

LAS "ESFERAS" DE LOS VALORES

Joan-Carles Mèlich

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

El objetivo de este trabajo radica en mostrar cómo el estudio de los valores debe partir de una clasificación en ámbitos o esferas. La lógica interna de cada una de las esferas es independiente de todas las demás, aunque en los distintos mundos de la vida lo habitual es que una esfera colonice las otras. Finalmente se presenta, a modo de ejemplo, la forma de operar de una de las esferas axiológicas: la política.

"Una de las debilidades del hombre europeo de finales y principios de siglo ha sido el no creer en el absurdo, en el horror, en el crimen gratuito, en lo diabólico."

Zambrano, M. (1988): *Persona y democracia. La historia sacrificial*, Anthropos, Barcelona, p. 74

Toda acción educativa vive en los valores. Sin ellos existir parece fuera de lugar, lejos de todo sentido. Pero un discurso axiológico debe comenzar con la pregunta sobre la esencia del valor. ¿Qué es un valor? Sin duda podemos encontrar cuantas definiciones nos propongamos. Es necesario optar por una de ellas. Entiendo por valor un horizonte de sentido o de significado. El "horizonte" nos conduce al célebre pasaje titulado "El loco" de *La gaya ciencia* de Nietzsche. "¿Quién nos dió la esponja para borrar el horizonte?" Horizonte es el punto de referencia, aquello que permite distinguir arriba de abajo, delante de atrás, derecha de izquierda. El valor es el horizonte, pero no un horizonte cualquiera, sino un horizonte de sentido, de significado. El valor, como horizonte, da sentido a una acción, a una decisión, a una interacción.

A mi juicio, es un error bastante común de las distintas teorías de la educación pretender ofrecer concepciones globales acerca de los valores, como si todos éstos fueran del mismo tipo, y se pudieran tratar del mismo modo. Las teorías a las que me refiero

no tienen en cuenta lo que desde ahora llamaré “esferas de los valores” o “esferas axiológicas”¹.

Una antropología simbólica de la educación no puede omitir la cuestión de los valores. Todo lo contrario. El “valor” está íntimamente relacionado con el modo de ser, con la forma de actuar y de interactuar de la realidad humana, así como con la manera de decidir. El ser humano actúa, decide, interactúa, todo ello desde los horizontes de significado, desde los valores.

De ahí el contacto fenomenológicamente esencial entre antropología y axiología.

La lógica de cada una de las esferas de los valores es independiente de las demás. Sin embargo, también se observa fenomenológicamente que las distintas sociedades y mundos de la vida tienen tendencia a monopolizar una esfera en perjuicio de las demás. La lógica de los valores, su sentido, su modo de actuar es plural. A esferas distintas, distintos valores. En cada mundo de la vida los valores de una esfera tienden a monopolizar, a colonizar, a violar la lógica de las demás esferas. Ahí surge el conflicto. Recorro a Michael Walzer para mostrar esta compleja dinámica de los valores:

146

“Sin detrimento de toda la complejidad de sus configuraciones distributivas, la mayoría de las sociedades se organizan de acuerdo con lo que podríamos considerar una versión social de la norma fundamental: un bien o un conjunto de bienes es dominante y determinante de valor en todas las esferas de la distribución. Tal bien o conjunto de bienes es comúnmente monopolizado, y su valor mantenido por la fuerza y la cohesión de quienes lo poseen.”²

Las acciones, decisiones e interacciones educativas son axiológicamente complejas y plurales. Lo que parece “justo” es una esfera no lo es en otra. Si cada microgrupo social monopoliza una esfera en detrimento de las demás, descubrimos entonces que los valores de una esfera se imponen unidireccionalmente sobre los otros. El educador debe darse cuenta de que trabaja con esferas axiológicas distintas, con lógicas plurales, y que sus acciones o decisiones son justas o injustas, buenas o malas en función de la

¹ La idea de las “esferas” la tomo de la obra de Michael Walzer, *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, FCE, 1993. Aunque mi aportación poco tiene que ver con las tesis defendidas en este libro, el punto de partida es parecido. Los valores, al igual que la justicia en el libro de Walzer, “son en sí mismos plurales en su forma” (p. 19), de ahí que deban ser tratados de maneras distintas, en relación a la esfera en la que nos movamos.

