “felicidad” momentánea, atribuible al hecho de *saber*, pero no se trataría de una felicidad perdurable, porque el bien del conocimiento -o el conocimiento del bien- produce sufrimiento.

De este modo lo plantea Arthur Schopenhauer: “Todo esfuerzo o aspiración nace de una necesidad, de un descontento con el estado presente, y es por tanto un dolor mientras no se ve satisfecho. Pero la satisfacción verdadera no existe, puesto que es el punto de partida para un nuevo deseo, también dificultado y origen de nuevos dolores” (1975: 53).

Y sin embargo, el sufrimiento no hace menos deseable el bien del conocimiento, porque la transición del no saber al saber es también la transición entre el ser y el saber ser; entre el hombre y la humanidad, que se alza frente a nosotros como esa meta inalcanzable en su totalidad, sin razones previas, pero siempre en busca de razones, incluidos los bienes intermedios como la felicidad.

Para Dulce María Granja Castro, queda igualmente claro que el viaje al conocimiento es un viaje interminable “No se anda ya más cuando se ha llegado; mientras se va, el viaje no termina. Por el contrario, cuando se ha llegado a ver o comprender, se sigue viendo y comprendiendo” (1988: 26).

“Pensar es una actividad muy solitaria”, nos dice Hannah Arendt, en este breve pero intenso enunciado que muy bien podría servir de epitafio a la solitaria lápida que indica la tumba de esta periodista filósofa, allá en el muy septentrional Bard College, en Annandale-on-Hudson, Nueva York.

Arendt supo muy bien lo que eran la soledad y el sufrimiento del conocimiento, no únicamente porque formada en tanto alemana que era, su sociedad le dio la espalda, justamente ejemplificando sus compatriotas germanos (que desde luego la desconocerían y, además de encarcelarla –huyó, por cierto- le retiraron la nacionalidad, por lo que fue una apátrida desde 1937 y hasta 1951, cuando logró hacerse estadounidense) lo mismo que ella criticaría de sus correligionarios judíos a efecto del célebre juicio al nazi Adolf Eichmann por genocidio, porque la ignorancia vital de la muchedumbre los hizo víctimas colaterales de la *banalidad del mal*, pues en su insapientia se hicieron colaboradores y cómplices del desastre.

El principal posicionamiento ético de Arendt se desprende, en efecto, de un trabajo que comenzó siendo periodístico, cuando en 1961 fue enviada a Jerusalén como reportera de la revista *The New Yorker*, para cubrir el mencionado juicio en contra de Eichmann. Producto de ese proceso fue el libro que le fue publicado a Hannah Arendt en 1963: *Eichmann en Jerusalén*, obra que suscitó desde su publicación, y hasta hoy, gran cantidad de críticas en razón del enfoque con

que la autora señala una propensión al mal por parte de cualquier individuo “normal”, movido por el miedo y la burocracia en determinados contextos.

Esta postura de Hannah Arendt robustece mi idea de que la Ética no resulta fácilmente accesible a la mayoría, tanto por la reflexión de Arendt con la que cierro el párrafo anterior como por las perversiones del humanismo ilustrado en el siglo XX, que ha generado enormes contingentes de individuos *domesticados* por los programas alfabetizadores de soporte contundentemente memorístico, todo lo cual se halla en contra del ideal educativo propuesto por Paulo Freire, quien demanda de los sistemas educativos planes y programas que no den relevancia al aprendizaje memorístico, sino que privilegien el contacto del individuo con su realidad.

Raymundo Mier recuerda a Hannah de este modo:

“Lejos de lo que Kant llamó el mal radical, la expresión contemporánea de la abyección se encuentra en la cercanía de lo que Hannah Arendt llamó la *banalidad del mal*. La expresión de Arendt fue perturbadora desde que acompañó a su reflexión cardinal con relación a las acciones de Eichmann, puestas a la luz en el juicio de Jerusalén” (2015: 48).

La insapiencia popular es interpretada por Arendt como una simple falta de juicio, lo que la anima a suponer –dicho sea de paso– que la moral no requiere de trascendencia alguna por parte del individuo, toda vez que los sistemas valorales son objeto de manipulación.

La banalidad del mal oscila entre la abierta complicidad como la señalada por Arendt (lo cual le supuso la abierta condena de otros intelectuales) y la total indiferencia. De lo primero, en el México de la segunda década del siglo XXI se han percibido no pocos casos de víctimas de esa

extraña y cómoda figura de “el crimen organizado” –porque en tal figura cabe lo mismo un narcotraficante que una autoridad corrupta-, donde aquellos que son secuestrados, robados y asesinados parecieran sorprendentemente colaborar con sus verdugos.

De lo segundo, la indiferencia, nos insiste en la improcedencia de cargar a la ética responsabilidades de transmisión generalizada: “El mal no puede ser banal y radical al mismo tiempo. El mal es una realidad extrema, pero nunca radical, consciente y radical sólo puede ser el bien. El mal más grande del mundo es el cometido por los anónimos.”²³ (Arendt, 2012: 35).

En *Miasmas de la cultura*, Marco Antonio Jiménez, evoca el pensamiento de Arendt y escribe:

La banalidad del mal como una forma de la indiferencia es emblemática de nuestra circunstancia, podríamos decir que un personaje como el burócrata nazi Eichmann hoy es emblemático de la burocracia en el mundo, alguien como él cumplía órdenes administrativas enviando judíos a la cámara de gas, transportando, distribuyendo, sin interesarse ni pensar en lo que hacía. Esto es muy similar a lo que de muchas otras formas hacen hoy los empleados públicos o privados. Curiosamente, la incapacidad casi afásica de nuestros intelectuales y burócratas de

²³ Contrastemos esta cita de Arendt con una más de Paul Arthur Schilpp, y veremos de qué manera el sopor de la indiferencia normalizadora supondría naturalmente una condena a muerte de una ética decididamente normativa: “Es imposible separar el problema ‘ético’ de sus implicaciones ‘sociales’. Sin embargo, no puede hacerse una situación ética de las implicaciones ‘sociales’ en términos de resultados concretos sobre la comunidad o dentro de ella, ya que estos resultados son valorados de manera no crítica y reflexiva en términos de valoraciones aceptadas. Hacerlo así, implicaría la aceptación previa de una norma estática por parte del individuo activo, como un mero exponente del grupo. Y cuando se permite que tal norma estática aceptada determine no sólo las acciones públicas sino también la valoración moral puesta en la acción y en la dirección proyectiva, no encontramos, de manera obvia, ya nada éticamente problemático en el sentido definido, ni encontramos como inherente a tal situación una posibilidad de progreso humano” (1997: 230).

expresar algo más que clichés o eslóganes políticamente correctos, más que hacerlos abyectos en realidad los hace indiferentes (2015: 60).

Esos indiferentes son, diría Hannah, *gente normal*: “El problema con Eichmann era precisamente que tantos fueran como él y que esa multitud no fuera ni sádica ni perversa, que fueran y siguieran siendo *aterradoramente normales*” (1994: 276).

También en *Miasmas de la cultura*, recuerda Jiménez una vieja sentencia popular: “De un enemigo habrás de temer un ataque, de un amigo una posible traición, pero del indiferente no se puede esperar ni hacer con él nada” (2015: 60).

Los grandes números de lo que eventualmente podría ser tocado por la ética tampoco pueden garantizar mayor felicidad a nadie. Quizá, en todo caso, alimentará la voracidad de quienes, haciendo cuentas, logren encaminar la toma de decisiones corporativas hacia la ventajosa satisfacción de intereses privados.

Baste recordar el tristemente célebre caso de la empresa IBM en tiempos también de la Segunda Guerra Mundial, cuando el presidente de su consejo directivo, el estadounidense Thomas Watson, hizo uso de todo su poder corporativo para favorecer los acuerdos comerciales que tenía con el Tercer Reich. En el colmo del descaro, Watson no tenía empacho en recetarle su “mantra” corporativo al que quisiera escucharlo: *Si puede hacerse, debe hacerse*. Este asunto, que fue denunciado por Edwin Black en su *IBM y el holocausto*, enfrentó en tribunales a la corporación con el autor y demandantes judíos durante años porque, luego de la conflagración

mundial, IBM no sólo no pagó los costos que le correspondían por la masacre de seis millones de personas²⁴, sino que sacó provecho de las nuevas condiciones en que quedaba Alemania.

Dice Black:

Sin embargo, Dehomag -la filial alemana de IBM- emergió de los años de Hitler relativamente con pocos daños, y virtualmente lista a reanudar sus negocios como si todo siguiera igual. Sus máquinas se habían salvado, había recuperado sus ganancias, y su valor corporativo quedaba protegido. Por ende, cuando terminó la guerra, IBM NY pudo recuperar su problemática pero valiosa subsidiaria alemana, recobrar su maquinaria y asimilar las ganancias (2001: 453).

Pero lo moralmente trágico de este caso es que Thomas Watson nunca violentó las leyes norteamericanas, ni el marco moral si tomamos en consideración que el pensamiento antisemita de este ejecutivo era compartido por otros grandes empresarios como Henry Ford y, lo que es peor, por gran parte de la población abierta en América y Europa (los *normales* de Arendt).

Continúa Black:

En los años siguientes, la estatura mundial de IBM llegó a ser un faro en la causa del progreso. Adoptó un (nuevo) lema corporativo: *La compañía de las soluciones*. Por imposible que fuera una tarea, la tecnología de IBM encontraría una solución. Los hombres que dirigían la empresa en la Europa nazi y en los Estados Unidos se

²⁴ La colaboración de IBM con el gobierno de Hitler consistió, fundamentalmente, en la dotación de tecnología con la cual a los nazis se les facilitó enormemente el censo de las poblaciones europeas. Así lo refiere Abraham Peck, director de investigaciones de la *American Jewish Historical Society*: “Evidentemente, la destrucción de la vida de seis millones de judíos, e incontables no-judíos, no habría sido posible sin las máquinas Hollerit de IBM. Black ha construido un monumental relato que trasciende las horrendas revelaciones. Ha descubierto el enorme poder corruptivo de una empresa internacional que se consideró por encima de las leyes”.

convirtieron en gigantes reverenciados dentro de la comunidad global de la corporación (2001: 479).

“Los términos éticos son *instrumentos* usados en la complicada interacción y reajuste de los intereses humanos”, dice Charles Leslie Stevenson (1975: 303), pero, ¿cómo compromete a la ética el hecho de que tales “intereses humanos” sean en realidad intereses corporativos o, peor, de los ejecutivos de los corporativos?

Huelga señalar que la tendencia ética en boga en tiempos de Watson era, por supuesto, la sostenida por los utilitaristas, cuyo pensamiento había sido elevado a los máximos niveles de la ideología capitalista, de lo que Paulette Dieterlen recupera esta idea: “No hay virtud en sacrificarse por el propio sacrificio, pero la capacidad del propio sacrificio se justifica por su utilidad” (1988: 105).

Desde luego, emparentar la noción de utilidad con la de felicidad suena prometedor, pues si analizamos la siguiente idea de Bertrand Russell, ni siquiera será necesario ser demasiado explícitos en cuanto a la exactitud de tal utilidad si la promesa última es el muy apetecible sentimiento de felicidad: “Todo intento de persuadir a la gente de que algo es bueno (o malo) en sí mismo, y no meramente en sus efectos, depende del arte de despertar sentimientos y no de la apelación a la prueba” (1975: 278).

Y es que si la felicidad es objeto de deseo, también lo es de valor: “Un deseo no es en sí mismo racional o irracional. Puede entrar en conflicto con otros deseos y, por consiguiente, conducir a la infelicidad; puede provocar la oposición de otras personas y, por consiguiente, ser incapaz de satisfacción. Pero no se le considerará “irracional” por el solo hecho de que no es posible dar una razón para sentirlo” (Russell, 1975: 282).

Así, que el grueso de la población no comprenda bien a bien la naturaleza de la utilidad que se declara como principio de práctica en un grupo u organización no tendría por qué verse necesariamente cuestionado, siempre que la asociación con la felicidad prometida no desaparezca.

Sin embargo, la postura de Aristóteles es contundente:

La mayoría de los hombres muestra tener decididamente alma de esclavos al elegir una vida de bestias, justificándose en parte con el ejemplo de los que están en el poder, muchos de los cuales conforman sus gustos a los de Sardanápalo²⁵. Los espíritus selectos, en cambio, y los hombres de acción identifican la felicidad con el honor: éste es, puede decirse, el fin de la vida política” (1975: 383).

En todo caso, quizá podríamos recuperar algo de la felicidad para incorporarla al *bien* superior del saber, si lo vemos desde la perspectiva de Nicolai Hartman:

Epicuro entendía la felicidad, a su vez de otra manera, como participación en todo lo que es bello, elevado y lleno de sentido, en todo lo que nos llena de contenido y realza la vida. A la cabeza estaba para él la amistad (*philia*), o sea, un alto ideal que no tiene nada que ver con la decadencia del epicureísmo posterior, que desembocó en una ética del goce”²⁶ (1975: 414).

²⁵ Sardanápalo. Legendario rey de Nínive (661-631 a. n. E.) a quien se identifica como monarca culto y no belicoso, quien favoreció las artes y la literatura.

²⁶ Epicuro (341-270 a. n. E.). De acuerdo con él, se debe buscar prudente y racionalmente el placer (hedonismo racional), evitando el dolor y los excesos, bajo la premisa de que los placeres del espíritu son superiores a los corporales, aunque éstos, dosificados, favorecen el desarrollo de la inteligencia.

No creo que sea solamente una cuestión de retórica, aunque para el utilitarismo, el reto mayor tendrá ciertamente que ver con la retórica, con la condición de que los cuadros dirigentes de sociedades y organizaciones tengan claridad acerca de los significados verdaderos que se esconden en los significantes hechos públicos. Remato esto con una cita más de Russell: “Todos los sistemas de ética encarnan los deseos de los que abogan por ellos, pero este hecho está oculto en una nube de palabras” (1975: 282).

Robert Solomon no deja escapar este aspecto de la retórica, alertándonos con abundantes ejemplos, de los que rescataré uno, en sus *Nuevas reflexiones acerca de las organizaciones de negocios*, respecto de sus usos irresponsables:

¿Tigres y tiburones?

Es verdad que los negocios son y deben ser competitivos, pero no es cierto que tengan que ser implacables o caníbales. Desde luego, algunas de las metáforas que emplean animales son encantadoras: un jefe agradable es un ‘osito de peluche’ y un negociador fuerte es un ‘tigre’, pero la mayoría de ellas son denigrantes. Se describe a los empleados, ejecutivos y competidores como víboras que se arrastran, ratas y una amplia variedad de otros roedores, insectos y arácnidos. Las corporaciones, a su vez, se describen como peceras, aguas infestadas de tiburones y fosos de serpientes, así como por medio de la imagen botánica de la jungla (1999: 13).

Por supuesto, una de las ayudas principales para la difusión del discurso dominante la supone el anquilosamiento (deliberado en múltiples ocasiones) de la institución escolar, pero también ha sido determinante otro elemento producto de los desarrollos tecnológicos para la transmisión de

información. Y si la manipulación mediática nos parece un mal de la posmodernidad, habrá que echar un vistazo a lo que opinaba Nietzsche sobre la industria informativa en la segunda mitad del siglo XIX:

Ahora hemos llegado ya hasta el extremo de que en todas las cuestiones generales de naturaleza seria –y, sobre todo, en los máximos problemas filosóficos- el hombre de ciencia, como tal, ya no puede tomar la palabra. En cambio, ese viscoso tejido conjuntivo que se ha introducido hoy entre las ciencias, es decir, el periodismo, cree que ese objetivo es de su competencia, y lo cumple con arreglo a su naturaleza. O sea –como su nombre lo indica- tratándolo como un trabajo a jornal (2010: 57)²⁷.

Considero que la vastedad de planteamientos acerca de la ética puede o no abordar, expuesta aquí profusamente, evidencia la confusión a que el proceso de enseñanza correspondiente puede conducir a los estudiantes, toda vez que basta que un profesor -siguiendo determinada corriente- haya establecido como consistentemente válidos los argumentos de algún autor, para que en un momento posterior otro docente, o en algún curso posterior, se prefiera una corriente o autor distintos y ello conduzca a la confusión.

²⁷ “Jornal”, jornada, por *journal*. No se piense (al menos por cuanto concierne a esta cita) que Nietzsche era un *apocalíptico* absoluto, porque líneas más adelante de las palabras que de él acabo de incluir en el párrafo que dio lugar a esta nota, el autor de *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* también hace la siguiente cita: “Efectivamente, en el periodismo confluyen las dos tendencias: en él se dan la mano la extensión de la cultura y la reducción de la cultura” (Nietzsche, 2010: 57).

Esto es importante porque, escrito por Nietzsche a partir de sus conferencias en 1872, no tenía modo de saber que el desarrollo de los medios de comunicación llegaría a un punto tan determinante que sustituyeron al médico familiar, el profesor de instrucción elemental y el sacerdote como fuente semántica de información.

Russell nos comparte una reflexión que viene bien aquí: “La ética está estrechamente relacionada con la política: es un intento de imponer los deseos colectivos de un grupo a los individuos; o, inversamente, es el intento de un individuo para hacer que sus deseos se conviertan en los de su grupo” (1975: 277). Es sólo cuestión de imaginación el que, enfrentando este riesgo, la escuela ética mediante la cual se difunda esta idea sea la de una ética normativa.

Alguno, a contracorriente, podría objetar que no se trata de favorecer sino los intereses del estado, de la Nación, de la Patria o –dicho mañosamente- de la comunidad, pero de nuevo advirtamos este pensamiento de Russell: “El ‘Estado’ es una abstracción; no siente ni placer ni dolor, no tiene ni esperanza ni temores, y lo que consideramos sus propósitos no son en realidad sino los propósitos de los individuos que lo dirigen” (1975: 632).

Razona, por su parte, Paul Arthur Schilpp:

Por lo que toca a estos principios que rigen la acción, todos los hombres quedan, de principio a fin, encerrados en su caparazón solipsista²⁸, deduciendo conclusiones de proposiciones o de principios, de preferencia en concordancia con uno mismo y convincentes para uno mismo. A tal proceso puede dársele una apariencia social, en un caso particular, sólo por un acuerdo general *de facto* sobre el significado de los términos empleados o por un asentimiento unánime accidental sobre el principio preferido implicado. La sociabilidad no es la esencia de tal procedimiento (1997: 231).

²⁸ Solipsista. Creencia metafísica relativa a la exclusiva certidumbre de la existencia de la propia mente, la cual se manifiesta en la realidad por efecto de los estados mentales que se experimentan.

No obstante, algunos autores son optimistas en cuanto al potencial del consecuencialismo utilitarista, siempre apelando a los intereses de la *mayoría*: “Es el ‘arte de negociar’ lo que se celebra, no la producción y distribución de mercancías y servicios de calidad” (Solomon, 1999: 3).

2.2 Acerca de la enseñanza de contenidos sobre ética

Solomon condiciona el buen funcionamiento de un sistema ético en las organizaciones al mantenimiento de una virtud en particular, la integridad, misma que describe como conjunto de otras virtudes (imparcialidad, honradez y honestidad), identificándose el constructo en su totalidad como las *virtudes profesionales*:

“La palabra *integridad* significa ‘entereza’, entereza de virtud, entereza como persona, entereza en el sentido de ser parte integral de algo más grande que la persona: la comunidad, la corporación, la sociedad, la humanidad, el cosmos. La integridad, por consiguiente, apunta a una visión holística de nosotros mismos” (Solomon, 1999: 38).

Smith –continúa Solomon- insistió en que lo que la gente quiere verdaderamente es respeto y aprobación. Desea amor y admiración si puede obtenerla, pero esto significa que nuestros intereses personales se relacionan de manera íntima con *atender a los intereses de los demás*. En consecuencia, la polaridad entre hacer lo que más nos conviene y hacer lo correcto, o hacer algo por los demás, desaparece. Al servir a los demás, nos beneficiamos (1999: 33).

Es interesante que Solomon descansa el grueso de su concepción ética en una sola de las virtudes, porque ello abre la puerta a innumerables reflexiones posibles que pudiesen posicionar a tal o cual virtud (derivada desde luego de su correspondiente valor moral) como la catapulta hacia un definitivo encuentro con la ética.

Yo me hallo a gusto dejando a la justicia al resguardo del bien superior del saber, porque el resto de las virtudes se habrán de alzar indistintamente como impulsoras de alguna personalidad influida por la ética, dependiendo de la naturaleza de la escala de valores que acompañe el crecimiento del sujeto.

Para Gutiérrez, en cambio, la virtud que resulta ser su preferida para alcanzar el bien del saber es la prudencia: “Prudencia es la virtud de la razón, por la que el hombre sabe lo que hay que hacer o evitar en el momento presente” (1980: 218). Pero así, apostar por una combinación peculiar de virtudes podría enrarecer el ambiente de reflexión acerca de la ética y, más todavía, podría dar la sensación incómoda de alguna propensión a afanes normativos.

Estoy convencido de que, habiendo muchas formas de buscar la ética, porque cada sujeto podría ser virtuoso en un sentido otro al que de él se espera por parte de la comunidad (si es que la comunidad espera algo), el encuentro con la ética no puede darse sino por la vía de una ética de las virtudes, que el sujeto advertirá si ha logrado un equilibrio tal entre teoría y práctica por lo que hace a su inserción en el conjunto de la sociedad, en propensión a un probable parto filosófico. Y ello ha de ocurrir encabezado por una u otra virtud, de manera que lo que importa compartir con el estudiante de ética, más allá de la referencia historiografiada de las escuelas éticas, es una metaética, a fin de que el hallazgo sea lo más genuino e individual posible.

De tal manera, antes aun de abordar discusiones filosóficas de interés ético, lo que debemos reflexionar atañe a la educación, si es ésta la llamada a provocar en el sujeto un parto filosófico. Y debemos reflexionar acerca de cuál podría ser la contribución de la escuela al abordaje de los contenidos éticos cuando la operatividad misma de la institución educativa está en entredicho.

Nietzsche:

Hoy en día, casi por doquier existe un número tan exagerado de escuelas superiores, que continuamente se necesita un número de profesores infinitamente mayor del que la naturaleza de un pueblo, aunque notablemente dotado, está en condiciones de producir. Llega así a esas escuelas una cantidad excesiva de incompetentes, quienes, con su superioridad numérica y con el instinto del *similis simili gaudet*²⁹, determinan gradualmente el espíritu de dichas escuelas. Pero manténganse alejados sin esperanza alguna de las cuestiones pedagógicas quienes piensen que la notoria abundancia –consistente en el número- de nuestros institutos y de nuestros profesores pueda transformarse, mediante alguna ley o alguna norma, en una auténtica abundancia, en una *ubertas ingenii*³⁰ sin que disminuya el número (2010: 92).

¿Será acaso que Nietzsche pudo imaginar el futuro y advertir en lo que se convertiría la escuela del siglo XXI, o es más bien que llevamos un siglo y fracción dando tumbos en lo relativo a la operatividad lógica de la escuela? Porque en lo que hace al ideal de la misión escolar,

²⁹ Similis similis gaudet. Proverbio latino que significa “afines personas disfrutan probables placeres”.

³⁰ Ubertas ingenii. Abundancia de ingenio.

pareciera que los filósofos lo han dejado en claro. Dice Vandewalle: “La educación pública debe pensar en un mejor estado próximo de la humanidad” (2001: 22).

Kant nos advierte de una contradicción esencial en la labor que emprenden las escuelas: “El conflicto de las facultades tiene por finalidad la influencia sobre el pueblo, y ellas sólo pueden alcanzar esta influencia en la medida en que cada una de ellas puede persuadir al pueblo que es la que más contribuye a su felicidad, mientras que, en lo que se refiere al modo, están en franca oposición para lograr ese fin” (2004: 38). En la práctica, la población queda simplemente en el desconcierto.

El resultado será el de grandes contingentes de desamparados del conocimiento, señala Kant:

Como no se puede librar al hombre, ni siquiera en el vuelo más sublime de una imaginación de disposición mística, de toda acción espontánea sin reducirlo totalmente a estado de máquina, lo que le queda por hacer es la plegaria continua y ferviente, y el hombre se ve arrastrado a un círculo con sus medios de gracia, y al final no sabe en verdad cómo encarar el asunto (2004: 78).

Las numerosas reconvenciones de Nietzsche respecto de la escuela alemana del siglo XIX parecen venirle muy bien al Sistema Educativo Nacional del México del siglo XXI, porque ni las autoridades educativas ni los amafiados grupos de choque de las fracciones sindicales parecieran tener idea de lo que los filósofos y pedagogos, como Vandewalle, han planteado desde hace muchos años: “La educación es, con ello, un triple despertar del interés teórico, pragmático y práctico. La unidad del sujeto sólo se recupera en el campo de lo estético” (2001: 56).

La promesa es sugestiva, pero al parecer inalcanzable en las condiciones actuales, porque de lo contrario no veríamos en la cotidianidad mexicana las atrocidades de la gente común contra la

propia cultura y contra nuestro medio ambiente: “Corregir nuestros errores, instruirnos, es en realidad hacernos dignos de la humanidad que nos habita, la educación es pasaje de la animalidad a la humanidad. Se inscribe en el espacio que separa al hombre que soy de la idea de la humanidad que debo hacerme” (Vandewalle, 2001: 90).

¿Es lícito, por ejemplo, que desde la escuela secundaria –y hasta la universidad- se hable de cierta suerte de formación cívica, cuando en los hechos observamos sólo corrupción? Y esa corrupción, ¿es consciente? Dice Gutierrez: “Hay un tipo de *ignorancia culpable*, cuando no se sabe lo que se debería saber. A esto se le llama ignorancia positiva. En cambio, la *ignorancia negativa* no es culpable. Consiste en no saber lo que no sería necesario saber” (1980: 70).

Abordar una reflexión ética implica, por necesidad, hacerlo desde un espacio educativo no impositivo ni meramente informativo, sino orientado hacia la practicidad de los saberes, en una plataforma de verdadera comunicación, porque la única manera de que el sujeto se encuentra con la ética es que se trate de un hallazgo absolutamente personal, no en el vacío conceptual, pero sí en la individualidad de quien logra encontrar esa *mejor forma de vivir*, no influida, no condicionada por imperativo ninguno, sino expuesta en el marco de una educación dialogal, que permita establecer las bases de una metaética, porque si lo que hemos de buscar es la volición que en absoluta libertad nos conduzca a la apreciación del saber, tal libertad sólo puede alojarse en una comunicación que vincule al sujeto con su realidad, con su naturaleza y con las virtudes que en ella pueda desarrollar: “La libertad, lejos de ser la ‘despedida de la naturaleza’ viene ‘exigida’, según hemos visto, e igual que la inteligencia, por la naturaleza misma” (Aranguren, 1975: 201).

Así, eso educativo y comunicacional debe encaminarse a despertar las virtudes en el espíritu del sujeto –o en el alma, si se quiere ver así, para alcanzar el bien superior del saber.

Kant sabe que la liberación del hombre es importante, aunque no es optimista en cuanto al acceso a la misma: “En su mayoría pertenecen a la clase de los comerciantes, obreros y paisanos, aunque de cuando en cuando he encontrado algunos entre las clases superiores y los sabios. Entre los del grupo culto, nunca he encontrado fanatismo vano, sino un razonamiento y un juicio libre y sin perjuicios sobre los asuntos de la religión” (2004: 108).

Y aun con Platón, debemos ser cautelosos, pues como nos advierte Vargas:

La filosofía moral de Platón pretende dar soluciones al problema acerca de cuáles son las condiciones para elegir correctamente la vida que vale la pena ser vivida. Si esto es así, entonces un buen punto de partida para conocer el pensamiento moral de Platón será saber qué entiende él por ‘vida valiosa’, puesto que es con respecto a una cierta idea de valor y de la valoración que se construyen las distintas exposiciones morales en los diálogos (1988: 15).

La cautela tendrá que ver justamente con lo que verdaderamente pueda significar una “vida valiosa”, en contextos específicos.

Así, salvando esa cuestión de lo que pueda constituir un escenario de saberes prácticos valiosos, volveremos a la conveniencia de llevar los contenidos éticos a una plataforma educativa conformada como una metaética: “Lo que Platón no pone en absoluto en duda es que las cuestiones de la moralidad deban resolverse apelando a una justificación valorativa extramoral, a un fin último, al bien en su concepción” (Vargas, 1988: 19).

Con la comunicación, entendida en su radicalidad morfológica, lograremos poner a disposición de todo individuo los contenidos éticos, aunque el efecto siga apuntando a los menos: “A Platón nunca le cupo duda de que hay criterios efectivos para distinguir entre los hombres que

son mejores de los que no lo son. Insiste frecuentemente en que la auténtica virtud es privilegio de pocos y que esos pocos son objetivamente mejores” (Vargas, 1988: 20).

Orientar los contenidos éticos de este modo nos permitirá dejar en manos del sujeto preferir –o *preferir no*³¹, diría el escribiente Bartleby, de Herman Melville- su libre acceso al bien superior del saber. Nos dice Gutiérrez:

Según Sartre, el hombre es libertad. Trasciende por completo el orden material (ser-en-sí) por su libertad, con la cual está fabricando su propia esencia. Su existencia libre es, pues, superior, y precede a la esencia. Lo ya vivido, la autobiografía, que quedó, como un hecho inmutable, en el pasado, lo llama esencia, pero lo característico del ser humano es su existencia, o sea, su libertad, que también recibe el nombre de *ser-para-sí* (1980: 170).

Preferir ese acceso resulta inaguantable a la mayoría, si bien no por ello podemos dejar de mostrar a todos la posibilidad de acceder, y será cada uno, en todo caso, quien decida poner fin a la búsqueda o continuar en ella indefinidamente, con la cuota de dolor que esto implique:

La voluntad, en todos los grados de su manifestación, desde el más bajo hasta el más alto, carece de objetivo final, porque su esencia es querer, sin que este querer tenga nunca fin, y que, por lo tanto, no alcanza una satisfacción definitiva y sólo los obstáculos pueden detenerla, pero en sí va hasta lo infinito (Shopenhauer, 1975: 52).

³¹ *I would prefer not to* (en el original), preferir hacer o preferir no hacer es, en todo caso, un acto de manifiesta voluntad, y no de deseo, y mucho menos de indiferencia.

Será en el camino de los que prefieran acceder que las virtudes podrán aflorar, y que intuiciones éticas asomen en el pensamiento del sujeto, dando al carácter del mismo el estilo del que Nietzsche señala que es un gran arte.

Y el verdadero Ser del sujeto habrá de surgir, como lo ve Solomon:

Una virtud, a diferencia de una restricción impuesta externamente, nos pertenece, es nuestra en todos los sentidos. Nuestras virtudes (y vicios) nos hacen las personas que somos. Sin embargo, las virtudes, a su vez, presuponen *valores*. La virtud expresa nuestro sentido de lo que el mundo debería ser (1999: xvii).

Ciertamente, al no encontrarse condicionada por el consecuencialismo normativo, una ética de las virtudes hace irrelevante en primera instancia la difusión inmediata del hallazgo, porque los intereses de la reflexión ética no están coligadas primeramente con el *prójimo*, para quien acaso resulte demasiado tarde el darse cuenta de que había una *mejor forma de vivir*; no, el interés de una ética vinculada al saber como bien superior antepone el interés de la humanidad antes que el interés del individuo, por lo que el amor de la ética es amor *al lejano*.

Nos dice Hartman:

También sería de nombrar dentro de este orden de cosas la ética de Nietzsche, con su alto ideal del amor al lejano, que pide, frente al amor al prójimo, el hacerse responsable de las generaciones venideras, así como con el ideal de la virtud dadivosa. De la mano del ejemplo de la virtud dadivosa puede mostrarse un límite de la ética kantiana. La nueva virtud vista por Nietzsche significa el desbordante amor del pleno de madurez, colmado de bendiciones, lleno de gratitud, que da a

todos aquellos que pueden oír y entender, haciéndoles dádivas sacadas de la riqueza de su espíritu (1975: 430).

Y continúa:

De la virtud dadivosa es válido lo que es característico de los más altos valores en general: como medio carece de valor, como fin por sí misma es autónoma. Pero los hombres que pueden aprehenderla y comunicarla a otros, y que con ello son capaces de cosa tal como hacer la dádiva de dar sentido a la vida, nunca son sino pocos (Hartman, 1975: 430).

Por supuesto, en este punto resultará trascendental que la comunicabilidad se consolide por efecto de una semiótica y una retórica poderosas.

“Desde el punto de vista ético –escribe Russell-, la esfera de la acción individual no ha de considerarse inferior a la del deber social. Por el contrario, parte de lo más valioso de las actividades humanas es, por lo menos en sentimiento, más bien personal que social” (1975: 629).

¿Podría una ética normativa dejar, a quien la pensara, que su espíritu continuara por el camino del pensamiento libre y voluntario, si el resultado debe traducirse en un “para todos”? Creo que no, porque para eso existe justamente la línea de demarcación moral, que una vez que ha pasado el conflicto con la reflexión ética cosecha de ésta lo que antes, pero mucho antes, fue sembrado.

Russell lo ve de esta forma: “Los progresos, en lo que se refiere a la obligación social, como en todas las demás cosas, se han debido principalmente a hombres solitarios cuyos pensamientos y emociones no estaban subordinados al rebaño” (1975: 626).

Pero aquí, de nuevo, habrá que insistir en que el encuentro habrá de ocurrir en el contexto de una metaética, donde sean el escenario educativo y la práctica comunicativa la que se encargue de establecer el contacto entre los pensamientos dialógicos, que surgirán del colectivo en el que los hombres nos desenvolvemos. Nos advierte George Steiner: “Sólo a un puñado de elegidos, de iniciados, se les dará conocimiento de lo que verdaderamente quiere decir el Maestro. Al público general se le sirve una versión diluida, vulgarizada” (2004: 14).

Tal encuentro debe darse en el escenario educativo, porque como nos dice Vandewalle, “la educación está gobernada, como la totalidad de la obra, por una imagen crítica del hombre, una idea del hombre o un ideal de humanidad. En ese sentido, es el diálogo del hecho y la idea, del hombre tal como es y la humanidad tal como debería ser” (2001: 11).

Conviene preguntarnos si será posible despertar en los jóvenes ese amor por el lejano, ese interés por el bien superior del saber, pero acaso es más importante –porque la respuesta a esto anterior no puede ser sino un contundente sí, desde luego- preguntarnos por la calidad del maestro a quien se encomienda la búsqueda.

Steiner se pregunta: ¿Está un Maestro autorizado a comunicar con quienes son tal vez demasiado débiles para soportar sus revelaciones, con quienes, inevitablemente, las vulgarizarán y distorsionarán?” (2004: 114). Ahora, yo me pregunto: ¿Existen suficientes maestros autorizados a comunicar con quienes resulten tal vez demasiado potentes para remontar esas revelaciones, cómo guiarlos sin confundirlos, sin perderlos, sin vulgarizarlos ni distorsionarlos?

Hemos leído antes que para Nietzsche, como para otros pensadores, parece no haber suficientes de esos maestros, y si volteamos la mirada hacia la historia de la educación en México, si miramos con el desagrado inevitable de mirar lo que no es agradable mirar para

encontrarnos con los millares de imitaciones de escuelas en todos los niveles, verdaderos centros de comercio concebidos para enriquecer a los negociantes instruccionales y para satisfacer las políticas educativas de un Estado próximo a lo fallido, entonces sabremos que el camino de la enseñanza en general, pero acusadamente en lo tocante a los contenidos éticos, es tan siniestramente solitario como lo advirtió Hannah Arendt, porque navegamos en las apocalípticas aguas de un mar muerto, cuyas densas sales son la precesión simulacral, la sociedad del espectáculo y las competencias laborales.

Como sea, considero que es claro el hecho de que el proceso de enseñanza de contenidos éticos, vastos y complicados por naturaleza, debe ocurrir con el auxilio de una herramienta que garantice una verdadera comunicación, pero también que logre desmarcarse de las propensiones que los interlocutores -tanto el docente como el estudiante- tengan por efecto de sus antecedentes familiares y sociales, así como el contexto cultural, económico y religioso en el que se desenvuelven.

2.3 Mirar a la ética

Por lo que respecta a Peirce, en quien alguno entre los lectores podría suponer, con toda naturalidad, que debería yo hacer descansar mis intenciones didácticas acerca de los contenidos éticos, lamento señalar que no será así, primeramente porque, en realidad, Peirce no desarrolló contenidos propiamente dichos, por más que haya hecho referencias a la ética³².

³² Así lo refiere Juan Pablo Serra: “Realmente, Peirce no escribió demasiado acerca de ética y menos aún sobre política. Es más, según declaración propia, durante mucho tiempo fue reacio a hacerlo. Muchas veces se ha subrayado cuán sorprendente resulta que fuera precisamente el fundador del pragmatismo —una corriente de pensamiento tantas veces etiquetada como simple *filosofía de la acción*— quien menos cosas dijera acerca de la esfera moral del ser humano” (Serra, 2007: 181).

Pero sobre todo, porque los constructos que desarrollaré con amplitud para explicar conceptos relativos a la reflexión ética los he formulado a partir, sí, de planteamientos originalmente peircianos, derivados completamente de su teoría de los signos para una semiótica, con sus lecturas triádica y tricotómica, a partir de la lógica en que interactúan sus nueve categorías sígnicas, de manera que propondré una *semiótica de la ética*, una estructura a la que ya he hecho un par de referencias anticipadas como una metaética, y que veremos citada también como *ética científica*.

La reflexión acerca del bien y del mal involucra ciertamente tanto a la Moral como a la Ética, pero de manera completamente diferente, pues:

Los hombres no sólo actúan moralmente, sino que también reflexionan sobre ese comportamiento práctico, y lo hacen objeto de su reflexión o de su pensamiento. Se pasa así del plano de la práctica moral al de la teoría moral; o también, de la moral efectiva, vivida, a la moral reflexiva. Cuando se da este paso, que coincide con los albores del pensamiento filosófico, estamos ya propiamente en la esfera de los problemas teórico-morales, o éticos (Sánchez Vázquez, 1975: 227)³³.

³³ La cita completa, que puede complementar la diferencia que considero preciso resaltar, nos dice: “A diferencia de los problemas práctico-morales, los éticos se caracterizan por su generalidad. Si al individuo concreto se le plantea en la vida real una situación dada, el problema de cómo actuar de manera que su acción pueda ser buena, o sea, valiosa moralmente, tendrá que resolverlo por sí mismo con ayuda de una norma que él reconoce y acepta íntimamente. Será inútil que recurra a la ética con la esperanza de encontrar en ella lo que debe hacer en cada situación concreta. La ética podrá decirle, en general, lo que es una conducta sujeta a normas, o en qué consiste aquello –lo bueno– que persigue la conducta moral, dentro de la cual entra la de un individuo concreto, o la de todos. El problema de qué hacer en cada situación concreta es un problema práctico-moral, no teórico-ético (el subrayado es mío). En cambio, definir qué es lo bueno no es un problema moral que corresponda resolver a un individuo con respecto a cada caso particular, sino un problema general de carácter teórico que toca resolver al investigador de la moral, es decir, al ético. Ciertamente es que esta investigación teórica no deja de tener consecuencias prácticas, pues al definirse qué es lo bueno se está señalando un camino general, en el marco del cual los hombres pueden orientar su conducta en diversas situaciones particulares. En este sentido, la teoría puede influir en el comportamiento moral-práctico” (Sánchez Vázquez, 1975: 227-228).

La distancia entre moral y ética se hace manifiesta nuevamente en esta cita de Aranguren:

Cabe, ciertamente, que yo, encontrándome en una situación imprevista e imprevisible, inédita, ‘invente’ la respuesta adecuada y cree, de este modo, si situación y respuesta son generalizables, una nueva norma que venga a aumentar el acervo de la cultura moral. Y cabe también, si soy un gran reformador moral, que invente una nueva forma de vida, un nuevo ‘modelo’ de existencia. Sí, todo esto es posible; pero, en general, hartamente improbable. La mayor parte de la gente se limita a elegir de manera más o menos personal, entre ‘pautas’ previamente dadas (1975: 640).

Por supuesto, será en el ejercicio de la vida cotidiana donde habrá de marcarse con mayor fuerza la diferencia entre *hacer el bien* -planteado esto por la moral- y su correspondiente elucubración ética, porque, frente a la norma moral presente en cada valor, el razonamiento ético emergerá directamente de la virtud.

Eduardo García Maynez lo observa en este pensamiento: “El hombre a quien no mueve un ánimo justiciero respeta la propiedad ajena no en atención al valor de los bienes respetados, sino por el simple hecho de que son ajenos” (1975: 656).

Con lo dicho hasta este punto, considero apropiado hacer notar lo irrelevante de pretender convencer a nadie acerca de la validez de mi perspectiva sobre la ética, importante para mí, ciertamente, y con la cual intento consuetudinariamente persuadir a mis propios estudiantes, porque parto del presupuesto de que con una óptica deontológica, teleológica o platónica, el educador podrá hacer su mejor esfuerzo por despertar en sus propios alumnos sentimientos de solidaridad con el prójimo (y el lejano, eventualmente).

Porque, en todo caso, la propuesta que yo presento aquí tiene más que ver con una metaética, una semiótica de la ética o una “ética científica”, antes que con una postura filosófica. Dice Robert Hartman:

“La ética científica es una ética que determina sus términos con precisión. O más bien, que primero determina cómo *pueden* los términos éticos ser determinados con precisión. Cuando la ética habla de ‘normas’, ‘valores’, ‘deberes’, etcétera, la ética científica o sistemática analiza estos términos, determina su significado, sus interrelaciones, y establece una malla de relaciones formales que puede ser utilizada en la ética como las matemáticas en la física o en la astronomía. La ética sistemática es, pues, una propedéutica, una disciplina anterior a la ética; no es ética, sino la determinación de la ética y aun de las posibilidades de la ética. Es una metaética. *No es* ética, sino que *trata* de la ética. Tiene a la ética como su asunto, así como la ética tiene a la conducta humana como su asunto. La ética sistemática, pues, trata de la conducta humana *por medio* de la ética: analiza a la ética como el conocimiento de la conducta humana, y hace más preciso a este conocimiento. Es, en una palabra, la precisión de la ética por la formulación sintética. (1975: 266).

Cuando vinculo mi propensión hacia una ética de las virtudes con las nociones relativas al desempeño de una metaética, encuentro la fortaleza de un proceso que puede permitir al Maestro abordar los contenidos éticos a través de una comunicación pertinente, efectiva y en esencia dialogal, no impositiva ni manipuladora, porque como señala Enrique Villanueva: “Un tratado o teoría de lo ético es una empresa interna y esencialmente absurda. Lo ético no se puede enseñar.

Si mediante una teoría pretendiera explicar a otro en qué consiste la esencia de lo ético, lo ético carecería de valor” (1988: 128).

Si cada individuo, desde la libertad de su pensamiento, y con la base de su propia e íntima escala de valores es capaz de encontrarse con el bien superior del saber, lo propicio en un diálogo entre Maestro y Discípulo será que el maestro exponga al discípulo apenas la estructura sémica, la trama semiótica que sirve de soporte a las rutas hacia el saber, las que sea, así que el discípulo sea capaz de construir.

Porque, como nos dice Gutiérrez: “Los hombres eligen, se deciden, adoptan una dirección en lugar de otra. A veces, inclusive, tienen que reflexionar seriamente frente a los varios caminos que se van proponiendo para poder decidirse y elegir uno, al mismo tiempo que desechan los demás” (Gutiérrez, 1980: 58).

Toda vez que hemos asumido de la ética que se trata de la filosofía de las cosas morales, la libertad con que el discípulo dé forma a su concepción del bien resultará crucial en relación con la distancia que marque respecto de la línea de demarcación moral. “La moral es pues una estructura o un conjunto de estructuras que pueden y deben ser analizadas, de modo puramente teórico”, nos dice Aranguren (1975: 211).

Debemos vigilar con celo que en los planteamientos que hagamos respecto del bien en general, a más de la postura que seguramente exhibiremos como maestros en tanto somos actantes de un diálogo que busca hacer común, no haya en nuestra exposición encauzamiento ninguno hacia lo que podría identificarse como nuestra propia escala valoral, porque así resguardaremos el interés primordial del discípulo para hallar el saber en la tesitura que se acomode a su peculiar perspectiva, incluso si –por comparación con mi postura, antes expuesta-

él asume que la ética debe ser normativa o utilitaria. “Cualquier cosa que envuelva *toda* una colección no debe ser una parte de la colección”, nos dice Hartman, citando el “principio del círculo vicioso” de Whitehead-Russell, en *Principia Mathematica* (1975: 267).

“Si, además, la meta-disciplina es sintética en vez de ser analítica, también tiene un contenido o comprensión más amplios. De tal suerte la metaética o la *ética sistemática* no sólo es más precisa, sino también más extensiva que la ética. Se aplica a la totalidad de las filosofías éticas y es un instrumento de su análisis e interrelación” (Hartman, 1975: 268).

Este abordaje semiótico de la ética, esta metaética, se convierte en una herramienta poderosa porque formaliza el acceso al bien superior del saber, pero no lo condiciona a un formato único: “Primero, coloca la ética dentro de un sistema consistente y desecha así las ambigüedades inherentes en las dispersas y contradictorias teorías éticas existentes. En segundo lugar, hace posible un *método ético* por el que la situación moral puede ser analizada en detalle y conducida a concordancia. Esto hace a la ética relevante” (Hartman, 1975: 271).