² Walzer, M. (1993): *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, FCE, p. 24.

lógica de la esfera en la que se mueve. Si toda decisión o acción educativa tiene lugar en el ámbito de una esfera, la educación aparece como una interacción axiológicamente contradictoria. Ninguna decisión, acción o interacción es axiológicamente neutral, ni trasciende el ámbito de las esferas. Todo lo contrario. Esto no quiere decir que lo que ocurre en una esfera nada tenga que ver con las demás. Las esferas son "relativamente autónomas", se comunican entre ellas, se limitan y sus valores pueden evolucionar y depender —relativamente, insisto—, de los de las otras esferas. Una decisión técnica, por poner un ejemplo, se rige por el valor de la eficiencia, por la lógica de la relación medios-fines. Una decisión tomada desde la esfera de la técnica, bajo el valor de la utilidad, puede parecer injusta desde el punto de vista de las otras esferas (la de la moral, la de la política, la del arte o la de la religión). Lo que resulta particularmente grave no es esto, sino la invasión de una esfera en la lógica de las demás. No se puede tratar de la justicia o no de una decisión tomada en la esfera de la técnica bajo el valor de la esfera de la moral. Ello no quiere decir, insisto de nuevo, que las esferas sean absolutamente independientes unas de otras. Entre ellas existe relación.

La teoría de las *esferas de los valores* constituye, pues, una descripción antropológica y axiológica de la forma en la que los seres humanos orientan sus acciones, decisiones e interacciones sociales, especialmente las "pedagógicas". Llegados a este punto, las esferas de los valores se caracterizan por dos principios básicos:

a. No se puede tolerar que se juzgue la justicia o injusticia de una acción o una decisión ejercida o tomada dentro de los límites de una esfera con la lógica de otra. Las esferas, no obstante, no son absolutamente independientes (como mónadas leibnizianas) sino que se limitan entre sí, se comunican, e incluso pueden llegar a evolucionar unas a través de otras. Pero lo importante ahora es ver que sus "lógicas" son distintas.

b. Las sociedades que se caracterizan por su alto grado de colonización, invasión o monopolización de una esfera en detrimento de las demás, convierten la acción educativa en una acción concebida unilateralmente. En tal caso, los valores y la simbólica de una esfera pretende explicar todo lo que sucede en las demás. Fenomenológicamente sólo es posible constatar el fracaso de las acciones educativas así realizadas.

Como he mostrado más arriba, lo realmente preocupante aparece cuando sólo se tiene en cuenta una esfera. Nuestro mundo de la vida es tecnocrático, y la esfera de la técnica tiende cada vez más a invadir en la práctica a las demás. La sociedad occidental

contemporánea no tiene otra opción que contemplar los valores como clasificados en distintas esferas (que no jerárquicamente —al modo de Max Scheler—), y respetar la lógica de cada una de ellas. De no ser así acabamos penetrando en un universo axiológicamente intolerable. Hay, como mínimo, cinco esferas de los valores: la técnica, la moral, la política, el arte y la religión. Pudieran ser más, qué duda cabe, pero no menos. No pretendo ser exhaustivo, sino solamente mostrar cinco esferas axiológicas fundamentales. El orden no es importante. Como acabo de decir, no existe ningún tipo de jerarquía entre ellas, sino solamente limitación. A modo de resumen veamos los valores dominantes en cada una.