Schilpp nos arroja una luz más sobre este particular cuando nos advierte:

Tampoco, en contra de la suposición de los moralistas, es realmente un problema ético decidir si dejo que mi conducta se determine por las exigencias de ‘felicidad’, ‘perfección’ o ‘bienestar humano’. Cada uno de ellos es un ideal que, cuando se emplea como una norma, se hace real, por ese empleo particular. Cuando tales ‘normas’ se aceptan como criterio último, por el cual no sólo ha de juzgarse toda conducta, sino que ha de determinarse cada acción problemática, desaparece el problema ético (1997: 225).

De hecho, ahora pienso que el desinterés de Peirce por incluir una propuesta ética entre sus

numerosas habilidades teóricas puede haber obedecido a la prioridad que, respecto de la ética, podría significar su semiótica. Cito nuevamente a Serra: “Para Peirce no revestía un interés especial conocer el método por el que un individuo o una sociedad llega a una conclusión. Era mucho más importante conocer la lógica formal y la metodología por la que se llegaría a la verdad *desde cualquier punto*. Y por razones eminentemente prácticas. (2007: 61).

Lo cierto es que la enseñanza no tendría que ver con modelar la vida de los estudiantes, sino en normalizar el acceso individual al conocimiento, normalizando en todo caso los procesos, no los ejemplos; porque al final, el maestro seguirá siendo un individuo más que, por virtuoso que pudiera parecer a los ojos de otros, seguirá en la dolorosa búsqueda del bien superior del saber. Necesitamos para hablar de ética, y eventualmente del impacto que la misma podría tener en la moral, de una estructura completamente amoral, es decir, de una metaética.

De este modo, planteando las tres alternativas principales en que el docente podría abrir el diálogo sobre la ética, quiero suponer que se obvia que lo realmente trascendente en ese diálogo radica en el método que se empleará para el efecto, y éste provendrá de una metaética.

No creo en la inmortalidad de las personas
y considero que la ética es una preocupación exclusivamente humana,
sin que exista ninguna autoridad sobrehumana detrás de ella.

Albert Einstein

CAPÍTULO 3.

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Quien controla los medios de comunicación

controla las mentes.

Jim Morrison

Preámbulo. Con una óptica totalmente semiótica, en este tercer capítulo expongo la naturaleza de la comunicación humana, en sus tricotomías principales, como disciplina de sustrato para establecer el diálogo académico de los contenidos éticos en términos de una metaética, de manera que, como fruto de la negociación, los diferentes interlocutores construyan de manera libre y autónoma su propensión a determinada concepción ética, su finalidad, sus alcances y sus limitaciones.

3.1 Finalidad de la comunicación

Tal y como –me parece-, ha quedado en evidencia la importancia que reviste la Comunicación para el proceso de enseñanza –de la ética en este caso-, considero necesario iniciar este capítulo explicando las características que comprende el proceso de intercambio de experiencias, tan a menudo confundido con la mera transmisión de información.

Esas características las describiré utilizando el mismo constructo semiótico con el que abordaré cada elemento de la enseñanza de la ética, de modo que, a mi juicio, este apartado sobre comunicación forma parte indisociable de la metaética, no únicamente porque se nos ha de

mostrar con la lógica triadista, sino porque en los escenarios que advertiremos en los sucesivos grupos de componentes es donde tienen lugar los eventos que implican la reflexión ética.

Así, comenzaré marcando la distancia necesaria entre las nociones de información y de comunicación, a fin de señalar las confusiones que -originadas algunas en imprecisiones de orden gramatical- han propiciado no únicamente el descrédito de la noción radical de comunicación y los profesionistas identificados como comunicadores, sino que, sobre todo, han desembocado en una práctica verdaderamente patológica de los procesos de interacción humana, que se hallan plagados, desde la intimidad familiar hasta la vida política, de inequidades, manipulación y sometimiento, por efecto de habernos permitido una inconveniente equiparación entre el significado de informar y el de comunicar.

Acerca de la noción de información, su morfología nos muestra el radical “forma” (figura, modo, manera), al que se añaden los prefijos “in” (meter, introducir) y “ción” (acción), de lo que resulta obvio deducir que se refiere a la “acción de meter en un formato”, que es justamente a lo que se refiere el concepto, atribuible a un mecanismo o una máquina que integra una serie de datos (acaso contenidos comunicacionales), con la importante pero única responsabilidad, en su calidad de fuente emisora, de hacerlos llegar hasta un destino o receptor.

Dicha acción, mecánica por compleja que pueda resultar en razón del contexto en el que tenga lugar, la podemos observar en un sinnúmero de objetos, algunos naturales y algunos otros artificiales, que operan como un menú desde el cual se puede obtener cierto tipo de datos, completándose el proceso, y considerándose exitoso en la medida en que la transmisión se logra de manera eficaz, como puede esperarse de los procesos mediáticos modernos como el telefónico,

el televisivo o el de internet, por citar apenas tres entre los muchos mecanismos de transmisión que pueden hallarse en el planeta.

Por otro lado, ocurre que la diferencia fundamental entre el proceso de información y el de comunicación es que el primero describe un proceso entre máquinas, y el segundo lo hace entre seres vivos; la información es, de acuerdo a como expliqué párrafos arriba, un proceso unilateral que se considerará exitoso en la medida en que los contenidos que conforman el llamado “mensaje” fluyan adecuadamente entre el emisor y el receptor, para lo cual será necesario utilizar adecuadamente los recursos que disminuyan o eliminen el ruido, y ello se habrá de comprobar luego de la transmisión, si en la retroalimentación se advierte que el contenido se reproduce con fidelidad.

La palabra comunicación, cuya morfología difiere notablemente de la del otro concepto, toda vez que al radical “común” (que nos pertenece a todos) lo acompañan los sufijos “ica” (relativo a) y “ción” (acción), dando por resultado la noción de una acción relativa a lo común, nos obliga a pensar en este proceso más como un intercambio equitativo y corresponsable entre dos (o más) entidades vivas que toman decisiones.

Particularmente, considero que una afinidad mucho más cercana a la comunicación la tiene la palabra negociación (sus dos radicales, “nego” –negar- y “ocia” –inactividad, pasividad-, más el sufijo “ción” –acción- señalan que se trata de la acción de negar el ocio y manifestarse, por el contrario, activo), pues aun cuando se corre el riesgo de invitar a la polémica si alguien ve en esta analogía una postura mercantilista, lo cierto es que cada evento comunicativo, ya sea entre personas, grupos de personas, animales no humanos entre sí o con seres humanos, representa una interacción en la que el objeto es siempre el lugar común, ya sea que se trate de, en un principio,

de la necesidad de sobrevivir o de reproducirse o, en un contexto más complejo, de entender y acaso compartir las necesidades y los intereses del otro.

Este último aspecto –el entendimiento con el otro- es lo que vincula a la comunicación en el aula con la ética, porque la negación de la primera como proceso horizontal y corresponsable conduce inevitablemente a la manipulación y anulación del interlocutor que se ve reducido al papel de “receptor”. Un sistema educativo (y, por ende, comunicativo) que no reconozca el valor del educando, que no tome en cuenta sus necesidades y su cotidianeidad, no puede más que vaciar sobre ese destino contenidos insulsos o ajenos a la vida práctica, y que en todo caso se impone registrar por efecto de la memoria mecánica, por más que se pueda poner en tela de juicio su eventual aplicación.

Una comunicación semiótica es una comunicación ética, por cuanto da a los interlocutores la misma valía en tanto que tales, por diferentes que sean sus posiciones en la vida, sus roles y sus intereses, de manera que el primer elemento de esta metaética lo constituye precisamente el reaprendizaje de la comunicación, como negociación e interacción, antes que como transmisión de datos.

Ahora me limitaré a exponer el entramado sustancial de la comunicación animal, poniendo cierto énfasis, naturalmente, en la comunicación humana, con la intención, primero, de invitar al lector a replantearse las ideas que sobre la comunicación tiene, y después para evidenciar la naturaleza triádica del proceso, en sintonía plena con el escenario en el que habremos de discutir los contenidos éticos.

No hablemos más, pues, de un pretendido emisor que le transmite un mensaje a un receptor, sino de interlocutores (dos o más) que interactúan, que participan en un evento de negociación

para tratar de hallar un lugar común; es decir, en lugar de emisor y receptor –papeles que deben ejecutar todos los participantes-, tendremos interlocutores; en vez de mensaje, impertinente por cuanto dicha palabra se refiere a contenidos concluidos y regularmente encriptados –tal como debe ser en el proceso informativo, a fin de resguardar la fidalidad e inalterabilidad del dato transmitido de la fuente al destino-, usaremos el concepto de contacto, pues eso es justamente lo que hacemos como interlocutores, establecer contacto para buscar ese lugar común, como condición elemental para proporcionar estabilidad al cauce natural de la vida.

Si abordamos erróneamente la comunicación, en cualquiera de los escenarios posibles, imponiéndonos al otro, sin afán empático alguno³⁴, podemos caer en el espejismo de que lideramos al grupo o de que obtenemos determinada cuota de poder. Lo que sucederá en realidad es que únicamente domesticaremos al otro de la manera más burda, encaminándolo al desencuentro, al desinterés y, evidentemente, a la ausencia de identidad.

Nietzsche, por ejemplo, nos advierte acerca los efectos perniciosos que una mala comprensión de la comunicabilidad producirá en la educación:

La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo (2010: 61).

³⁴ La empatía, como precondition para la comunicación, nos presenta también una estructura tricotómica capaz de evidenciar los alcances de alteridad a que puede aspirar el entendimiento humano.

Y sentencia:

¿Quién podrá conducirlos hasta la patria de la cultura, si sus guías están ciegos, aunque se hagan pasar todavía por videntes? Ninguno de ustedes conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se les enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando en realidad, habría que enseñarles a hablar (Nietzsche, 2010: 80).

También Vandewalle pone atención en la comunicación cuando señala que “la educación es el diálogo del hecho humano y de la idea de humanidad tal como ésta debería ser. La pedagogía permite acercarse a la línea de demarcación de lo fisiológico y lo trascendental” (2001: 15).

Steiner basa la relación Maestro-Discípulo en este mismo proceso: “La dinámica es la misma, construir una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas” (2004: 33).

“Comunicar no significa conceder o imponer un propósito ya formado –nos advierte Schilpp-, sino alcanzar una comunidad, primero de intereses y luego de propósitos” (1997: 231).

También Solomon pone atención en la comunicación: “Los desastres más probables se deben a la falta de coordinación de la información, la ausencia de comunicación de la información y la carencia de un sentido adecuado del propósito de ésta” (1999: 19).

Así, el proceso educativo no podrá ser sino fallido cuando fallida sea la comunicación, entendida ciertamente como intercambio experiencial, pues como afirma Vandewalle: “Todo conocimiento comienza con la experiencia, en cuanto es preciso que nuestra intuición sensible sea afectada por algo” (2001: 52), quien también declara: “La educación es, con ello, un triple

despertar del interés teórico, pragmático y práctico. La unidad del sujeto sólo se recupera en el campo de lo estético” (2001: 56).

Ambos procesos, el educativo y el comunicativo se verán sepultados por la manida idea de que el proceso que les atañe se reduce a la fórmula de que el emisor le transmite un mensaje al receptor, tal como lo ve Vandewalle: “A la vida del concepto y la razón se opone la memorización mecánica de los conceptos” (2001: 61).

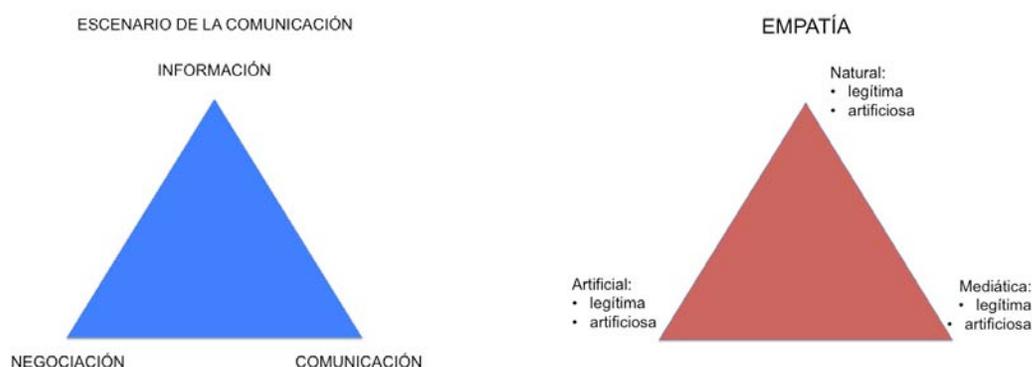


Figura 4. Escenario de la Comunicación y Empatía.

3.2 El proceso de la comunicación

Una vez que se ha subrayado el significado morfológico de término comunicación, quiero en este apartado referirme a la categorización dentro de la cual los participantes en cualquier evento comunicacional pueden buscar ese encuentro, ese hacer común que en el caso de lo humano incursionará en lo desconocido de la cultura y en la humanización de los saberes, pero que también discurre –incluyendo a los seres humanos– por los caminos de la supervivencia y la reproducción. De la forma en que el encuentro tenga lugar dependerá que hablemos de los niveles

de comunicación (primer elemento tricotómico de este proceso), con la base del estrato del lenguaje que domine cada situación.

Para ello, comenzaré enmarcando la noción de lenguaje como la capacidad física con que un individuo de cualquier especie puede intercambiar información con otro individuo de cualquier especie.

Así, el elemento pragmático de esta tricotomía es el lenguaje instintivo, conformado por las acciones y reacciones directamente vinculadas con la percepción sensorial con que estamos dotados todos los animales (si bien la mayoría de las especies tiene en este lenguaje su posibilidad única), siendo más las capacidades de uno u otro sentido en las distintas especies según el posicionamiento que nos corresponde en la pirámide alimenticia, y donde se observa con mayor plenitud la esencia del lenguaje: sobrevivir y reproducirse.

En la instancia sintáctica se encuentra el lenguaje organizativo, el cual permite a su poseedor (la menor parte de las especies, aunque ello significa realmente miles de especies) ubicarse a la cabeza de la cadena alimenticia por efecto las capacidades de organización estratégica que hacen de la especie en su conjunto depredadores ideales, tal y como ocurre con los caninos, los felinos, los grandes primates (incluidos los humanos), los elefantes, los caballos, los delfines, las orcas, las ratas, los ratones, las hormigas y las abejas, por citar unos cuantos. Así, como puede apreciarse, la asunción y el seguimiento de reglas trasciende la importancia del individuo y traslada ésta al grupo, y no hace que se pierdan las capacidades del nivel anterior.

La única especie con acceso al tercer nivel de esta tricotomía, la correspondiente al lenguaje articulado (o reflexivo) es la humana, y se refiere a la capacidad exclusiva que tenemos de construir la comunicación en procesos infinitos, lo que a su vez constituye la base de la cultura,

de la educación y de no pocos de nuestros problemas filosóficos. Desde luego, y aceptando el hecho de que la noción de articulación se identifica primeramente (al menos en la argumentación de la historia) con la verbalidad, lo cierto es que todos los lenguajes humanos son articulados, justamente porque se desarrollan con base en la creatividad, y no están limitados a un menú específico de las acciones y reacciones características de los niveles pragmático y sintáctico, que el hombre conserva.

Es en el escenario de este nivel donde tiene lugar toda comunicación exclusivamente humana, aunque lo humano –como pienso que queda claro– siga ocurriendo en los niveles precedentes. Por supuesto, la comunicación en el aula pone en operación la tricotomía en su conjunto, de manera que la enseñanza de todo contenido, incluidos los éticos, funcionará mejor si el docente participa del proceso responsablemente.

Y el constructo semiótico en que hemos de observar este proceso es el siguiente:

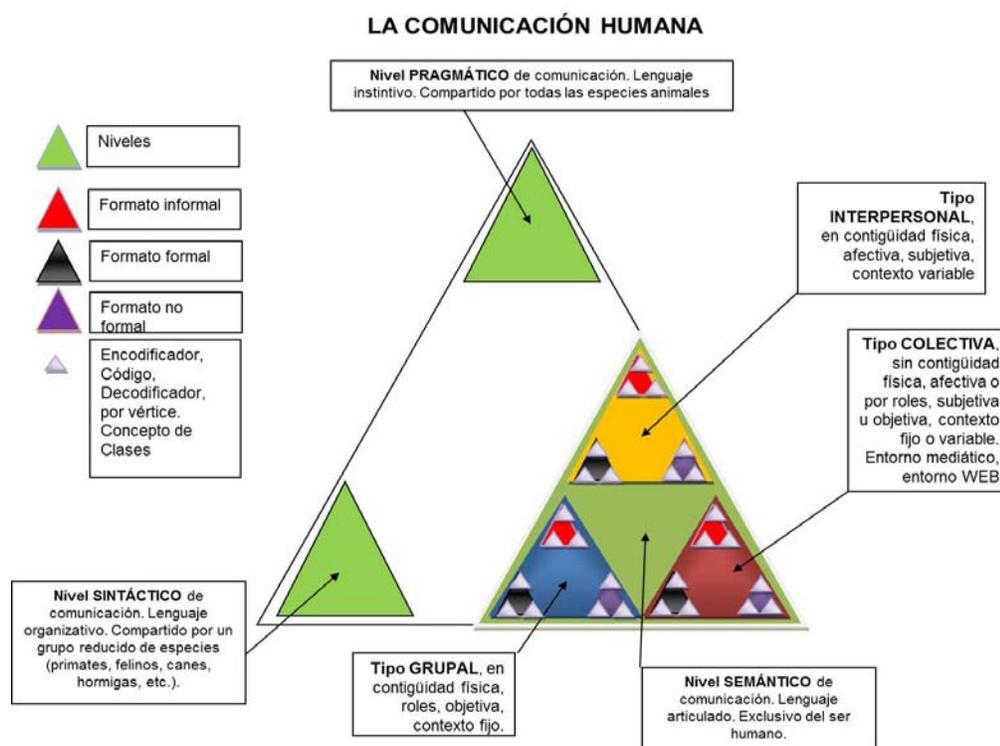


Figura 5. La Comunicación humana.

Además de los conceptos que he explicado en los párrafos inmediatos anteriores, de este esquema recuperaré para este capítulo lo relacionado con los tipos de comunicación, que se desprenden del primer corte tricotómico, y que a la vez contienen la tricotomía de formatos: informal, formal y no formal.

3.3 Tipos de comunicación: interpersonal, grupal y colectiva

Imposible disociar los procesos comunicativos de la reflexión ética y su consecuente moral, porque aquello sobre lo que se reflexiona son las relaciones sociales reales que se construyen comunicacionalmente, con el fin de consolidar las instituciones.

Hacer mala comunicación es contraproducente: “La acción inmoral es la acción irracional, en el sentido de que damos la espalda a la comunicación y nuestra voluntad aprueba relaciones y conexiones con otros, en las cuales no todos participan libremente” (Schilpp, 1997: 233).

Sigue Schilpp:

La razón reflexiva y creadora, que es el procedimiento para la solución del problema ético, contiene en sí misma esta nota esencial de la comunicación. No puedo suponer con certeza que un objetivo o propósito mío sea ‘comunicable’ – esto es, capaz de lograr el asentimiento y la cooperación de los otros- sólo porque sea, a mi parecer, ‘recto’. Ésta es la clase de hechos que podemos tener en la esfera de la ‘mera inteligencia’, donde decimos a los otros cómo conseguir de nuevo nuestros resultados experimentalmente, o damos a la gente nuestras pruebas matemáticas, y ellos concuerdan con nosotros al aceptar como convincentes las pruebas ofrecidas. Esto no es comunicación, sino una concesión unilateral (1997: 231).

La comunicación de tipo interpersonal, de naturaleza pragmática por cuanto transcurre en la vida cotidiana, al amparo de la contigüidad física como primera condición, y sin una supeditación rigurosa a un tiempo, espacio y circunstancias fijos, se caracteriza por la subjetividad, lo cual significa que la motivación principal del intercambio de ideas se radica en el sujeto, lo cual fomenta relaciones afectivas y espontáneas, tal como podemos observar en situaciones de la cotidianeidad familiar.

Dentro de este tipo de comunicación subyace la tricotomía relativa a los formatos, destacando la noción de lo informal, para acotar la propensión de la comunicación interpersonal a la ausencia de protocolos, pues una relación familiar suele darse sin una *orden del día* –como podría ser una conversación casuística entre novios- y que, no obstante, incluye también situaciones que deben ajustarse a determinados protocolos, como acontece cuando en una relación familiar tiene lugar

un matrimonio civil, el registro de un nacimiento o muerte, en cuyo caso hablaremos de una comunicación interpersonal formal.

Igualmente, en el plano de la interpersonalidad se da otro formato, incómodo por lo chocante del término, ineludible desafortunadamente, y que se identifica como comunicación interpersonal no formal, a fin de significar aquellos procesos en los que algún interlocutor participa en la lógica de lo informal (es decir, sin protocolos), mientras otro interlocutor lo hace en la lógica de lo formal, como podría ser el caso de una persona que recibe, en su propia casa, a un vendedor de puerta en puerta o a algún promotor religioso.

El cruzamiento de los tipos de comunicación con la tricotomía de fuentes de información –de la que hablaré más adelante- cobra importancia porque los eventos de interacción constituyen, de hecho, la puesta en práctica de la información que el individuo recibe respecto de las normas y su observancia. Con esa información tomamos decisiones, y tales decisiones ocurren la mayor parte de nuestro tiempo, abarcando la totalidad de nuestros desempeños: el consumo, la vida civil, los asuntos económicos, además de construir nuestra íntima concepción del mundo y la vida.

Por lo que hace al segundo tipo de comunicación, la grupal comparte con la interpersonal el hecho de que ocurre en circunstancias de contigüidad física, si bien por lo demás parecen ser completamente opuestas, porque la dependencia de la comunicación grupal respecto de un contexto fijo prefigura su naturaleza contundentemente sintáctica; esto es, que debe ocurrir ajustándose a las reglas que significan tiempos, espacios y circunstancias fijas, que a su vez implican la observancia de regulaciones y contratos.

Así, los escenarios propios de la comunicación grupal son los que caracterizan la escuela, el trabajo y las relaciones de negocios, donde la interacción se da alrededor de un objeto (no el

sujeto como prioridad), como el conocimiento, la realización de un trabajo para obtener un producto u ofrecer un servicio y establecer algún acuerdo de negocios.

Evidentemente, todo lo anterior opone nuevamente a los dos primeros tipos de comunicación, puesto que la grupal no se permite regularmente la espontaneidad ni la afectividad, sino que antepone a estas condiciones las de la programación y la asunción de roles.

La comunicación grupal contiene igualmente la tricotomía de formatos, aunque la propensión se da ahora hacia lo formal (sintáctico dentro de lo sintáctico), porque la regularidad de la comunicación grupal la vincula con el cumplimiento de protocolos: el cumplimiento de los roles de profesor y estudiante, la identificación y asunción de las jerarquías de orden laboral, el cumplimiento de las funciones de cliente y proveedor. Y sin embargo, también están presentes lo informal y lo no formal.

Lo informal (pragmático dentro de lo sintáctico) significa un importante equilibrador de los a veces rigurosos procesos académicos y laborales, y se manifiestan en el relajamiento de la regulación, a modo de estrategia didáctica o de generación de mejores ambientes organizacionales. Ejemplos de esto son las bromas espontáneas y la celebración de aniversarios o días festivos.

En cuanto a lo no formal de lo grupal, resulta una hibridación similar a lo no formal de lo interpersonal, aunque se diferencia de ello porque, en lo grupal, la interacción tiene lugar más en el ámbito normativo de los negocios, como la concurrencia de las personas a centros comerciales y eventos de entretenimiento masivo, en los que el concurrente no se haya dominado por los protocolos, aun cuando aquellos con los que interactúa están definitivamente obligados a tales protocolos, como vendedores o ejecutantes.

La relación entre profesor y estudiante ocurre, en principio, en el escenario de la comunicación grupal, pero cuando el encuentro se afirma ya entre maestro y discípulo, la comunicación interpersonal se afirma también como complementaria de la grupal. De lo que ocurra entonces, nos dice Steiner en sus *Lecciones de los Maestros*: ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? (2004: 11).

Y nos advierte: “La antienseñanza, estadísticamente, está cerca de ser la norma. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios” (Steiner, 2004: 26).

En esto coincide Nietzsche:

La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo (2010: 61).

Ya sea en el contexto de la comunicación grupal del profesor, ya sea en la dinámica interpersonal del maestro y el discípulo, apuntala Steiner: “La dinámica es la misma: construir una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentimientos, pasiones y frustraciones compartidas” (Steiner, 2004: 33).

Porque con los estudiantes en su conjunto, el profesor establecerá una comunicación grupal, e inspirar un proceso educativo en los preceptos de la educación popular serán el soporte moral de

esa comunicación grupal, pero el éxito de la elucidación ética con el discípulo conducirán al maestro a una trascendental relación de carácter interpersonal.

Nietzsche, citado por Steiner, es contundente al diferenciar ambos escenarios: “Lo mejor, lo esencial, solamente se puede comunicar *de un ser humano a otro*, no se puede, no se debe hacer público” (2004: 114).

Para la semiótica, la educación está indiscutiblemente vinculada a la comunicación (peculiarmente, insisto, a la grupal), y de ningún modo a la comunicación trivializada en la receta del emisor que transmite mensajes al receptor, porque ello refuerza justamente la unilateralidad del proceso educativo; la comunicación –desde la morfología de la propia palabra- es acción, es búsqueda de aquello que nos iguala al otro, de aquello que nos es común, es la acción relativa a lo común.

Así, comunicación es necesariamente diálogo, negociación, proceso horizontal de intercambio de ideas, que llevado al escenario educativo no hace al profesor perder su papel coordinador y encauzador, pero tampoco reduce la participación del alumno a la mera recepción.

Y aunque la crítica regular acerca del desempeño docente suele ser más álgida en lo concerniente al subsistema de educación básica, la educación superior no está exenta de estos problemas, tal como podemos leer en palabras de Solomon:

Los profesores universitarios, sin asomo de modestia, celebran lo que hacen en el noble lenguaje de la verdad y el conocimiento, aun cuando pasan la mayor parte de su tiempo y energía en enfrentamientos por alcanzar prestigio en la política del campus, exquisitamente nimia, pero feroz. Sin embargo, ¿quién se atrevería a

cuestionar su dedicación a la verdad, a iluminar a las mentes jóvenes y a preservar los valores de la civilización? (1999: 2).

Desde luego, orientar adecuadamente los esfuerzos educativos al reaprender a comunicarnos sigue estando en los ideales filosóficos. Así lo ve Jiménez en *Sociología y Educación*:

Las universidades no enseñan a trabajar ni a producir sino a pensar. Esta afirmación vincula la formación universitaria con el ejercicio autorreferente que hace reconocer que la importancia en el proceso de formación está la vida ejercitante que estudiantes, profesores y autoridades realizan (2014: 39).

En cuanto a la relación interpersonal en que se involucrarán maestro y discípulo, de nuevo Steiner: “El Maestro aprende de su discípulo cuando le enseña. La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra” (2004: 12). Luego nos advierte: “Los peligros se corresponden con el júbilo. Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto” (2004: 26).

El maestro, en el camino por el que pretende guiar al discípulo hacia el único bien que es el conocimiento, promete acercarlo a lo humano, pero el camino no está exento de riesgos, algunos mortales, porque el bien del conocimiento, que ciertamente implica una búsqueda de la cultura, no significa por definición el “hacer el bien” (lo que sea que ello le quiera decir a quien sea, en el contexto que sea). Y así lo plantea Jiménez en *Alteridad, entre creación y formación*:

La cultura no es sinónimo de progreso, bienestar, placer, buen comportamiento, libertad, honor, honestidad y cualquier otro valor o motivo de bien y mejora que ustedes le quieran agregar. Sucede algo similar cuando algunos filósofos y la gente

en general hablan de ética; inmediatamente confunden el concepto con el bien, con hacer el bien, lo correcto, y olvidan que la palabra remite a las costumbres. No olvidemos que fue en uno de los pueblos más cultos, educados y racionales de Europa donde se fraguaron los crímenes más atroces de una época. Que fue la cultura cristiana la que casi elimina a la población de un continente. Que en el país de la libertad, la democracia, la mercancía y la tecnología bélica se fabricaron y luego usaron bombas nucleares que devastaron poblaciones completas (2012: 78).

Pero la apuesta está hecha, y luego de 40 mil años de construir *la* humanidad del ser humano es demasiado tarde para arrepentirnos y demasiado pronto para desistir del intento. Siempre habrá un discípulo entusiasta en busca de su maestro. Aquí un epifonema de Peter Sloterdijk, tomado de sus *Temperamentos Filosóficos*, en el apartado sobre Hegel:

Mientras el individuo pequeño permanece inexpresable porque, una vez deducidos sus deseos de validez, no hay nada importante que decir de él, el individuo grande se transforma, en cambio, en pura expresabilidad. Se convierte por entero en obra, en forma desprendida, un cruce puro de fuerza e instante (2010: 84).

En cuanto al tercer tipo de comunicación, que se da en el plano de lo semántico y que se trata de la comunicación colectiva, considero esencial hacer una primera observación, derivada del frecuente uso del término “masivo” como sinónimo de colectivo, al punto de que se han acuñado nociones como la de “medios de comunicación masiva” para definir a los medios electrónicos, lo cual genera confusión e imprecisiones, pues la condición de masivo la pueden presentar tanto la

comunicación interpersonal como la grupal, mientras lo colectivo no dejará de serlo aun si la interacción se da entre apenas dos individuos³⁵.

Desde luego, con la facilidad que le da la tecnología mediática, la comunicación colectiva se acopla fácilmente con el ser masiva, pero es fundamental no tomar ambos términos como sinónimos.

Así, una relación familiar –con todas las implicaciones de lo interpersonal- puede ser masiva si, por ejemplo, tiene lugar una celebración de cumpleaños con la participación de una familia extendida de decenas o hasta cientos de personas, y ello será tan interpersonal como la celebración en una pareja.

Igualmente, la comunicación grupal habrá de ocurrir, por ejemplo, en la circunstancia de una sesión de universidad abierta, con un profesor y un estudiante cara a cara, pero también será grupal una clase magistral, con un profesor al frente del aula, y una audiencia de doscientos o trescientos estudiantes.

Así, acotando que el número de participantes no supone un indicador de tipo, observemos que la primera característica definitoria de la comunicación colectiva es que, ante la falta de contigüidad física entre los interlocutores, la relación se posibilita por efecto del uso de alguna tecnología de la información. Desde luego, la intervención de los medios electrónicos (televisión, radio, cine, prensa) ejemplifica con nitidez la comunicación colectiva, pero aquí se impone una segunda aclaración, a fin de evitar el riesgo de que este tipo de comunicación se asocie

³⁵ Ciertamente, la noción de lo masivo no es ni inocente ni casual, en tanto opera como un reforzador de la alienación.

automáticamente a las tecnologías propias de los siglos XX y XXI, pues relaciones comunicativas efectuadas mediante el empleo de señales de humo, juego de espejos, correo postal, silbidos a la distancia y golpeo de tambores, entre muchas otras posibilidades, son igualmente casos de comunicación colectiva, que se denomina de este modo para señalar que el medio potencia el acceso para todos, sin la necesidad de que los interlocutores se encuentren cara a cara; esto es, relativizando las variantes del contexto (tiempo, espacio y circunstancias).

Lo anterior asienta, me parece, la naturaleza semántica de este tipo de comunicación, pues se impone la necesidad interpretativa de las ideas filtradas por el medio que corresponda.

Por lo que toca al resto de sus características, observemos que la comunicación colectiva se puede nutrir de las propias de los tipos que le preceden, y la lógica de ello dependerá de la finalidad de la relación; o sea, de la figura que adopte el formato: en el vértice pragmático (dentro de lo semántico) hallaremos procesos que denominaremos *comunicación colectiva-interpersonal*, al involucrar a dos participantes que interactúan de forma subjetiva, espontánea y condiciones variables de contexto, como ocurre en conversaciones telefónicas (o videotelefónicas) con nuestros familiares o en charlas vía redes sociales.

Igualmente, podremos observar una negociación, en el vértice sintáctico-semántico- entre un cliente y un proveedor, con auxilio de una computadora o algún otro dispositivo electrónico, o bien una teleconferencia o una sesión de universidad a distancia. A esto lo conocemos como *comunicación colectiva-grupal*, pues a más de la sustitución de la contigüidad física por la tecnología que corresponda, veremos que el proceso se dará en términos de un contexto fijo, en la asunción de roles y tareas programados y ajustados a protocolos.

En el vértice semántico de este tipo de comunicación encontraremos la *comunicación colectiva-ciudadana*³⁶, y que se refiere a lo que el grueso de la población identificará simplemente como colectiva. En ella, el derrotero fundamental será que ha de ocurrir en términos de lo no formal, significado por el hecho de que alguno(s) de los interlocutores concurre(n) al proceso desde la perspectiva de lo informal (subjetivo, espontáneo, en contexto variable), mientras del otro lado de la interacción habremos de encontrar lo formal: objetividad, roles, programas y protocolos.

Todo esto caracteriza a la comunicación propiamente mediática, como la programación televisiva comercial, la publicidad en cualquiera de sus formas, la propaganda política y los discursos gubernamentales o religiosos. El escenario completo de tipos de comunicación será, eventualmente y tal como señalé al inicio de este apartado, la materia prima con que tomarán forma las líneas de demarcación.

3.4 Fuentes de información: inculcar, instruir e informar

La lectura de esta tricotomía resulta verdaderamente transicional en lo tocante a las reflexiones comunicativas y a las morales, pues sus efectos en ambos campos se evidencian en cada elemento tricotómico.

He incluido en el mismo modelo de las fuentes privilegiadas de información la tricotomía de tipos de comunicación que expliqué en el apartado anterior, con la que se superpone y que

³⁶ La promiscuidad con que los gobiernos actuales usan el término *ciudadanía* me impele a citar aquí a Rousseau, porque tal y como estoy tratando de posicionar el concepto de *comunicación colectiva ciudadana*, se impone guardar distancia con la acepción popular mediática: “Civitas: el verdadero sentido de esta palabra casi no es conocido entre los modernos, la mayor parte de los cuales creen que *Civitas* no es sino una ciudad, y que un ciudadano no es más que un vecino de ella. Ignoran que las casas hacen una ciudad; pero que sólo los ciudadanos constituyen lo que se llama *Civitas*” (Rousseau, 1975: 692).

pertenece al orden de los componentes de la comunicación, derivados del nivel semántico de comunicación (el que usa como base el lenguaje articulado).

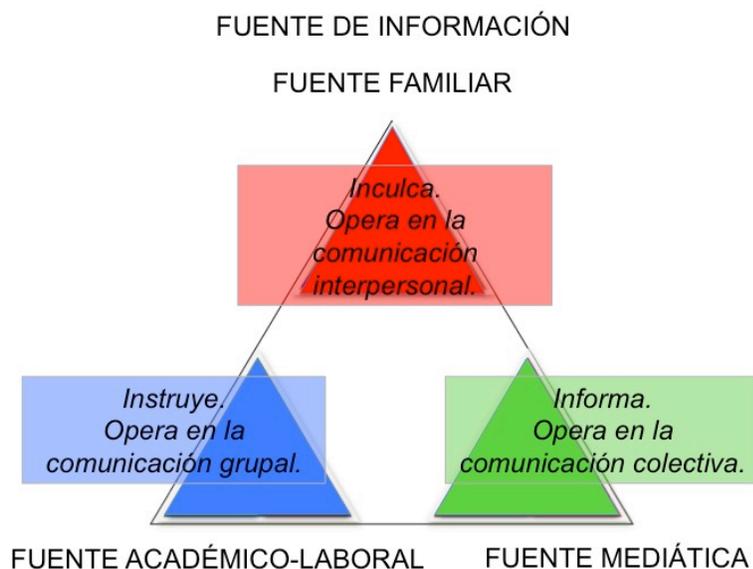


Figura 6. Fuentes de Información.

Respecto de esta tricotomía, me parece pertinente apuntar que, en cuanto a la ética, lo que nos importa va directamente encaminado a observar de dónde proviene la información con que el individuo aprende y asimila las normas que eventualmente le servirán para tomar decisiones, mientras que el interés comunicativo se halla primeramente vinculado al constructo de los tipos de información, que describen los mecanismos de interrelación.

Los peligros que implica la comunicación contemporánea radican, en buena medida, en que el contrapeso que deberían hacerse las tres fuentes privilegiadas de información entre sí no es tal, puesto que la fuente semántica se ha fortalecido enormemente tras su industrialización, desde principios del siglo XX, dominando y avasallando a las otras dos.

Las tres fuentes privilegiadas que proporcionan información al individuo, como quiera que sea y con las inequidades que haya, son, en lo pragmático, la fuente familiar; en lo sintáctico, la fuente académico-laboral y, en lo semántico, la fuente mediática.

La primera, cuyo escenario de interrelación es el de la comunicación interpersonal, comprende todos los eventos que el individuo enfrenta en el ámbito de lo privado y en la cotidianeidad con familiares, amigos, vecinos y conocidos (y aun desconocidos, ocasionalmente), quienes inculcan en la persona la información relativa a los modos de comportamiento aceptables o no socialmente, cubriendo los nueve diferentes tipos de norma –que veremos líneas adelante-, por vía del ejemplo; esto es, por efecto de una transmisión subjetiva, afectiva, espontánea y no sujeta a protocolos o contratos, de manera que, por ejemplo, tratándose de una costumbre como podría ser el comportamiento en la mesa, un hijo aprenderá de su padre por el ejemplo mismo.

Rousseau se refiere así a esta primera fuente: “Es, pues, la familia, si así se quiere, el primer modelo de las sociedades políticas: el jefe es la imagen del padre, y el pueblo es la imagen de los hijos” (1975: 684).

En contraste, en la fuente académico-laboral, sintáctica por definición, la información llega hasta la persona en los escenarios de la escuela, el trabajo y algunos otros relacionados con los negocios y las organizaciones en general, siempre en el ámbito de lo público, y cuyos ejecutores, inscritos en el tipo de la comunicación grupal, instruyen al individuo acerca de los mismos nueve tipos de norma.

Desde luego, el mecanismo de transmisión adopta las características de lo sintáctico por cuanto los procesos ocurren en el marco protocolario de lo objetivo, lo programado, lo apegado a tiempos, espacios, atribuciones y responsabilidades derivados de las relaciones contractuales.

Así, por ejemplo, no se espera que un trabajador asuma espontáneamente un rol determinado, toda vez que en el contexto laboral firmará un contrato que estipulará con claridad los términos de su contratación.

El tercer elemento de la tricotomía es el conformado por la fuente mediática, que debe su nombre, naturalmente, a los medios de comunicación colectiva que intervienen en la relación con la persona. Aquí, muy a tono con la lógica de la teoría de sistemas, lo que ocurre es que los medios informan al individuo sobre los diferentes tipos de norma, en un escenario complejo que combina lo público y lo privado, consolidando la naturaleza semántica de esta fuente.

La combinación se da cuando, por ejemplo, la persona percibe historias que podrían ilustrarle la toma de decisiones en el marco de lo privado, aun siendo públicas; o bien, cuando la programación mediática juega con los formatos académicos (públicos por definición) pero los lleva al espacio privado, sin que ello vaya acompañado de compromisos instruccionales.

Como puede advertirse, las tres fuentes de información incursionan indistintamente en lo concerniente al conjunto general de normas, por lo que las tricotomías de fuentes y de líneas de demarcación se contienen mutuamente, dando origen a los ámbitos de desempeño donde tiene lugar la vida social, y en donde se combinan los tres tipos de comunicación, que transmiten al individuo la sensación de pertenencia, de identidad.

En este contexto, las líneas de demarcación cumplen con la encomienda de proteger, de dar cobijo a la colectividad, hasta el momento en que las incompatibilidades entre lo contextual, lo legal y lo moral fisuran la cohesión y urgen una modificación, de sanamente evolutiva a abiertamente revolucionaria, por lo que, en el orden semiótico ya explicado, el sujeto las habrá de

trasponer, transgredir y/o trascender (la explicación pormenorizada de cómo es esto lo abordo en el capítulo siguiente).

Así, vemos que más allá de la eficacia en el intercambio de ideas que ocurre en razón de ser la comunicación un atributo propio de la animalidad, y de que en el hombre toma un matiz especial por tratarse de un acto llevado a cabo desde la semánticidad, cuando la superestructura comunicativa es puesta en operación concientemente, son mucho mayores los alcances que puede tener para garantizar la asimilación de conocimientos. Ello es posible, desde luego, en el escenario de una semiótica de la comunicación, o una metacomunicación.

Los hombres viven en comunidad, en razón de las cosas
que tienen en común, y la comunicación es el medio
como poseen cosas en común.

John Dewey

CAPÍTULO 4.

SEMIÓTICA DE LA ÉTICA, UNA METAÉTICA

La libertad es la condición ontológica de la ética,
pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad.

Michel Foucault

Preámbulo. Este capítulo expone los elementos constitutivos del diálogo propio de los contenidos éticos, en términos de la metaética producto de la integración de dichos contenidos en una estructura semiótica análoga a la que he explicado en los capítulos uno y tres de este tesis. Todos los modelos que integran este capítulo final constituyen la propuesta principal del trabajo, y los he ido conformando en el trabajo frente a grupo, y algunos los he bocetado en trabajos previos y que consigno en su caso. La culminación del proyecto ejemplifica la apropiación de los contenidos en un ejercicio individual de autoanálisis y prospectiva.

Finalmente, hemos llegado al punto en el que expongo la estructura que propongo para abordar la enseñanza de contenidos éticos en términos de una semiótica de la ética, o una metaética, de forma que el diálogo correspondiente pueda llevarse a cabo de forma clara y con independencia de las propensiones teóricas de los interlocutores.

Desde luego, ya el capítulo anterior nos ha permitido involucrarnos con este escenario si se acepta la idea de que la comunicación –su discusión- forma parte indisociable de la reflexión de los asuntos morales.

Comenzaré acotando las relaciones tricotómicas específicas que he preparado para esta reflexión, de manera que posteriormente explicaré la forma de aplicar el conjunto de los

planteamientos que he venido proponiendo, desde el inicio del documento, en un ejercicio prospectivo de desempeño profesional.

4.1 Trasponer, transgredir y trascender

Esta nueva tricotomía de ruptura es la contraparte de la violación, en tanto –ésta última- ruptura egoísta de la norma tipificada como estado de decisión preferible y amparada por el contexto, por la ley y por la moral. Trasponer, transgredir y trascender son, en cambio, las vías por las cuales el sujeto candidato al juicio ético plasma su impronta en los juicios que emite como producto de su reflexión sobre la norma, y aun cuando para la mayoría circunscrita indefectiblemente a las líneas de demarcación vigente tales juicios puedan equipararse a violaciones, el sujeto candidato al juicio ético podrá emprender las acciones derivadas de su razonamiento, indoblegadamente frente al riesgo de ser calificado como fuera de contexto, como ilegal o como inmoral; es decir, al margen de cualquiera de las normas vigentes en el grupo social al que pertenece.

Y así, manteniendo a buen resguardo –en el campo de la elucubración volitiva- el juicio ético, sus efectos podrán eventualmente alcanzar el escenario del juicio moral (y sus correspondientes contextual y legal), que en aras de su finalidad normativa tipificará las acciones respectivas, incorporándolas como estados de decisión preferibles.

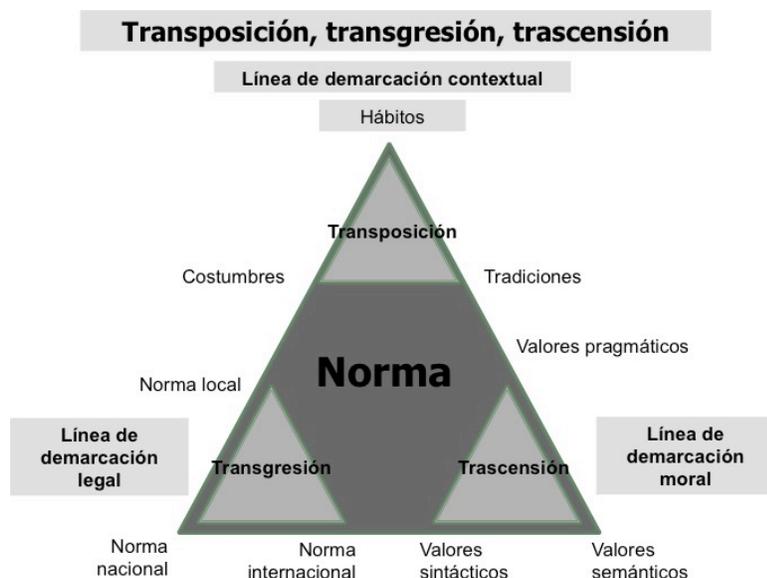


Figura 7. Transposición, transgresión, trascensión (ver explicación líneas adelante).

La ruptura, en cualquiera de los casos, se da respecto de las líneas de demarcación, bajo el presupuesto de que la ética supone la reflexión y el cuestionamiento acerca de la norma y su condición como estado de decisión preferible.

La norma puede ser, desde luego, violentada por el individuo en muy diferentes circunstancias sin que en ello tenga nada que ver la inspiración ética, y de esos casos vemos ejemplos todos los días en el mundo entero bajo los formatos de la delincuencia organizada, el robo común, el abuso y la corrupción, pero si la disrupción se sustenta en un cuestionamiento serio de las líneas de demarcación, entonces estamos hablando de ética, de forma que al cuestionar la pertinencia de las normas de carácter contextual hablaremos de una trasposición, mientras que si la intervención ocurre en relación con las normas legales hablaremos entonces de una transgresión, reservando el término de trascensión cuando de las normas morales se trata.

La pertinencia de estas disrupciones debe ser abordada en el propio curso de ética, explicando cómo, en la dimensión pragmática, la trasposición ha ocurrido, por ejemplo, en cuanto a los

hábitos de la gente, cuando los seres humanos “se mudaron” de los árboles hacia las cuevas, con la finalidad de estar a mejor cubierto de los depredadores; cómo, en cuanto a las costumbres, por ejemplo, la necesidad de cubrir la desnudez de nuestro cuerpo sustituye las pieles de animales por prendas sintéticas y *amables* con el medio ambiente, y cómo, en lo relativo a las tradiciones, en la ciudades con problemas de dotación de agua, durante el llamado “sábado de gloria” se han debido suprimir los baños a cubetadas por la elemental razón de la escasez del líquido.

De un modo análogo, es importante explicar cómo, en la dimensión sintáctica, la transgresión ocurre por ejemplo, en lo tocante a la norma local, cuando la autoridad que gobierna la Ciudad de México impone reglas restrictivas para la circulación vehicular y la ciudadanía es llamada a la desobediencia civil por considerar improcedentes tales reglas; cómo, en cuanto a la norma nacional, la Suprema Corte de Justicia de México sentencia la inconstitucionalidad de impedir los matrimonios homosexuales en cualquier entidad de la república, y cómo, por lo que hace a la norma internacional, organismos internacionales buscan acuerdos para limitar los efectos del cambio climático.

Lo relativo a la dimensión semántica puede ilustrarse con casos en los cuales la trascensión lleva a personajes como Óscar Schindler (citado en esta tesis, en el capítulo 2) a dar un giro absoluto en su manera de proceder respecto de sus valores pragmáticos, al transformarse de un empresario con propensión política nacional-socialista a un benefactor de la humanidad; cómo, en relación con los valores sintácticos, hombres y mujeres buscan la igualdad de género más allá de los estereotipos manidos del feminismo y otros fundamentalismos religiosos, y cómo, respecto de los valores semánticos, unos y otros buscamos la empatía y la tolerancia con aquellos con los cuales difícilmente hallaremos lugares comunes a efecto de nuestro contexto particular y que define nuestras convicciones religiosas, posturas políticas y preferencias sexuales.

Así, como puede observarse, la transposición consiste en una modificación sustantiva a los modos de interactuar con el medio ambiente, o con el entorno más particular del individuo, lo que lo llevará a romper específicamente con hábitos, costumbres o tradiciones, ya sea porque las condiciones ambientales han hecho desaparecer objetos que eran requeridos para poner en práctica los hábitos (como, por ejemplo, la desaparición de alguna especie animal o vegetal que el individuo consumía habitualmente), o bien porque el individuo cambie de residencia y se tope con que la comunidad a la que se integra practica diferentes costumbres a las suyas (por ejemplo, que cierta forma de vestir, hablar o conducirse en público, regularmente apreciadas en su comunidad anterior, representen alguna incomodidad a sus nuevos vecinos), o, por último, que cambios en el contexto hagan difícil mantener alguna tradición (como podrían ser las corridas de toros en sociedades aparentemente preocupadas por la defensa de los animales).

Por lo que hace a la transgresión, ésta debe tener lugar respecto de alguna norma legal, por lo que el incumplimiento deliberado y razonado le supondrá al transgresor riesgos reales de confrontarse con los ordenamientos jurídicos, enfrentando la posibilidad de sufrir castigos corporales y/o económicos. Desde luego, muchos de los más famosos movimientos revolucionarios -bajo la presunción de que una revolución está llamada a modificar sustancialmente los modos de producción y los estándares de vida de la población en general-, como la lucha por los derechos civiles de los negros en los Estados Unidos, son ejemplos de transgresión, lo mismo que la lucha por los derechos de las minorías sexuales y, ciertamente, por el derecho al voto femenino, del que consta que, habiendo iniciado en Europa y Norteamérica en

el último tercio del siglo XIX, no dio frutos sino hasta el siglo XX³⁷, y mientras la lucha duró, quienes en ella participaron fueron objeto de persecución jurídicamente lícita.

La trascensión está orientada, finalmente, a la supresión de determinadas normas morales, por lo que se obvian las implicaciones ideológicas, políticas y religiosas que esto conlleva, como por ejemplo la aceptación de parejas interraciales, de familias homoparentales, clonación de vida animal y humana o cualquier modificación a la interpretación de valores superiores o inferiores.

Ciertamente, la inspiración ética para una eventual disrupción no convierte por definición al individuo en un sujeto ético de ese momento y para siempre. La ética es, en cambio, una entidad esquiva, que acudirá en auxilio del sujeto que esté preparada para ella, y dependiendo de la frecuencia con que el sujeto se vea comprometido con la toma de decisiones encaminadas a la disrupción, la ética podrá o no concurrir.

³⁷ En México, los efectos de esa lucha se tradujeron en la legislación del voto femenino en 1953, bajo el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines.

4.2 Hecho, norma y juicio

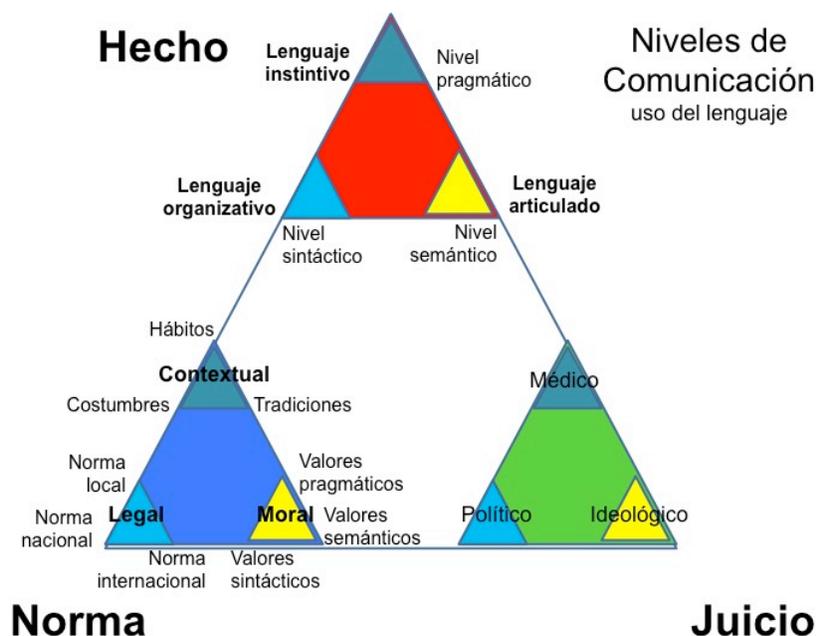


Figura 8. Hecho, Norma, Juicio.

Esta tricotomía, acaso la base de todo el aparato para una semiótica de la ética, se comparte con la disciplina jurídica, pues al igual que el abogado, quien reflexione acerca de las cosas morales lo hace a partir de los eventos que involucran la interacción de las personas en comunidad.

La diferencia es que el abogado conoce los hechos y los presenta al juez (también abogado, aunque hipotéticamente un abogado que alcanzado una suerte de solvencia que lo eleva sobre el resto de los abogados, si bien esto no se cumple por necesidad, porque los nombramientos de jueces pueden estar sujetos a los avatares de sociedades insolventes), pero se concentra en la norma legal, mientras que el candidato al juicio ético reflexiona sobre todo tipo de norma: las contextuales para entender los propios hechos, las legales para el asunto jurídico y las morales para meditar sobre los juicios probables.

La tríada de hecho, norma y juicio contiene a la tricotomía de líneas de demarcación, por cuanto la primera refiere los acontecimientos en sí, en bruto, o en el contexto del reino animal si se le prefiere, mientras que la segunda ha pasado ya por el filtro de la reflexión humana, de modo que las podemos ver integradas, incluso con aquella que hemos abordado en el apartado de los niveles de Comunicación que da pie a la reflexión que conduce a la norma, por efecto del uso del lenguaje articulado que constituye el nivel semántico de comunicación.



Figura 9. Líneas de demarcación.

Derivado del latín *factum*, y tomando como noción general del hecho que se trata de “lo que peculiarmente acontece” en una sucesión de eventos, de modo tal que merece ser recordado, podemos decir que los hechos pueden presentar una naturaleza jurídica, aunque también económica, científica, periodística o social, pero cualquiera que sea el caso, por su peculiaridad es observado por el grupo, a fin de adoptar una postura frente al mismo.

Tal postura depende de la relación de concordancia o discordancia con la norma (que significa “escuadra”, como instrumento de medición), la cual determina, según sea el contexto, si el hecho

analizado constituye o no un estado de decisión preferible, que será lo que defina la norma como la convención (o imposición) de cuáles conductas son aceptables y cuáles no en una comunidad determinada, lo que adiciona al poseedor o ejecutante de tales conductas la condición de “normal”, y “anormal” a quien no las observa o cumple.

Algunas de las normas, las contextuales y las morales, no son directamente punitivas; es decir, no significan castigos materiales o físicos a sus infractores, a menos que estén vinculadas con las normas legales, punitivas por naturaleza. La relación de convergencia o divergencia que se halle entre el hecho y la norma derivará en el juicio.

El juicio, que en su dimensión más general nos arrojará la tricotomía de juicios médicos, políticos e ideológicos, se definirá también generalmente como el pensamiento que el individuo ejerce respecto de un objeto para determinar cierta valoración. Como puede observarse, el juicio es un concepto de intrínseca naturaleza semántica, que al cruzar la norma con el hecho sienta el precedente para la valoración de ulteriores acontecimientos.

4.3 Del parto biológico al parto filosófico

Considero importante dar inicio a este apartado citando el concepto de parto biológico, para señalar justamente la inserción de la persona en el contexto social desde el momento mismo de su nacimiento, cuando se carece totalmente de información y de responsabilidades, marcando el inicio de una relación que soporta la noción de líneas de demarcación, al tiempo que acompaña al individuo en la toma de decisiones, por efecto de integrar los elementos requeridos para ésta: la información y la responsabilidad.

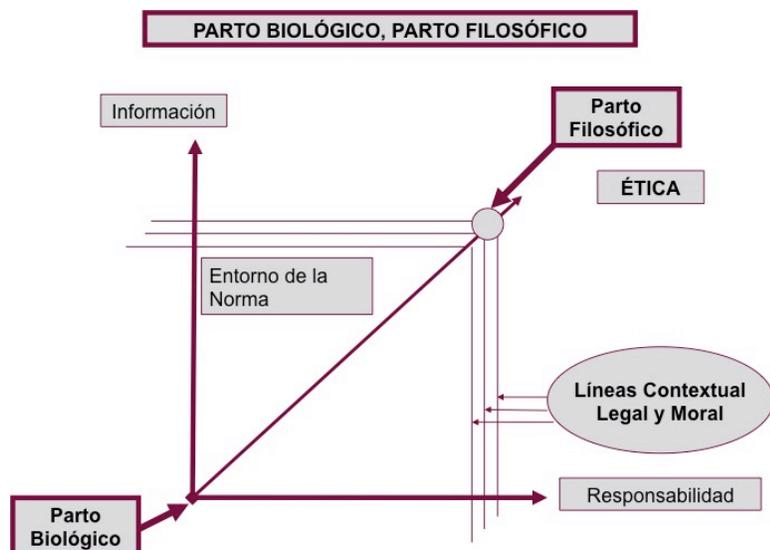


Figura 10. Parto biológico, parto filosófico.

En el plano individual, información y responsabilidad son esas variantes que crecerán sobre la estructura de las líneas de demarcación, bajo cuya regulación transcurre la vida de la persona. En la óptica social, las líneas de demarcación procuran el mantenimiento de las normas que regulan el desempeño en comunidad, que transcurre siempre tomando decisiones, ya sea que se trate de decisiones de consumo, culturales, de entretenimiento o de socialización.

Como había ya adelantado en el apartado anterior, las líneas de demarcación conllevan la tarea de proteger a los miembros de la colectividad, indistintamente de que se trate de lo contextual, lo legal o lo moral, pero es el caso de que, eventualmente, las normas correspondientes se agotan, y pasan de proteger a constreñir a la sociedad, anticipando o urgiendo acciones de ruptura que oscilarán entre la violación y la transposición –cuando de modificar hábitos, costumbres o tradiciones se trata-, la transgresión –si son las normas local, nacional o internacional las que habrán de fisurarse- y la trascensión –al afectar la estructura de la norma moral.

La violación rotunda no propende nunca al bienestar de la humanidad, sino que obedece por principio a los intereses egoístas del perpetrador, pero para que tenga lugar una trasposición, una transgresión o una trascensión, probablemente será necesario que el sujeto deba experimentar el parto filosófico³⁸, figuración metafórica de cierta suerte de condición que supone que la persona logra tal equilibrio entre información y responsabilidad, que llega a posicionarse sobre los márgenes de las líneas de demarcación y alcanza a prever escenarios no regulados por la norma.

Esto es, cuando una persona acumula conocimientos y responsabilidades en niveles claramente diferentes a los del grueso de su comunidad, ello le plantea más fácilmente la posibilidad de anticiparse a situaciones que el grupo podría eventualmente enfrentar y que podrían poner en jaque el desenvolvimiento natural de la comunidad, de modo que sería quien reúna las mejores condiciones en cuanto a las variables mencionadas el que podría experimentar un parto filosófico.

La idea del parto filosófico tiene su contraparte natural en el nacimiento de la persona, proyectando la idea de la iluminación de la vida en otra de iluminación del intelecto, donde el

³⁸ En *Temperamentos filosóficos*, Peter Sloterdijk hace referencia a esta idea de crecimiento personal, en el capítulo dedicado a Platón, en estos términos: “La filosofía clásica fue un rito lógico-ético de iniciación para una élite de hombres jóvenes –en raros casos también para mujeres–; aquéllos, bajo la dirección de un maestro avanzado, debían conseguir superar el mero carácter familiar y tribal que habían mantenido hasta entonces, para favorecer una humanidad estatal e imperial de mentalidad amplia, de altas miras” (2010: 20).

Más adelante nos advierte sobre las implicaciones de este proceso: “Pero toda ascensión a cotas más elevadas tiene su precio. Si el filósofo quería ser útil como educador para un tipo todavía no existente de ser humano asistido por la razón, tenía que asumir el privilegio de erigir nuevas medidas para llegar a ser adulto en la ciudad y en el imperio”. (2010: 22).

Incluso se permite ironizar acerca de la situación: “En su papel de docentes que mostraban el camino para hacerse adultos bajo las condiciones de la ciudad y el imperio, los educadores filosóficos pasaron a ser, por tanto, comadronas en el alumbramiento, preñado de riesgos, de seres humanos que pasaban a mundos más elevados, más poderosos. Para no dar a luz a monstruos en estos partos superiores, fue preciso un arte que equilibrara esta nueva plenitud de poderes mediante una nueva sensatez. Desde los tiempos de las culturas tribales más antiguas, los partos simbólicos en el umbral del mundo adulto son asunto de las iniciaciones rituales” (2010: 23).

privilegio de conducir a la persona hacia allá le correspondería primordialmente a la Universidad, el *Alma Mater*.

Ciertamente, la metáfora es inexacta, en tanto la instrucción universitaria no garantiza que la persona ha de alcanzar el parto filosófico, incluso si concluyendo los créditos egresa con un grado y participa de la continuación alegórica del parto en el protocolo de investidura; es más, con mucho menos poética de por medio, observaremos también que determinados individuos podrán experimentar tal parto filosófico sin necesidad (o hasta impedidos) de formar parte de un grupo universitario.

Así, el parto filosófico puede no ser necesariamente un único momento de iluminación, y particularmente puede ser que no ocurra con una graduación universitaria, sino cuando el individuo halle una ruptura de magnitud tal (incluso en el más alejado escenario al que podría albergar un espacio universistario). Es posible que alguien experimente un parto filosófico y ello no vuelva a ocurrir jamás, y puede ser que el individuo se halle frente a esas rupturas varias o muchas veces a lo largo de su vida. Bertrand Russell le da a ello una lectura mística: “No niego que hay situaciones en que es un deber violar la ley; es un deber cuando un hombre esté profundamente convencido de que obedecer sería un pecado” (1975: 627).

Ahora bien, es importante observar que esta idea relativa al parto filosófico tiene la intención abierta de anticipar la concurrencia de la ética en la vida del sujeto, pero no lo convierte en un sujeto ético, pues la persona, social como es el ser humano, no puede renunciar a su sujeción moral. Esto es, que las líneas de demarcación serán siempre “la jaula”, pero la ética será “la llave” que nos permitirá echar un vistazo al escenario de la potencia.

La ética no está presente como la moral, sino que es futuro; debe invocársela al enfrentar los serios dilemas que ponen a prueba quiénes somos, al aflorar nuestra personalidad, con sus aciertos y erros, cuando, a decir de Solomon, sale a la luz lo que tenemos de esa virtud especial en la que podría soportarse la reflexión ética: “El camino al futuro es el tema principal de la ética; recordar quiénes somos, lo que en verdad necesitamos y todo aquello con lo que nos identificamos. Lo que prevalece, lo que nos ayuda a ser cabales, es la integridad” (1999: xviii).

La fuerza de la voluntad que puede despertar la virtud en el sujeto implica ese influjo ético, que habrá de concurrir a nuestro encuentro tantas veces como partirá nuevamente, por lo que el hombre será permanentemente candidato al juicio ético, y los hallazgos con este objeto del carácter podría darse una vez, varias o muchas en la vida, aunque indefectiblemente nos abandonará nuevamente a la sujeción de la norma.

Ahora bien, siendo el caso de que el juicio al que pudiere llegar la persona encuentre eco en el colectivo al que se encuentre adscrita la persona, será entonces el conjunto de las líneas de demarcación el que haga suyo el estado de decisión preferible, impactando la norma moral, la legal y/o la contextual. Y, por supuesto, no será extraño que deje al sujeto que busca la justicia o el decir verdad para alcanzar el bien superior del conocimiento en la riesgosa condición de ser señalado como fuera de lugar, como ilegal o como inmoral, lo que, en todo caso, pondrá a prueba de la voluntad, la fuerza.

En todo caso, se trata de la búsqueda de la mayoría de edad intelectual, respecto de lo cual, Vandewalle señala: “La mayoría de edad intelectual lleva a la coincidencia del hombre con su destino esencial, que es fijarse sus propios fines” (2001: 36).

Tampoco hay un contexto absoluto en el que el juicio filosófico se pueda plantear como obvio o previsible. Nos dice George Edward Moore en *Norma y Excepción*:

“En el tiempo en que las condiciones necesarias para hacer útil su observancia han surgido, es muy posible que otras condiciones –que hagan o innecesaria su observancia o positivamente nociva- puedan surgir también. Puede suceder que la observancia general de la regla propuesta destruya las condiciones de que depende su utilidad” (1975: 515).

Pero si la previsibilidad de un parto filosófico en determinado individuo no se da de por sí, es previsible en cambio que la disrupción ocurra en algún momento, en algún lugar y a alguien en particular, para responder con su radicalidad a la norma instituida.

4.4 Líneas de demarcación: contextual, legal y moral

El elemento pragmático entre las líneas de demarcación lo conforma la línea de demarcación contextual -evidencia del tiempo, el espacio y las circunstancias en que vivimos- y que a su vez contiene la tricotomía de hábitos, costumbres y tradiciones. De esta línea de demarcación, en su inicio, encuentro una referencia indirecta en Rousseau: “En el estado natural, en que todo es común, nada debo a aquellos a quienes no he prometido nada, y sólo reconozco ser de los demás lo que a mí me es inútil” (1975: 699).

Sobre los hábitos que tiene un individuo cualquiera, norma pragmática absoluta en tanto se refiere a la regulación de la vida del individuo por efecto de las circunstancias geográficas y biológicas en el que transcurre su vida, podemos remontarnos a su etimología para encontrarnos con el latín *habere*, de manera que lo hallaremos naturalmente como las acciones que llevamos a cabo en nuestro medio ambiente de origen.

Esto es, puede describir características de nuestro vestuario, pero no a consecuencia de la moda o de los estereotipos impulsados mediáticamente, sino en relación con el clima, la orografía y otros elementos del ambiente; puede describir nuestra alimentación, pero de forma previa a la globalización, por lo que señalará nuestra propensión a ciertos alimentos vegetales o animales, siempre que los mismos formen parte de nuestro lugar de residencia.

Así, por ejemplo, es un hábito acreditable que los esquimales coman carne de foca y vistan con piel de oso, porque el clima en el que viven lo posibilita y exige, mientras aborígenes amazónicos consuman en cambio carne de mono y vistan con ligeros taparrabos –sobre todo al hacerse evidentes los cambios corporales hacia la madurez sexual- que exhibirán la lógica existencial en el trópico.

El carácter práctico de la norma contextual da a la misma un sentido fundacional, de manera que las líneas de demarcación restantes deben partir de esta primera, pues ninguna norma legal o moral puede ir realmente en contra de la naturaleza del individuo. Desde luego, es importante ser cauto al invocar “la naturaleza del individuo”, porque el discurso político y religioso suele jugar mañosamente con lo que ello significa.

Lo didáctico de todo ello, tanto para esta primera norma como para las restantes ocho, y que formarán propiamente al individuo, desde su domesticación en la instrucción básica hasta la búsqueda de su despertar intelectual, tendrá como escenario las propias líneas de demarcación, y ocurrirá a afecto de la comunicación en sus tres tipos (explicados en el capítulo 3), de la mano de las también explicadas fuentes de información.

Así, las costumbres constituyen el elemento pragmático-sintáctico en esta línea de demarcación, pues la repetición sistemática de los hábitos se hace extensiva al grupo social, al

punto de establecer cierto hábito como normativo no explícito en determinada colectividad. Esto lo podemos desprender de su propia etimología, que recupera el latín *consuetudine* (que acompaña lo cotidiano), y que evolucionó de la forma antes mostrada hacia *cosuetumine*, *cosuetumne*, *costumne* y, naturalmente, hasta costumbre. La costumbre surge, entonces, como la repetición de los hábitos, al punto de que el grupo lo establece como lo lógico.

En ese contexto, si algún integrante de la comunidad participa de actos diferentes a la costumbre, ello puede incomodar al grueso de la comunidad, que practica la norma.

Me parece claro advertir cómo estas normas ordenan y evalúan los hábitos por efecto de su propensión mayoritaria, de manera que el status que puede adquirir un individuo en su grupo social dependerá en buena medida de su aspección con las costumbres referidas.

En cuanto a las tradiciones, observaremos que conforman el elemento pragmático-semántico del contexto; es semántico porque supone un proceso complejo de asunción de la identidad, y porque su ocurrencia no puede explicarse al margen de costumbres que no hayan sido ritualizadas, ya sea invocando a divinidades a las que se recurre para “garantizar” el sustento cotidiano o bien para divinizar a los propios elementos que forman parte de esa cotidianeidad.

Con origen etimológico en la palabra también latina *traditio* (del verbo *tradere*, “traer de allá a acá”, trasladar, transferir), la tradición supone una especie de acuerdo mediante el cual los hábitos (usos) y costumbres de un grupo se institucionalizan, convirtiéndose en parte integral de la vida comunitaria. Se aplica adecuadamente el término, porque la transferencia de esos usos y costumbres ocurre entre una generación y otra.

El bien que se transfiere es propiamente un conocimiento, que al provenir de los viejos no solamente ha sido instituido, sino que es investido de una carga mística y mítica, consolidando la

identidad y prefigurando cierta suerte de idiosincrasia, la cual puede verse comprometida si algún miembro del grupo pone en tela de juicio los conocimientos respectivos, como podría ser, por ejemplo, que el esquimal –o el aborígen amazónico, en su caso- desmitifique el elemento que el grupo ha consagrado míticamente.

Las tradiciones infunden un sentido culturizador a las costumbres cuya codificación se ha extendido al grueso del grupo social, si bien cuando se incumple incidental o deliberadamente una norma de carácter contextual puede o no haber una consecuencia de represión y condena por parte de la comunidad, pero muy probablemente se deban pagar los costos que la propia naturaleza cobrará al individuo, como el hecho de producir una anomalía médica si tiene lugar la ingesta de algún alimento inapropiado para cierta hora o época del año; o bien, que al violentar las características del vestuario acostumbrado por el clima que prevalece en la comunidad se provoquen afectaciones de salud, previsibles también ante la falta de higiene o por causa de una reproducción en línea de consanguinidad.

Tal como veremos en las siguientes dos líneas de demarcación, la contextual toma forma con el objetivo inicial de proteger a la comunidad para evitar que corran el riesgo de ser cada miembro afectado en su integridad. Sin embargo, con el paso del tiempo ha de ocurrir que las normas que fundaron generaciones antiguas del grupo se agoten, se desgasten o se hagan impertinentes en razón del propio contexto; es decir, que no haya más correspondencia con el tiempo, el espacio o las circunstancias.

No se espera que la comunidad en su conjunto modifique la línea de demarcación –nunca la oveja modificará el cerco que fue levantado para protegerla, aun si tal cerco ahora la ahoga con el resto del rebaño, pues tal modificación correrá a cargo del pastor-, sino más bien que algunos

pocos miembros del grupo se percaten de fisuras o irregularidades en las normas y decidan emprender su clausura. Si tales normas pertenecen a la línea de demarcación contextual, diremos entonces que el proceso reflexivo sobre el bienestar que procuran al grupo y, eventualmente acerca de su clausura, será una transposición.

Sintetizando en uno de los tres elementos de la línea de demarcación contextual una idea general, se ha acuñado la expresión de que “las costumbres hacen leyes”³⁹, de modo que a la línea antes explicada le da alcance la línea de demarcación legal, que con su naturaleza sintáctica nos advierte un estadio avanzado de organización posible en alguna comunidad, que codifica, regula las relaciones sociales con instrumentos que no únicamente se basan (por lo menos en grado de presunción) en la tricotomía de normas contextuales, sino que se materializan en forma de bandos, reglamentaciones, leyes particulares, generales y constitutivas, todas las cuales se manifestarán garantes de la seguridad social y atribuyéndose el poder de vigilar el cumplimiento de cada ordenamiento, en el ámbito de sus facultades, mediante el uso de la fuerza y la coacción.

Veamos cómo refiere Marx el origen de esta línea de demarcación: “El derecho privado se desarrolla, conjuntamente con la propiedad privada, como resultado de la desintegración de la comunidad natural” (1975: 704).

La tricotomía correspondiente a la norma legal comienza con la norma local, que se nos plantea como pragmático-sintáctica al corresponderse con el entorno inmediato del individuo. Así, en la norma local podemos incluir los ordenamientos emanados de la autoridad organizacional, municipal o estatal, que pueden abarcar bandos, leyes particulares o

³⁹ El principio *las costumbres hacen leyes* constituye una fuente jurídica que, con el transcurso del tiempo, ha prevalecido por efecto de que actos reiterativos desembocan en la creación de leyes específicas. No obstante, por cuanto se refiere a las normas de carácter contextual y moral, dicho principio no necesariamente adquiere atributos jurisprudenciales, sino que se mantiene en el ámbito de la poética.

reglamentaciones para escenarios específicos, como podrían ser, por ejemplo, una ley de condominio o un código vestimental para empleados de alguna organización.

Por su parte, la norma nacional se erige como el eje de esta tricotomía por causa de su naturaleza sintáctica absoluta, en cuyo derredor se conjuga el resto de las normas. Evidentemente, con las constituciones políticas como ejemplo paradigmático, podemos advertir la obediencia y supeditación (pero también sustentación) que las normas locales guardan respecto de las leyes nacionales, con independencia del régimen de gobierno de que el grupo social se haya dotado; esto es, que se trate de una federación, una monarquía, una república centralista o una dictadura.

Cierra esta tricotomía la norma internacional, de evidente naturaleza semántica, al quedar condicionada a la interpretación –y ulterior aceptación- en el contexto en el que impere determinada norma nacional. Esta norma refiere acuerdos alcanzados en organismos como la Organización de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, la Corte Internacional de la Haya, etc. Ocasionalmente, los estados nacionales ofrecerán mayor o menor resistencia a estos ordenamientos, pero siempre los someterán a discusión para determinar el grado de coincidencia con sus intereses políticos, comerciales o ideológicos.

Comenta Steiner que “ningún empeño humano está *totalmente* libre de valores” (2004: 156), y son los valores la materia prima de la siguiente línea de demarcación. En el nivel semántico de las normas es el que le corresponde a la línea de demarcación moral, acaso el de mayor relevancia para su abordaje en la enseñanza de los contenidos éticos, por cuanto esta norma se conforma por el conjunto de los valores, que a su vez constituyen un campo de reflexión relativa al bien.

Como la línea de demarcación contextual -y a diferencia de la legal-, la moral no está dotada de atributos explícitamente punitivos (de ahí la improcedencia de los llamados “códigos de ética” en tanto que tales), aunque el incumplimiento de sus ordenamientos puede venir acompañado de correspondencias con incumplimientos jurídicamente tipificados, y seguramente incluye la condena comunitaria, porque como el grueso de las normas, el papel de la norma moral consiste en guiar a la comunidad por los linderos de la estabilidad y para la consolidación del grupo.

4.5 Ejercicio con los valores

El concepto general de valores, en tanto estados de decisión preferibles, desde el punto de vista social se distribuyen en la tricotomía respectiva a partir de los seis indicadores que son, de hecho, los diferentes ámbitos de desempeño en que transcurre la vida del individuo: lo teórico, que incluye aquellas acciones encaminadas a satisfacer nuestras inquietudes relativas al conocimiento académico; lo social, conformado por los actos que nos integran en convivencia con otros individuos, ya sea de nuestro contexto familiar o no; lo estético, en razón de lo cual nos generamos un ambiente agradable de acuerdo con nuestros estándares de belleza y armonía con el medio ambiente; lo político, que nos impulsa hacia la organización de procesos encaminados al bien público; lo económico, mediante lo que nos procuramos bienes materiales, su manutención e incremento y, finalmente, lo religioso, escenario en el que algunas personas depositan su confianza o el deseo de que la vida sea protegida por entidades divinas.

Cada persona, dependiendo siempre de su contexto, se va configurando una peculiar perspectiva del mundo, inclinándose más por algunos de esos ámbitos de desempeño que otros, todos los cuales se integran por los valores propiamente dichos, de manera que, al tiempo que ámbitos de desempeño, estas seis nociones conforman también grupos valorales. Hacia su

interior, en cada grupo figurará determinada cantidad de valores que el individuo reconocerá y acomodará según sus preferencias.

De este modo, la priorización de los grupos valorales y la jerarquización de los valores que se han integrado a cada grupo son la materia prima para una noción bastante reconocible por las personas, y que no obstante resulta poco reflexionada por lo regular. Acerca de los seis grupos, en el orden que cada individuo determine íntimamente, propongo aquí una clasificación tricotómica que muestro ahora:

- A. *Imprescindibles*. Constituyen los estados de decisión preferibles con que el individuo se siente plenamente identificado, pues lo definen en cuanto a personalidad e intereses.
- B. *Muy importantes*. Estos valores se hallan presentes en la cotidianidad de la persona, si bien pueden presentar menos presencia por intensidad o frecuencia en el desemeño de la persona, quien sin embargo lo reconoce como determinantes en la vida.
- C. *Importantes*. Reconociendo que en el contexto general en que transcurre su vida, el individuo no se siente primordialmente inclinado a estos valores, procura sin embargo su observancia por efecto de integrarse mayormente a su comunidad.
- D. *Relativamente importantes*. Con una lógica similar al grupo anterior, el individuo suele permitirse mayor relajamiento en las conductas señaladas por los valores de este grupo.
- E. *Poco importantes*. Lejos de las prioridades del individuo, los valores de este grupo no le merecen suficiente interés, aunque reconoce que constituyen el punto de vista de otros, por lo que consecuentemente tratará de entenderlos y no violentarlos a menos que supongan llevar a cabo acciones con las cuales está en abierto desacuerdo.
- F. *Prescindibles*. Son los valores que más se alejan de los intereses del individuo, quien regularmente optará por ignorar no sólo los valores ahí depositados, sino el grupo valoral

en su conjunto, si bien eventualmente participará de su discusión, ya sea para afirmar su perspectiva contraria o bien para tratar de entender la perspectiva de otros y practicar la tolerancia.

El elemento tricotómico primero en esta línea se conforma por los ordenamientos que habremos de llamar *valores pragmáticos*, aquellos que, a juicio del individuo, signifiquen la mayor coincidencia con la perspectiva que se tiene del mundo; es decir, esos valores que definen a la persona como es, las propensiones y las preferencias que le definen. La sucesión de tales valores encabezará la escala valoral que guíe la conducta del individuo, a partir de los denominadores de *valores imprescindibles* y de *valores muy importantes*.

A continuación, el segundo elemento de la línea de demarcación moral es el que aglutinará los *valores sintácticos*, cuya observancia regular en la vida social se observa como una tendencia que el individuo reconoce, si bien no constituyen sus comportamientos preferentes. Este estadio valoral sintáctico comprenderá, a su vez, los denominados *valores importantes* y los *valores relativamente importantes*.

Finaliza esta tricotomía el elemento de los *valores semánticos* (valores inferiores, para Nicolai Hartman), organizados como *valores poco importantes* y *valores prescindibles* en razón de ser los estados de decisión que menos describen a la persona, quien los identifica en todo caso como importantes para otros, constituyéndose así en la base de la tolerancia y el respeto.

El conglomerado que tenemos ahora dará por resultado, precisamente, la *escala de valores*, a la que se define como la clasificación individual de los contenidos valorales en función de su intensidad, misma que nos mostrará las inclinaciones de desempeño de la persona en los grupos, y sus intereses peculiares en la jerarquización de los valores que integran cada grupo,

posibilitando la exploración de nuestra escala, en un ejercicio encaminado a tratar de comprender el grado de posesión de nuestras líneas de demarcación, y la posibilidad de propender a la trasposición, la transgresión y la trascensión.

Por el momento, considero necesario anticipar que el hecho de que la escala de valores le permita al individuo la priorización de grupos de valores y la jerarquización de los valores que integran tales grupos, no permite la eliminación de los valores de los últimos grupos, porque ello equivaldría a la posibilidad de que la misma persona jerarquizara las normas contextuales y legales.

Nicolai Hartman lo plantea con claridad en estos dos pensamientos: “Al imperativo de elegir el sumo valor se enfrenta el hecho de que el lesionar los valores inferiores es el más grave de los crímenes” y “No sólo los valores superiores requieren, pues, que se los prefiera, sino también los inferiores” (1975: 437).

Esto no resulta fácil en modo alguno, porque como señala el propio Hartman: “El problema resulta especialmente dificultado además por el hecho de que, como ya vimos, algunos valores se hallan ya de suyo en contradicción mutua” (1975: 435).

Y remata este autor: “Tenemos un sentimiento inmediato de lo que es más valioso y lo que tiene menos valor, una genuina moralidad pide solidez desde abajo. Y así como, por un lado, es imposible una verdadera conducta ética que se esfuerce tan sólo por realizar los valores superiores, es, por otro lado, limitada y mísera la vida moral cuando queda cogida dentro del limitado círculo de los valores inferiores” (1975: 435).

Por otro lado, dice Adolfo Sánchez Vázquez: “En su comportamiento moral-práctico, los hombres no sólo realizan determinados actos, sino que además los juzgan o valoran; es decir,

formulan juicios de aprobación o desaprobación de ellos, y se someten consciente y libremente a ciertas normas o reglas de acción” (1975: 229).

Así, agrupando los seis ámbitos de desempeño con las tres diadas de valores, tendremos la estructura básica de la escala valoral, que quedará completa cuando integremos los diferentes valores en los grupos a los que nos parezca que pertenecen y los prioricemos, enfrentando con esto la tricotomía de hechos, normas y juicios.

Evidentemente, que tengamos claros los contenidos hará más fácil esta conformación de la escala, pero el ejercicio que puede ilustrarnos cómo nos aproximamos –o no- al parto filosófico (y a las eventuales trasposiciones, transgresiones y/o trascensiones) iniciará precisamente poniendo a prueba nuestra información al respecto, si tomamos en cuenta que son información y responsabilidad las variables que impulsan al individuo hacia el parto filosófico. Por ello convendrá que intentemos escribir nuestras propias definiciones acerca de los valores para luego compulsarlas contra definiciones de una fuente que consideremos acreditable. A continuación la lista de valores que propongo trabajar, y que en su mayoría son consignados por Solomon en su obra consignada en la bibliografía, donde fui leyendo los casos que este autor analiza para extraer los elementos con los cuales construí las definiciones que muestro ahora:

CUADRO. VIRTUDES Y VALORES			
VIRTUDES CARDINALES	Noción	Exceso	Vicio
Justicia	Dar a cada quién lo que le corresponde.	Tratar de satisfacer a todos.	Tener favoritismo, ser inequitativo.
Fortaleza	Enfrentar los retos con energía.	Rebasar los propios límites.	Ser inseguro y bloquear la propia capacidad.

Templanza	Mantener el autocontrol.	Mostrar Indiferencia ante las necesidades del otro.	Ser irascible y perder el control.
Prudencia	Evitar los riesgos innecesarios para uno mismo y para los demás.	Ser tímido y magnificar los riesgos probables.	Ser arrojado e impulsivo.

VIRTUDES PROFESIONALES	Noción	Exceso	Vicio
Integridad	Mantenerse fiel a los propios principios.	Negar la validez de los principios de otros.	Violar los propios principios.
Imparcialidad	Apegarse a los procedimientos.	Ser formalista y ser incapaz de emitir juicios.	Ser arbitrario en su trato con los demás.
Honestidad	Conducirse con la verdad como enseña.	Exhibir a los demás, ser claridoso.	Ser un mentiroso consuetudinario.
Honradez	No tomar lo que no nos pertenece.	Deshacerse de lo que no se cree merecer, aun siendo un obsequio.	Apropiarse de lo ajeno siempre que se pueda, ser un ladrón.

Valor	Noción	Exceso	Vicio
Aceptación	Ver el lado bueno de las cosas.	Ser poco perseverante para hallar algo mejor.	Ver sólo el lado malo de las cosas.
Ambición	Llevar a cabo lo necesario para progresar.	Ser codicioso, buscar el propio bien a toda costa.	Vivir sin motivación, ser apático.
Amabilidad	Prodigar atenciones a los demás.	Ser empalagoso e impertinente.	Ser frío o grosero en el trato a los demás.
Atención	Percibir con dedicación lo que corresponda.	Ser obsesivo- compulsivo acerca de las cosas.	Ser negligente para comprender.
Autonomía	Actuar conforme a la	Actuar con rebeldía y	Carecer de autenticidad y

	identidad personal.	autosuficiencia.	personalidad.
Capacidad	Tener la facilidad para hacer bien las cosas.	Sentirse infalible y despreciar los métodos.	Desenvolverse con torpeza práctica.
Carisma	Resultar atractivo e inspirador para otros.	Fomentar el culto a la propia personalidad.	Provocar la aversión de otros por la conducta.
Celo	Emprender cualquier labor con entusiasmo.	Asumir el desempeño con fanatismo.	Burocratizar el propio desempeño.
Compasión	Aliviar el sufrimiento de otros.	Incurrir en parálisis emocional por sentimentalismo.	Desempeñarse cruelmente e ironizar el sufrimiento ajeno.
Competitividad	Tener un desempeño comparativamente bueno.	Pasar las normas por alto con tal de conseguir lo deseado.	Asumirse como un perdedor y evitar situaciones de riesgo.

Valor	Noción	Exceso	Vicio
Confianza	Descansar sin temor la propia seguridad en la responsabilidad del otro.	Entrega irracional al desempeño del otro, a pesar de riesgos obvios.	Paranoia en relación con los motivos del otro. Imposibilidad de delegar.
Conformidad	Advertir la felicidad en la vida que se lleva.	Ser autocomplaciente y no querer evolucionar.	Ser un permanente insatisfecho.
Cooperación	Adaptarse a trabajar en equipo con armonía.	Abandonar la autonomía y hacerse anónimo.	Competir deslealmente y obstaculizar a otros.
Cortesía	Procurar trato elegante y digno al otro.	Dar un trato empalagoso y afectado a los demás.	Ser altivo y grosero en el trato social.
Creatividad	Recrear los procesos con imaginación.	Dejarse llevar por la fantasía incontrolada.	Bloquearse en proyectos autogestivos.
Determinación	Ser perseverante en el propio desempeño.	Ser obstinado y terco en cuanto al desempeño.	Temor a enfrentar una situación desconocida.

Elocuencia	Cultivar la retórica, expresarse claramente.	Resultar rebuscado en la expresión.	Padecer un discurso vago y limitado.
Emprendimiento	Planear, desarrollar e implementar proyectos satisfactoriamente.	Avasallar a los demás y abarcar más de lo sensato y lógico.	Tener falta de visión, no saber a dónde dirigirse por sí mismo.
Estilo	Poseer una forma original de conducirse.	Resultar narcisista y egocéntrico.	Ser anónimo y sin personalidad propia.
Gratitud	Reconocer lo que nos es dado.	Incurrir en el servilismo y la autoesclavización.	Sentirse merecedor de cualquier atención.

Valor	Noción	Exceso	Vicio
Generosidad	Compartir lo propio con los demás.	Derrochar lo propio con otros hasta perder el equilibrio.	Ser mezquino y no dar nada sin un beneficio garantizado.
Heroísmo	Hacer lo correcto frente a obstáculos tremendos.	Ser arrojado e irreflexivo ante situaciones de riesgo.	Ser cauteloso en demasía, resultar timorato.
Honor	Vivir con la frente en alto, valorar los propios atributos.	Ser esnob y obstinado en el aprecio de las propias cualidades.	Llevar una vida degradada e inescrupulosa.
Humildad	Equilibrar el ego con el valor de los otros.	Autohumillarse ante los demás.	Ser arrogante y ostentar superioridad.
Humor	Gozar de un ánimo ligero y desenfadado.	Ser un “payaso” y agotar a los otros embromándolos siempre.	Dar una imagen de insatisfacción y amargura constante.
Independencia	Llevar el desempeño a cabo sin atarse a dogmas.	Ser un “destructivo social”; atacar el orden establecido.	Ser mediocre, incapaz de concebir nuevos procedimientos.
Ingenio	Ser ágil y recrear el desempeño sobre la	No saber cuándo callarse, jugar con lo serio.	Ser formalista exagerado y negar el valor de lo nuevo.

	marcha.		
Lealtad	Buscar el bienestar de la comunidad con base en el sentido de pertenencia	Evitar la crítica al otro, a pesar de los riesgos de dañar los procesos.	Estar dispuesto a traicionar al otro ante la primera oportunidad.
Lucidez	Facilidad para proyectar escenarios futuros a partir del desempeño.	Asumir actitudes mesiánicas, pretendiendo tener toda respuesta.	Aferrarse a mecanismos seguros y tradicionales.

Valor	Noción	Exceso	Vicio
Orgullo	No dejarse avasallar, afirmando los propios derechos.	Comportarse de forma petulante, sin respetar los derechos de otros.	Ser medroso para exigir respeto a la propia personalidad.
Pasión	Amar lo que se hace y desempeñarlo con energía.	Aferrarse demencialmente a los propios ideales.	Ser apático y falto de inspiración en el propio desempeño.
Responsabilidad	Asumir los propios deberes y actuar para resolverlos.	Tratar de asumir cargas ajenas y pretender resolverlo todo.	Ser desobligado y tratar de delegar las propias responsabilidades.
Tenacidad	Mantener el propio rol a pesar de los peligros.	Ser un perpetrador despiadado a pesar de las consecuencias.	Comportarse de manera pasiva, cediendo ante la agresividad ajena.
Tolerancia	Aceptar a los demás, tal como son.	Ser “dejado”, obviar excesos del otro aduciendo respeto.	Ser “cerrado” y mezquino para reconocer los derechos ajenos.
Valentía	Actuar conforme a las propias convicciones a pesar de los costos.	Ser insensato al pretender la defensa de causas difíciles.	Ser cobarde al defender los propios derechos y los de otros.

4.6 Valor y Virtud

Considero esencial señalar que mientras los valores son la materia prima con que opera la moral, las virtudes lo son en relación con la ética, por lo que la eventual lista con que podríamos hacer evidente nuestra escala de valores⁴⁰ debería tener como contraparte una lista de virtudes. La diferencia entre una y otra listas es, desde luego, que los valores son ejecutados en tanto estados de decisión preferibles asumidos por el individuo a partir del conocimiento que sobre cada uno de ellos le es transmitido por el conjunto de las tres fuentes privilegiadas de información, y la voluntad del individuo tiene que ver con el orden en que disponemos de tales valores, asociados a los ámbitos de desempeño; y en todo caso es posible priorizar los valores al interior de sus respectivos grupos, por lo que la intensidad con que seguimos la consigna de cada valor será el último rasgo de libre albedrío que nos vincula con los valores.

Ese proceso de asimilación, así como la incorporación de los conceptos de exceso y vicio a la noción que describa cada valor podrán convertirse en la ruta hacia el descubrimiento de la virtud, porque el surgimiento de la virtud en el sujeto no es algo que emerge de la nada, y por supuesto tampoco nace con el individuo, sino que es producto del descubrimiento asociado al parto filosófico.

La arquitectura del valor implica, entonces, una estructura a la que se han referido distintos pensadores. Stevenson, por ejemplo, apunta hacia la solidez que debe exhibir el contenido valoral: “Los contenidos de los valores, en tanto creencias, deben formularse en razón de significados permanentes, no *dinámicos*. (1975: 307).

⁴⁰ Lo enuncio en estos términos: “hacer evidente nuestra escala de valores”, porque en realidad siempre actuamos en función de dicha escala de valores, aunque es poco común que estemos conscientes acerca de la misma. El ejercicio que formulo en este capítulo parte justamente de la evidencia de tal escala.

Aristóteles, por su parte, observa en el valor la presencia de vicio y exceso: “Los actos humanos son de tal naturaleza que se malogran tanto por defecto como por exceso, pues si para juzgar de lo invisible hemos de apelar al testimonio de lo visible, tal vemos que acontece con la fuerza y la salud” (1975: 400).

El mismo Aristóteles aborda esta relación entre exceso y vicio para apuntar a la virtud, aunque en mi opinión la referencia debería ser exclusivamente formulada pensando en el valor, si bien de esto podríamos luego conectar con las virtudes. Así lo plantea él:

La virtud es, por tanto, un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón y tal como la determinaría el hombre prudente. Posición intermedia entre dos vicios, el uno por exceso y el otro por defecto. Y así, unos vicios pecan por defecto y otros por exceso de lo debido en las pasiones y en las acciones, mientras que la virtud encuentra y elige el término medio, por lo cual, según su sustancia y la definición que expresa su esencia, la virtud es medio, pero desde el punto de vista de la perfección y del bien, es extremo. (1975: 406).

Considero que el punto medio es justo el valor, porque un desempeño caracterizado contundentemente por el exceso (del cual, por cierto, no me parece afortunado señalarlo como “vicio por exceso”, sino simplemente como *el exceso*, así como su contraparte debería ser sólo *el defecto*) o el vicio haría evidente que el individuo carece del valor; en cambio, un desempeño propenso al cumplimiento del valor, por efecto de la incidencia de las fuentes de información sobre el individuo -y con la amenaza constante del exceso o el vicio- nos hablaría claramente del grado de dominio de la sociedad sobre el individuo y del grado de asunción del individuo

respecto de ese dominio.

Así, por ejemplo, la persona que cumpla invariablemente con el desempeño del valor tal como está definido, pero por efecto de haber asumido plenamente la fuerza de la norma, ya sea que tal fortaleza provenga de lo contextual, lo legal, lo moral, o incluso su triádica incorporación, no tendrá sólo por ello la virtud, como desde luego no la tendrán aquellos cuyo desempeño sea propenso a la noción del valor pero sucumban eventualmente ante las tentaciones del exceso o el vicio.

Se pregunta Mauricio Beuchot:

¿Qué es una virtud? La virtud, en la filosofía aristotélico-escolástica, tiene dos aspectos: por una parte es el término medio entre dos extremos; algo puede pecar por exceso o defecto, y es virtud si se mantiene en cierto medio o moderación. Este término medio no debe entenderse como punto equidistante de dos extremos, es variable, dinámico y continuamente ajustable (1988: 49).

Si en la conducta de un individuo podemos identificar ese “término medio”, no como *un punto equidistante de dos extremos*, sino como un desempeño *dinámico y continuamente ajustable*, entonces no debe referirse a la virtud, como en cambio si lo hace al valor, porque el valor proviene de la escala personal de valores, construida por la efectivamente dinámica agrupación de los valores en ámbitos de desempeño jerarquizados y su respectiva priorización valoral. La virtud no puede estar atada a medianías, por eso es una virtud, y por eso permanece, como la reflexión ética en su conjunto, a la espera de que el sujeto experimente el parto filosófico.

En la figura a continuación podemos observar la arquitectura del valor. Podemos ver que el citado *término medio*, dinámico y cambiante, evidencia mayor o menor posesión del valor,

siempre en el marco de la norma, pero también se muestra cómo el exceso y el vicio resultan ser dinámicos y cambiantes, por lo que una conducta puede ser más y más y más viciosa, o más y más y más excesiva:

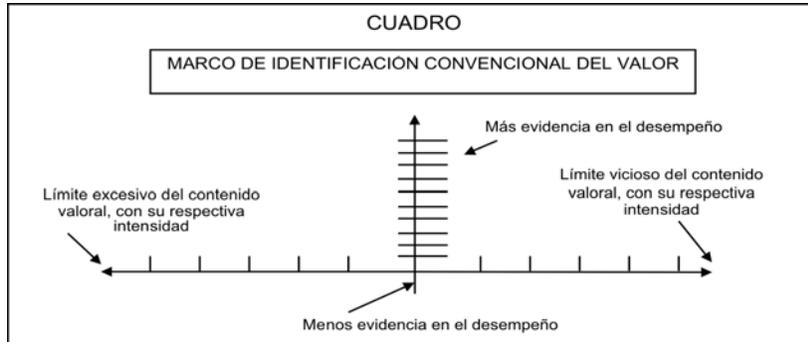


Figura 11. Ponderación del valor.

4.7 Evaluación de la propia escala de valores

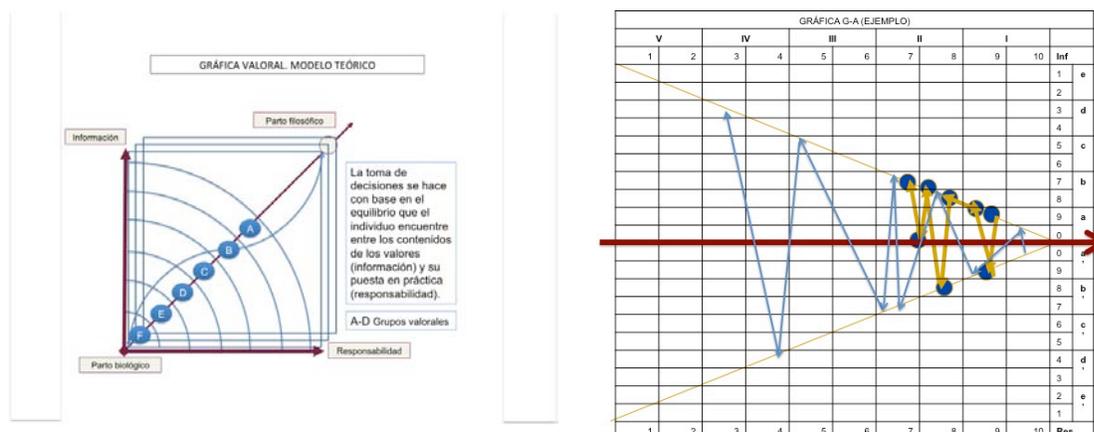


Figura 12. Escala de valores, graficación.

Lo que estamos viendo en estos dos modelos⁴¹ es la transformación del modelo teórico que hipotéticamente podría conducir al individuo desde el parto biológico y hasta el parto filosófico. En el modelo a la izquierda, en el que podemos todavía advertir rasgos del modelo que le precede, se observan –separadas para apreciar su independencia- las líneas de demarcación contextual, legal y moral, mismas que, en una sociedad ordenada deberían verse como una sola, pues de no ser así lo que se infiere es la existencia de lagunas.

Dichas lagunas, en todo caso, podrían ser eliminadas justamente a efecto de la trasposición, transgresión o trascensión ejecutada por algún individuo especial. Ello ocurrirá, en la práctica, cuando la reflexión ética hubiere permeado ya en el ámbito de acción de la moral, que eventualmente convertirá en norma

Ahora bien, si se observa con detenimiento la gráfica a la izquierda, veremos cómo las variables de información y responsabilidad, en combinación con el señalamiento de los grupos

⁴¹ Estos modelos se derivan de los que mostré al final del apartado de líneas de demarcación.

valorales (previamente identificados, según expliqué antes) aproximan al sujeto hacia el potencial parto filosófico. Pero para que el ejercicio realmente describa la situación personal es necesario que intentemos una evaluación práctica, que en la subjetividad de la introspección será capaz de poner a prueba el reconocimiento que hagamos de nuestro desempeño.

Por eso, la evaluación de la variable de información deberá provenir directamente de una comparación entre nuestras definiciones acerca de los valores y las definiciones de la fuente validada, pero la evaluación de responsabilidad resultará más compleja, al obligarnos a compulsar nuestro desempeño simultáneamente con las nociones, los excesos y los vicios correlativos.

Para ello, ofrezco la siguiente escala:

GUÍA DE PONDERACIÓN DEL VALOR ESCALA 10

Por concepto de información		Por concepto de responsabilidad	
El concepto que de cada valor tiene el participante:		El desempeño del participante por cada valor resulta:	
Virtualmente idéntica a la noción validada, tanto en contenido como en forma.	Asigna 10	Siempre como señala la noción, y todos lo saben.	Asigna 10
Muy parecida en cuanto a contenido, pero con ligeras diferencias en cuanto a forma.	Asigna 9	Siempre como señala la noción, aunque no todos se dan cuenta.	Asigna 9
Muy parecida en cuanto a forma, pero con ligeras diferencias en cuanto a contenido.	Asigna 8	La mayor parte de las veces como señala la noción, pero eventualmente con exceso o vicio, aunque los demás no advierten la conducta excesiva o viciosa.	Asigna 8
Más o menos parecida a la noción validada en cuanto a contenido, pero con	Asigna 7	La mayor parte de las veces como señala la noción, pero eventualmente con exceso	Asigna 7

diferencias notables en cuanto a forma.		o vicio, y los demás suelen darse cuenta.	
Más o menos parecida a la noción validada en cuanto a forma, pero con diferencias notables en cuanto a contenido.	Asigna 6	Casi indistintamente como señala la noción o con exceso o vicio, pero los demás no suelen percatarse de la conducta excesiva o viciosa.	Asigna 6
Claramente distinta a la noción validada, pero con alguna coincidencia en cuanto a contenido.	Asigna 5	Casi indistintamente como señala la noción o con exceso o vicio, y los demás suelen advertirlo.	Asigna 5
Claramente distinta a la noción validada, pero con alguna coincidencia en cuanto a forma.	Asigna 4	La mayor parte de las veces con exceso o vicio, y sólo eventualmente como señala la noción, aunque los demás no siempre advierten la conducta excesiva o viciosa.	Asigna 4
Diferente a la noción validada, con una remota coincidencia en cuanto a contenido.	Asigna 3	La mayor parte de las veces con exceso o vicio, y sólo eventualmente como señala la noción, y los demás suelen advertirlo.	Asigna 3
Diferente a la noción validada, con una remota coincidencia en cuanto a forma.	Asigna 2	Siempre con exceso o vicio, aunque los demás no suelen advertir la conducta excesiva o viciosa.	Asigna 2
Totalmente distinta a la noción validada, tanto en contenido como en forma.	Asigna 1	Siempre con exceso o vicio, y los demás se dan cuenta.	Asigna 1
“No supe qué poner”.	Asigna 0	Nunca se han tenido acciones vinculadas al valor.	Asigna 0

La imagen a la derecha, en la figura 12, nos muestra una hipotética gráfica de los valores imprescindibles (que habría que igualar para el resto de los grupos), producto de la tabla, también hipotética hasta este punto, y que muestro ahora:

CUADRO. SIMULADOR DE TABULACIÓN						
Valores “A”						
Orden supuesto	Valor	Grado de información ◀ -	Grado de responsabilidad - ▶	Suma	Promedio - ▶	Orden resultante
A1	Competitividad	8	9	17	8.5 - ▶	Aa3
A2	Tolerancia	7	7	14	7	Aa7
A3	Orgullo	7	7	14	7 ◀ -	Aa8
A4	Confianza	9	8	17	8.5 ◀ -	Aa1
A5	Integridad	6	8	15	7.5 - ▶	Aa6
A6	Fortaleza	8	9	17	8.5 - ▶	Aa4
A7	Estilo	8	7	15	7.5 ◀ -	Aa5
A8	Tenacidad	7	6	13	6.5 ◀ -	Aa9
A9	Independencia	9	8	17	8.5 ◀ -	Aa2

La primera columna de este simulador nos muestra la priorización que habríamos decidido para los valores incluidos en el grupo “A”, mientras la segunda columna refiere tales valores, y la tercera columna indica el resultado de la evaluación de información, acompañando esta columna con una flecha dirigida hacia la izquierda, que posteriormente tendrá un efecto en la gráfica. La cuarta columna –que será acompañada por una flecha hacia la derecha- indicará el resultado de la evaluación de responsabilidad, seguida por las columnas quinta, de suma, y sexta de promedio entre los numerales de información y responsabilidad. En una de estas columnas colocaremos la flecha correspondiente al numeral mayor entre los dos que nos llevaron al promedio, con lo cual sabremos si el resultado será graficado hacia el lado de información o el de responsabilidad (ver gráfica derecha de la figura 12).

La última columna del simulador de tabulación nos muestra un reordenamiento de los valores en función de la evaluación combinada de información y responsabilidad, de manera que el identificar dicha evaluación en orden descendente nos mostrará un primer contraste entre lo que el individuo habría presupuesto como escala valoral en términos de creencia y tal escala en términos de evidencia. Y es a partir de este reordenamiento que procederemos a la construcción de la gráfica como la hemos observado.

Como puede observarse, los resultados de la gráfica se irán disponiendo por coordenadas en el campo de la información, la responsabilidad o el equilibrio entre ambas variables, por lo que – visualmente- los puntos resultantes ocuparán las líneas perpendiculares superior o inferior, o bien, la horizontal. Ello nos mostrará el espectro de dispersión de la línea central que, teóricamente, ha de conducir al individuo hacia el parto filosófico. Qué es lo que el espectro informa al individuo es un asunto que tomará forma a partir de nuevos indicadores también colocados sobre la gráfica (a la derecha de la figura 12), si atendemos a los números romanos colocados en la parte superior de la gráfica, dispuestos de derecha a izquierda como indicadores de desempeño, según lo contrastemos contra el espectro gráfico arriba explicado.

A esos números romanos les corresponderán igualmente dos series de letras minúsculas, de la “a” a la “f” (arriba) y de la “a” a la “f” (abajo), como indicadores de imagen. Las gráficas que muestren un espectro mayoritario en el número I coincidirán también con las minúsculas “a” y “a”; las del número II coincidirán con las letras “b” y “b”, y así sucesivamente hasta las letras “f” y “f”.

La interpretación de esos indicadores la he incluido en la figura siguiente:

CUADRO. GUÍA DE INTERPRETACIÓN			
Nivel de desempeño	Descriptor	Identificador de imagen	Campo de registro
	Si los resultados de nuestra gráfica se hallan mayormente en los indicadores mostrados, la interpretación se hará con esa óptica:		
I. Mejora continua	Se cuenta con altos niveles de desempeño, tanto en lo informativo como en su uso responsable. El individuo debe sólo mantener un desenvolvimiento constante.	a Culto	Información
		a' Líder	Responsabilidad
II. Potenciación	Se tienen atributos para desarrollar los propios proyectos, pero no se potencian suficientemente; se recomienda fortalecer el indicador de este rubro mediante capacitación y mejoramiento profesional.	b Conocedor	Información
		b' Confiable	Responsabilidad
III. Reencauce	Existe un sensible desfase entre las cualidades y las oportunidades de desempeño; si no se replantean metas y prioridades el sujeto puede caer en la frustración. Se tiende a burocratizar el desempeño.	c Típico	Información
		c' Anónimo	Responsabilidad
IV. Rescate	Urge una reforma integral y radical para encontrar oportunidad de realizarse personal y profesionalmente. Se halla el individuo en condiciones mayormente adversas.	d Inculto	Información
		d' Desubicado	Responsabilidad
V. Reinserción	Existe una barrera infranqueable entre las aspiraciones del sujeto y las oportunidades de desempeño.	e Ignorante	Información
		e' Antisocial	Responsabilidad

La forma en que sugiero sea interpretada cada gráfica puede auxiliarse con esta *guía de interpretación*, aun cuando no puedo dejar de insistir en que la validez de los resultados, en un

ejercicio de total subjetividad como explorar nuestro propio desempeño, depende de la profundidad con que el ejercicio se lleve a cabo en todas sus fases, procurando no ser ni autocomplacientes ni rudos en exceso, de manera que al llegar a esta fase de interpretar el espectro gráfico, el individuo habrá de analizar si el indicador de desempeño que le muestra la gráfica corresponde a lo que piensa de sí mismo, al tiempo que los indicadores de imagen le dan una pista relativa a lo que aparentemente es la percepción que sobre sí tienen los demás, pues de las conclusiones a que esto conduzca, será posible tomar decisiones para afirmar o modificar nuestra conducta.

Respecto de uno de los indicadores de este cuadro, debo señalar que en el ámbito administrativo es muy común utilizar el concepto de reingeniería cuando se trata de imprimir cambio radicales a algún proceso, por lo que originalmente coloqué dicho término en el numeral romano IV, pareciéndome que tal noción describía con pertinencia lo que la tabla podría informar. Sin embargo, la revisión bibliográfica para esta tesis me condujo hacia una observación del profesor Solomon que me pareció bastante ilustrativa:

La idea de la *reingeniería* captura en una palabra todo lo que tiene de malo nuestro modo de pensar actual respecto de los negocios (observo el cambio de nombre correlativo de los instructores corporativos a ‘ingenieros del desempeño’ y me pregunto si no me habré convertido demasiado pronto en un ‘ingeniero de la ética’). Cuando se aplica la reingeniería en una corporación, se hace más ‘eficiente’. No hay necesidad de mencionar las vidas frustradas o arruinadas, la pérdida de la moral, el aumento del temor y, entre los empleados de edad más avanzada, la sensación de traición y los conceptos como la lealtad que parecen no surgir nunca. Después de todo, los empleados y los gerentes son ‘recursos

humanos' que pueden reabastecerse cuando sea necesario. Así pues, ¿alguien se sorprende cuando esos 'recursos' se muestran resentidos? (Solomon, 1999: 17).

Así, luego de reflexionarlo cuidadosamente, y siempre con el espíritu de impulsar lo humano antes que lo organizacional, decidí sustituir el término reingeniería por el de *rescate*, del cual considero que mantiene la urgencia de atender los escollos que pudieran advertirse en el desempeño, pero elimina cualquier atisbo cosificante.

Volviendo al proceso de autoevaluación derivado de la gráfica, de la cual me gusta exponer la naturalidad con que el principio teórico se plasma en el resultado práctico, lo siguiente será reflexionar –y plasmar por escrito esa reflexión- acerca de nuestra asunción de cada valor, a fin de señalar entre todos los valores aquellos que podamos considerar nuestras fortalezas, por oposición a los que se nos muestren claramente como debilidades, pues cualquier acción que decidamos emprender en términos prospectivos estaría bien afinado en la base de los estados de decisión preferible que se erijan en columna vertebral de nuestro desempeño.

Sin embargo, antes de propender hacia ese prospecto, el paso que deberá seguir el individuo será el de procurarse una retroalimentación respecto de las conclusiones a que hubiere llegado con todos y cada uno de los valores. Y tal retroalimentación deberá provenir de un tercero, acerca de nuestras acciones, pero un tercero tan próximo como podría ser un hermano, regularmente un familiar tan crítico pero tan honesto respecto nuestro que podemos confiar en su juicio acerca de lo que nosotros hayamos declarado como nuestros valores.

Cerrará esta fase del ejercicio la elaboración de un minucioso análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) que nos caracterice, considerando como las fortalezas no únicamente los valores mejor evaluados, sino todo aquello que pueda ser considerado como

atributo, capacidad o habilidad que nos pone en condición ventajosa para afrontar los retos de la vida cotidiana, en tanto que anotaremos como debilidades, sí, los valores cuya evaluación sea más pobre, pero también los defectos y rasgos que podrían convertirse en impedimentos para emprender acciones. Así, con fortalezas y debilidades tendremos las variables internas del análisis.

Las variables externas que habremos de señalar serán, por una parte, las oportunidades, considerando como tales las circunstancias a nuestro alrededor –y en consecuencia no dependientes de nosotros- que pudieran servirnos de apoyo para lograr nuestros objetivos, en tanto que habremos de anotar como amenazas las circunstancias a nuestro alrededor capaces de obstaculizar nuestro desempeño.

A continuación, lo que habremos de hacer es cruzar ambas variables internas con las dos externas, obteniendo en consecuencia cuatro listados de estrategias a emprender para encaminar nuestra prospectiva, quedando a juicio del individuo (o del docente si esto es llevado a cabo en el marco de un grupo) si tal prospectiva ha de elaborarse a mediano o a largo plazos.

4.8 Prospectiva: situaciones real, transicional e ideal; misión, visión y filosofía

Para dar cauce a este planteamiento prospectivo, recurriré ahora a una tricotomía extraída de una metodología situacional que he denominado *Metodología de Línea de Tiempo*, consistente en mostrar en tres momentos significativos el desempeño del individuo.

El elemento pragmático de esta tricotomía lo constituye la *situación real*, que adoptará la forma de un listado de las características del individuo, en el momento presente, en todos los ámbitos de desempeño, que habremos de identificar lo que en las fases anteriores del ejercicio trabajamos como grupos valorales: teórico, económico, social, estético, político y religioso.

La *situación transicional*, en tanto elemento sintáctico de este constructo tricotómico, hará referencia a las acciones que emprenderá el individuo para conectar el elemento pragmático con el semántico. Dichas acciones, desde luego, deberán estar ajustadas a un riguroso y sensato plan, que tome como base el análisis FODA. Ciertamente, para que la situación transicional resulte congruente, será esencial que el individuo contraste primeramente qué tan diferente es la situación real de la ideal; esto es, de cuáles son las discrepancias que habría que atacar, por lo que la selección del camino pertinente dará forma a ese listado.

Lo semántico es la *situación ideal*, que también derivará en un listado de las características que el individuo prefigura para el futuro, en el plazo que se haya fijado como el óptimo para cumplir con sus objetivos y metas. En el caso de mis estudiantes, el plazo con el que suelo trabajar es de diez años, considerando que la edad promedio que tienen cuando realizan el ejercicio es de 20 años, por lo que considero oportuno que hagan una prospectiva de 3650 días.

Hecho lo anterior, estaremos en posibilidad de trabajar con la siguiente tricotomía de esta metaética, consistente en la declaración formal de *qué* haremos, de *cómo* lo haremos y de *por qué* lo haremos.



Figura 13. Misión, visión, filosofía.

Esta última relación tricotómica, ineludible en una reflexión acerca de la ética, resulta igualmente necesaria en multitud de cursos universitarios de todas las áreas, si bien acuso su necesidad irrestricta en asignaturas como Teoría del Conocimiento, Administración, Teorías de la Comunicación, Liderazgo, Negociación, Humanismo, Teorías de la Argumentación y cualesquiera que tengan en su haber la concepciones de líder, toma de decisiones, desempeño ejecutivo y definición profesional.

Respecto de la misión -esto es, aquello que el individuo se plantea como principal objetivo profesional o personal-, y habida cuenta de su naturaleza pragmática, considero apropiado acercarme a su definición a partir de una sencilla comparación: como en la geometría y el diseño, en la misión, la distancia más corta entre dos puntos es la línea recta. De este modo vista, la misión debe responder sin titubeos -como todo elemento pragmático- a la pregunta *¿Qué?*; esto es, *¿Qué debo, pienso, deseo, quiero hacer?* La misión, tanto en el plano individual como en el profesional, consiste en una declaración del desempeño.

Por lo que se refiere a la visión, su naturaleza sintáctica implica que debe responder a la pregunta *¿Cómo?*, o sea, *¿cómo voy a hacer lo que voy a hacer?*, de manera que en este punto será necesario referir las estrategias con las cuales el individuo considera que resultará más apropiado alcanzar la misión apenas declarada.

Cierra esta tricotomía el elemento semántico, correspondiente a la filosofía, materializada en los valores que sustentan su desempeño; es decir, que responde a la pregunta *¿por qué?*, lo cual podemos añadir a los cuestionamientos de los elementos anteriores para construir la idea de reflexión de por qué voy a hacer como voy a hacer lo que voy a hacer.

Para terminar, y tratando de advertir a ese líder potencial lo fatuo que resultaría su papel al margen del prójimo, y del *nietzscheano* lejano, cierro estas reflexiones con una cita de Solomon:

“El liderazgo no debería confundirse con el poder. El liderazgo comienza más bien con la integridad y las virtudes, en especial aquellas virtudes que permiten a un líder expresar con precisión las emociones y las aspiraciones de los demás, inspirarlos infundiéndoles confianza y esperanza. También se traduce en una especie de poder, pero sería cínico decir ‘poder sobre los demás’. Es más bien una clase de poder con ellos, o por medio de ellos, o para ellos” (1999: 61).

No hay nada como volver a un lugar que no ha cambiado,
para ver cuánto has cambiado tú.

Nelson Mandela

CONCLUSIONES

Habida cuenta de que a lo largo de esta tesis he procurado ponderar cuanto está a mi alcance hoy, lo relativo al potencial de la semiótica del pragmatismo y la comunicación, como soportes para la enseñanza de una metaética, quiero aquí aproximarme a algunas reflexiones conclusivas, más vinculadas con mi cotidianeidad que con las intuiciones teóricas en que he respaldado, seguramente con los errores derivados de la osadía con que un aprendiz se atreve a intentar un diálogo con los grandes, pero que muy a tono con los epígrafes que engalanan los inicios y cierres de mis capítulos –particularmente el de William Burroughs- me han animado a decir lo que quiero decir, a quien quiero decirlo y como quiero decirlo.

Hace apenas alrededor de dos años, acompañando a mi madre en la convalecencia de una anomalía cardíaca que culminaría poco después con un infarto fulminante, conversaba con ella en torno de la que había sido nuestra vida familiar, cuando me hizo saber su nostalgia por cuánto le habría gustado que la hiciera abuela, para que mis hijos hubiesen podido inundar de juegos y corretizas una casa sombría y solitaria en la que mi mamá instaló el exilio que se autoimpuso luego de un fracaso matrimonial precedido por los engaños y desengaños de un compañero –mi padre- quien resultó demasiado mundano como para ser confiable, y que a la postre se escurrió de nuestras vidas hasta extinguirse pragmáticamente en su propia soledad intelectual y personal.

En cierto momento de la conversación, le pregunté: “¿por qué crees que te quiero?”. Casi automáticamente, su respuesta fue: “¡Pues porque soy tu madre!”. “No” –añadí-, “te quiero porque, siendo mi madre, has sabido sobre todo ser mi amiga; te quiero porque cuando mi bienestar fue tu responsabilidad tuviste la paciencia y dedicación necesarias para que yo encontrara mi camino, a pesar de que muy pronto nos dimos cuenta de que mi ideal de una vida

exitosa se parecía poco a tus propias aspiraciones. Y creo que lo hiciste, desde luego, no por ti, sino por mí, que siempre he sido *otro*, y nunca intentaste que fuera el *yo* que imaginabas *tú*".

Y es que la vida, en su brevedad material, es formidable, a pesar de la amenaza continua de la precesión simulacral con que nos asustan los acólitos de apocalípticos autores como Baudrillard, quien profetizaba -hace ya casi medio siglo- que nos aproximábamos al precipicio espectacular de la cultura posmoderna, aunque tal precipicio sigue siendo una aterradora posibilidad que ni siquiera el terrorismo, el narcotráfico y la violencia social han podido llenar del todo. La vida es un portento y nos da oportunidades continuas de acceder al parto filosófico, incluso inmersos en la "jaula" de Sloterdijk, e incluso frente al los terroríficos contingentes de aquéllos cuya voluntad ha sido carcomida por la banalidad del mal.

Luego, de vuelta con mi madre, abundé en las razones por las cuales había decidido hacerme un comunicólogo, antes que el director de orquesta en quien ella me imaginaba, y de cómo la licenciatura me condujo a la semiótica, y de cómo la misma, en la maestría, me llevó hasta las puertas del pragmatismo, donde quedó claro para mí que si había de justificarme en alguna perspectiva filosófica era ahí, en el corazón del triadismo y de los saberes prácticos. En ese tránsito, la semiótica se hizo acompañar hacia mí de la retórica, y con la retórica se me presentó igualmente la hermenéutica. Cuando me di cuenta, mis preocupaciones se volcaron a la ética.

En mi hogar académico, mi *lugar* -como diría Marc Augé-, que es la universidad, supe que mi misión en la vida era ser un profesor, un Maestro -como lo describe Steiner- si los saberes eran generosos conmigo y me acompañaban en el pedregoso sendero de la enseñanza universitaria, tan tortuoso como puede ser al construirse en una dinámica ahogada entre certificaciones y "competencias", pero tan satisfactorio como resulta al clavar el agijón en el lugar preciso, y que

simultáneamente provoca un a veces imperceptible brillo en la pupila del discípulo que dice: “He aquí la respuesta, lo sabía”.

Aproximarme a los contenidos éticos era ya importante de suyo, por efecto de la influencia que los profesionistas pueden ejercer en sus diferentes comunidades; y si reflexionar acerca de cuánto pueden las tomas de decisiones de los líderes encauzar o descarrilar a los grupos humanos pone en el escenario el probable amor por el otro, el respeto por la diferencia y la asimilación de la diversidad, el hallazgo de esta semiótica de la ética mira mucho más allá del prójimo, y da un sentido atemporal a los pocos, realmente pocos años que podemos disfrutar de la existencia física, pues de ese ser atado a su animalidad, con ese ciclo de nacimiento, desarrollo y muerte incontrovertibles surge, emerge, se eleva el pensamiento que justifica los pesares, que consolida los ideales y los coloca en el universo en la forma de amor al lejano que Nietzsche avizoraba, toda vez que en sus proximidades parece no haber hallado un prójimo, un discípulo con la estatura suficiente, por lo que hubo de poner sus esperanzas en el futuro lejano.

Mi madre se fue como el viento, pasó junto a mí como una exhalación, pero ese instante fue de intensa luz, suficiente para mostrarme el camino hasta esta otra, mi madre intelectual que es la Universidad de México, mi *Alma Mater* generosa que, igual como hizo mi madre biológica, no hace sino cobijarme y dejarme ser, pues aun en el exilio impuesto por un estado nacional que resulta demasiado mundano como para ser confiable, permanece inmutable, crítica feroz de la injusticia y protectora cómplice de los comedores de pesadillas en que a veces nos convertimos los académicos.

Pero todo ha valido la pena, supongo, porque en el efecto mariposa de las singularidades de mi realidad, todo ha seguido el cauce del pragmatismo, del cual, como entusiasta que soy, he sido

casi siempre promotor, aun a pesar de que esta corriente filosófica, al tenderse como un natural camino hacia el conocimiento, no requiere propagandas, *se abre camino*, parafraseando al *doctor Ian Malcolm*, de *Jurassic Park*.

Algunos podrán echar de menos una mayor presencia de Peirce en esta tesis, pero tal como aclaré desde el capítulo uno, nunca fue mi intención releer al Maestro, sino partir de su bastión triádico para emprender mi propio camino, sintiéndome cobijado por las insinuaciones, referencias y claras observaciones de otros pensadores.

Por ello, el primer capítulo lo dediqué a exponer al lector el poder de la semiótica pragmática por cuanto se refiere a los campos de aplicación a los que se puede acceder con su ayuda, y confío de modo tal en ello que, con la misma energía que se despliegan frente a nosotros diversos constructos triádicos y tricotómicos, será posible algún día establecer un diálogo cara a cara con quien hoy día se considere heredero o sucesor de Peirce en Harvard o, quizá con mayor propiedad, en la Universidad Johns Hopkins, en tanto cunas de esta prolífica y diversificada corriente.

Así, y haciendo eco de los pensamientos de Bertrand Russell y Ángel Manuel Faerna, con quienes siento haber contraído una peculiar deuda al citarlos como los pensadores que con mayor claridad expusieron la maleabilidad de esta corriente, me sumo a los incontables pragmatistas que hacen de la misma una fincada en la diversidad.

La apuesta no es gratuita, ciertamente, porque si a efecto de esta tesis está claro que el aterrizaje privilegiado se halla en los contenidos éticos, considero que el primer capítulo tiene, por así decirlo, una especie de vida propia, y puede encontrar solaz en disciplinas tan diversas como aquellas cuyos procesos principales me supusieron la atención primaria en esta parte de la tesis; y

no tendría por qué ser diferente, si al fin y al cabo, en tanto teoría del conocimiento, la semiótica del pragmatismo puede adoptar con inusitada facilidad la forma de una teoría económica, del arte, de la comunicación o de la informática, por más que yo lo esté encaminando particularmente hacia la ética.

Quiero pensar que entre los lectores de la tesis pueda, al menos con alguno, hacerse manifiesta la fascinación que he sentido yo desde mis primeros acercamientos a la semiótica pragmática y su retórica, porque el modo en que *calzan* los problemas de la práctica en los campos que se hace propicio es tan suave como el calcetín que le viene perfecto al pie de la argumentación. Es ése el homenaje que el pensamiento –la teoría- le rinde a la vida –a su práctica.

En este tenor, por supuesto, me reconfortó en su momento el enterarme (y me sigue reconfortando) que Peirce no hubiese dedicado mayor atención a la ética, y hasta que en cierta etapa de su vida incluso haya visto de soslayo a la *filosofía de las cosas morales*, porque ello me ilusiona de algún modo en el sentido de que tal vez me encuentre medianamente cerca de aportar una minúscula hebra a la madeja cognitiva sobre el particular.

Tengo la creencia de que esta semiótica de la ética, esta metaética como llamaría Hartman a un producto como el que ofrezco aquí, resulta suficientemente robusta para establecer sobre ella el diálogo acerca de los contenidos éticos, cualesquiera que sean los rumbos en que el profesor incursione en términos de corrientes y autores predilectos, por más que en mi propia práctica docente aplique igualmente mis preferencias ideológicas.

En atención a ello, el segundo capítulo lo he dedicado no a exponer las diferentes intuiciones teóricas que, acerca de la ética, nos han obsequiado autores tan reputados como para ser los pilares de las tres principales doctrinas éticas en Occidente, sino -en cambio-, citar de tales

escenarios las acotaciones que me ayudan a desmarcarme contundentemente de las dos primeras (la deontología y el utilitarismo), al tiempo que sube a la superficie mi predilección por la tercera (la ética de las virtudes).

He hecho acompañar ese viaje del pensamiento con un peregrinaje fáctico que me llevó hasta la ciudad de Nueva York, concretamente a la tumba de Hannah Arendt, tan solitarias la una como la otra, si bien ésta en la soledad del pensamiento a contracorriente y la primera en los jardines del remoto Bard College, en Annandale-on-Hudson.

Más allá incluso de las coincidencias y no con los señalamientos que recogí de todos y cada uno de los pensadores que invoqué en el segundo capítulo (Frankena, Ayer, Schilpp, Nietzsche, Kant, John Stuart Mill, Solomon, Schopenhauer, Arendt y Rusell, por citar sólo a algunos), llevo tatuado el sencillo pero profundo argumento de Arendt: “Pensar es una actividad muy solitaria”, reconociéndole el valor de la veracidad particular que tanto aprecia Foucault, pero en la poética de Rosario Castellanos cuando escribe: “Yo no daré por vivido sino lo redactado”.

Porque Arendt sabía que las rutas hacia el bien superior, que es el conocimiento, son tan libres como libre sea el pensamiento, pero también tan escurridizas que, al final, pensar es una actividad tan solitaria que el pensamiento simulacral se diluye en medio de la mayoritaria inconciencia de los indiferentes. Era así un deber para mí concurrir ahí donde la carne dejó libre al alma, hacer metonimia con esas pocas piedras y, en abierto ejercicio metafísico, agradecer a Hannah su amor al lejano, el mismo que nos une hoy a ella.

Esto último me tranquiliza en el sentido de que, por más filtrada que mi propensión pueda aparecer en el abordaje de tal diálogo, serán los interlocutores últimos quienes habrán de poner

los acentos donde corresponda, siempre que el vehículo para la discusión se ampare en una comunicación real, efectiva y popular, pragmatista en suma.

De este modo, hice concurrir en el tercer capítulo al conjunto de nociones semióticas que explican apenas lo elemental de la estructura compleja y radical de la comunicación humana, tanto con la finalidad de exhortar al lector a reevaluar lo que sabemos de eso tan natural en el ser humano que trivializamos su poder en nuestra vida, en nuestras prácticas de propensión a la cultura.

Así, espero haber podido señalar el punto exacto donde la estructura fundacional de la comunicación -ahora citando al mítico Walt Whitman- manifiesta enérgica su indiscutible naturaleza ética: “I sound my barbaric Yawp! over the roofs of the World”⁴².

De manera natural, el capítulo cuatro trajo consigo la llave que abre el escenario al diálogo de contenidos éticos desde la perspectiva semiótica en términos de una metaética, y considero que en dicha plataforma resultará posible para el lector que así lo estime conveniente colocar sus propias convicciones en cuanto a la mejor forma de impulsar una discusión formal acerca del liderazgo, la toma de decisiones, la interacción con nuestros semejantes, la propia filosofía de las cosas morales y todo cuanto pueda significar un eventual acercamiento al bien superior del conocimiento.

Finalmente, quiero abundar en la obviedad de que me comprometí con una investigación básica, pues las “evidencias prácticas” típicas de una investigación de desarrollo podrían fácilmente abultar este documento varias decenas de cuartillas con estadísticas, cifras, gráficas y supuestas

⁴² “Hago sonar mi alarido bárbaro sobre los tejados del mundo”, citado en la película *La sociedad de los poetas muertos* (1989), del director Peter Weir, quien pone en boca del profesor John Keating esas palabras intentando un aventurado y audaz despertar intelectual en jóvenes bachilleres de la posguerra.

“experiencias de vida” (que podría extraer fácilmente de mi desempeño docente), irrelevantes a efectos del concepto.

Índice de figuras

1. Tríadas y tricotomías.	22
2. Categorías sígnicas.	32
3. 9mm Parabelum (Saudek, 1985).	40
4. Escenario de la comunicación y empatía	85
5. La comunicación humana.	88
6. Fuentes de información.	99
7. Trasposición, transgresión, trascensión.	105
8. Hecho, norma, juicio.	109
9. Líneas de demarcación.	110
10. Parto biológico, parto filosófico.	112
11. Ponderación del valor.	134
12. Escala de valores, graficación.	135
13. Misión, visión, filosofía.	145

Bibliografía:

- [1] Aranguren, José Luis (1975). ¿Sociologismo o individualismo moral?, *selección de Ética*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [2] Aranguren, José Luis (1975). Ética y política, *selección de Ética y política*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [3] Aristóteles (1975). Valores y normas morales, *El concepto del bien moral, selección de la Ética Nicomaquea*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [4] Augé, Marc (1992). *Los no lugares, Espacios del anonimato*, Barcelona, GEDISA.
- [5] Ayer, Alfred Jules (1975). Lenguaje, verdad y lógica, *selección de Lenguaje, verdad y lógica*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [6] Barthes, Roland (1977). *La imaginación del signo*, Barcelona, Seix Barral.
- [7] Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2001). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu.
- [8] Beristáin, Helena (1985). *Diccionario de Retórica y Poética*, México, Porrúa.
- [9] Beuchot, Mauricio (1988). Ética y justicia en Tomás de Aquino, en *La Ética a través de su Historia*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, UNAM.
- [10] Black, Edwin (2001). *IBM y el Holocausto*, Madrid, Atlántida.
- [11] Bowie, Norman E (1999). *Business Ethics: A Kantian Perspective*, US, Business Ethics Quarterly.

- [12] Carreño, Salvador y Alfonso Aguilar (2011). *La Comunicación no se crea ni se destruye...*, México, Instituto Cultural Helénico.
- [13] Dieterlen, Paulette (1988). La Ética de J. S. Mill, en *La Ética a través de su Historia*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, UNAM.
- [14] Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1987). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI.
- [15] Eco, Umberto (2004). *Apocalípticos e Integrados*, México, Lumen-Tusquets.
- [16] Eco, Umberto (1988). *Signo*, Barcelona, Labor.
- [17] Faerna, Ángel Manuel (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Madrid, Siglo XXI.
- [18] Frankena, Willam K (1975). Ética, *selección de Ética*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [19] García Máynez, Eduardo (1975). Normas morales y normas jurídicas, *selección de La definición del derecho*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [20] Granja Castro, Dulce María (1988). Aristóteles y las virtudes, en *La Ética a través de su Historia*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, UNAM.
- [21] Gutiérrez Sáenz, Raúl (1980). *Introducción a la Ética*, México, Esfinge.
- [22] Hartman, Nicolăi (1975). Ética, *selección de Introducción a la Filosofía*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.

- [23] Hartman, Robert S (1975). La justificación de los juicios morales, *selección de La estructura del valor*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [24] Jiménez, Marco Antonio y Ana María Valle (editores) (2014). *Sociología y Educación, Imaginar la universidad*, México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, Juan Pablos Editor.
- [25] Jiménez Marco Antonio (2015). *Paradojas de la abyección*, en *Miasmas de la Cultura*, Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos, México, Juan Pablos.
- [26] Kant, Emanuel (2004). *El conflicto de las Facultades*, Buenos Aires, Losada.
- [27] Kant, Emanuel (1975). El Meliorismo, *selección de La religión dentro de los límites de la razón*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [28] Marx, Karl (1975). La ideología alemana, *selección de La ideología alemana*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [29] Mier, Raymundo et al. (2015). *Miasmas de la Cultura, Ética y estética en los márgenes de la modernidad*, México, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, Juan Pablos Editor.
- [30] Moore, George Edward (1975). La teoría de Moore, Norma y Excepción, *selección de Principia Ethica*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [31] Morris, Charles (1938). *Fundamentos de la teoría de los signos*, Chicago, University of Chicago Press.

- [32] Nietzsche, Friedrich (2010). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, México, Fábula-Tusquets.
- [33] Peirce, Charles Sanders (1965). *La Ciencia de la Semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- [34] Peirce, Charles Sanders (1977). *Semiotic and Significs: The Correspondence between C. S. Peirce and Victoria Lady Welby*, edited by Charles S. Hardwick with the assistance of James Cook, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- [35] Peirce, Charles Sanders (1958). *Collected Papers*. Vols. 1-6, eds. C. Hartshorne & P. Weiss, vols. 7-8, ed. A. W. Burks. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- [36] Peirce, Charles Sanders (2012). *Obra filosófica reunida. Tomo II (1893-1913)*, México, FCE.
- [37] Pérez tamayo, Ruy (1998). *¿Existe el Método Científico?*, México, FCE.
- [38] Rousseau, Juan Jacobo (1975). El contrato social, *selección de El contrato social*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [39] Runes, Dagobert D (1981). *Diccionario de Filosofía*, México, Grijalbo.
- [40] Russell, Bertrand (1903). *The Principles of Mathematics*, Cambridge: At the University Press.
- [41] Russell, Bertrand (1975). La concepción subjetivista de los juicios morales, *selección de Religión y Ciencia*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [42] Russell, Bertrand (1975). Ética individual y ética social, *selección de Autoridad e individuo*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.

- [43] Sánchez Vázquez, Adolfo (1975). Situaciones y actitudes morales, *selección de La Ética*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [44] Schilpp, Paul Arthur (1997). *La ética precrítica de Kant*, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, México, UNAM.
- [45] Schopenhauer, Arthur (1975). El pesimismo, selección de *El mundo como voluntad y como representación*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [46] Serra, Juan Pablo (2007) *Ciencia, Verdad y Ética, Claves del pensamiento de Charles S. Peirce para una ética del intelecto*, Pamplona, Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía.
- [47] Sloterdijk, Peter (2010) *Temperamentos filosóficos, De Platón a Foucault*, Barcelona, Siruela, FCE.
- [48] Solomon, Robert C. (1999). *Nuevas reflexiones acerca de las organizaciones de negocio, El éxito basado en la integridad de las personas*, México, Oxford University Press.
- [49] Steiner, George (2004). *Lecciones de los Maestros*, México, col. Tezontle, ediciones Siruela, FCE.
- [50] Stevenson, Charles Leslie (1975). El significado emotivo de los términos éticos, *selección de El positivismo lógico*, en *Antología de Ética*, México, UNAM.
- [51] Valle, Ana María (editora) (2012). *Alteridad, entre creación y formación*, Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, México, UNAM.
- [52] Vandewalle, Bernard (2001). *KANT, educación y crítica*, Buenos Aires, Nueva Visión.

[53] Vargas, Alberto (1988). La Ética de Platón, en *La Ética a través de su Historia*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, UNAM.

[54] Velásquez, Manuel G (2012). *Ética en los negocios*, México, Pearson.

[55] Villanueva, Enrique (1988). La ética de Wittgenstein, en *La Ética a través de su Historia*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, UNAM.

[56] Weiss, Paul (2006). Dictionary of American Biography, D. Malone (ed.), New York, Scribner.

Web:

[1] Barthes, Roland (2013). *De la obra al texto*. Recuperado de:

<http://observatorio.files.wordpress.com/2013/05/02-roland-barthes-de-la-obra-al-texto.pdf>.

[2] Carreño, Salvador y Alfonso Aguilar. *Los hijos de Peirce* (blogspot). Recuperado de:

<http://loshijosdepeirce.blogspot.mx>.

[3] Kant, Emanuel (2014). *Fundamentos para una metafísica de las costumbres* (1785),

Recuperado de: <http://www.philosophia.cl> / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

[4] Significa, estudio de la lengua y el conocimiento desarrollado por Victoria Lady Welby-Gregory. Recuperado de:

<http://www.frederikvaneeden.nl/homepage/show/pagina.php?paginaid=288264>.