Esferas	Valores Dominantes
<i>Técnica</i>	Utilidad
<i>Moral</i>	Responsabilidad
<i>Política</i>	Poder
<i>Arte</i>	Catharsis
<i>Religión</i>	Sagrado

Al educador le espera una difícil tarea. No está capacitada la pedagogía, ni ninguna otra ciencia humana para proporcionar soluciones a una decisión que sólo el educador en cada caso y en cada instante debe tomar. La antropología de la educación —en tanto que fenomenología— sólo puede mostrar cuáles son, de facto, los valores dominantes en cada una de las esferas. Ahora bien: ¿qué esfera debe prevalecer en las acciones, decisiones o interacciones educativas? En el caso de un conflicto axiológico, ¿según qué valores de qué esfera orientarse? A estas cuestiones la antropología no puede responder. Pero tampoco la pedagogía. Responden a la iniciativa personal de cada educador. De ahí la necesidad de “profesionales reflexivos”, o de “educadores como intelectuales”. Una situación problemática que aparece constantemente en la práctica profesional de los educadores (al igual que en la de médicos, ingenieros, abogados, políticos...) es la de conflicto entre valores, entre “esferas de valores”. La racionalidad tecnológica no lo puede resolver³. Si así lo hiciera, la esfera de la técnica

³ Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, p. 19.

invadiría otra esfera axiológica, previa a todas ellas, y que aquí no tratamos más que a modo de enunciado: la esfera de la libre decisión. Creo que un fragmento de Schön resume bien lo que pretendo aportar aquí:

"Hay zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido —lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la solución técnica de los medios."⁴

El educador está solo ante su decisión. Sólo él puede tomarla. Es su responsabilidad profesional. Una formación adecuada le ayudará. Pero una formación que incluya no solamente la racionalidad técnica, sino un currículum más amplio. No se puede educar en las esferas de los valores sin una amplia cultura "humanística": filosofía, sociología, antropología, historia, arte, literatura... No se trata de formar especialistas en cada una de estas materias, lo que sería del todo imposible. Simplemente propongo una formación humanística básica que permita a los educadores poder decidir con responsabilidad profesional qué esferas y, por lo mismo, qué valores deberán guiar sus acciones y decisiones.

Entre el "poder" y la "autoridad"

La política es la tercera esfera axiológica en la que se muestra la insatisfacción humana. Al igual que la moral, la política es una acción, un modo de ser con los otros, una relación de alteridad. Pero los valores "políticos" resultan radicalmente distintos de los valores "morales". Por de pronto, mientras que éstos se caracterizaban por su universalidad, los primeros resultan particulares de cada mundo de la vida en cuestión, aunque ello no quita el hecho de encontrar valores políticos que —en su singularidad— se repiten en los distintos mundos de la vida: me refiero al poder y a la autoridad, en primer lugar, y junto a ellos, a la violencia. De una multiplicidad de culturas surge una pluralidad de valores políticos. El enfrentamiento entre Creonte y Antígona en la tragedia de

⁴ Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, p. 20.

Sófocles es el paradigma de la contraposición entre la universalidad del valor moral (la "ley de Zeus" que defiende Antígona) y la regionalidad del valor político (la "ley de Creonte").

Por otro lado, los valores políticos no son apodócticos, o por lo menos no lo son en el sentido en que lo eran los morales. Éstos se imponían necesariamente, pero al margen de la fuerza fáctica (legal, propagandística, policial, etc...) de cada mundo de la vida. La imposición de los valores políticos, de darse, no tiene por qué ser racional o emotiva. A los valores políticos les basta la fuerza para imponerse necesariamente. Finalmente tampoco los imperativos políticos —fundados en los valores también políticos— resultan ser, como los morales, categóricos; sólo son hipotéticos. La acción política es hipotética y utilitaria: pretende alcanzar un fin. En este sentido es semejante a la técnica. La acción moral, por el contrario, es categórica e inútil: se realiza por deber, al margen del fin o independientemente de él, aunque uno deba —como parece lógico— asumir las consecuencias que se derivan de sus actos. La diferencia weberiana entre la "ética de la convicción" y la "ética de la responsabilidad", que resulta iluminadora en el caso de la política⁵, parece que no es tan clara en el caso de los imperativos morales tal y como aquí los presentamos. Aunque Weber advierte que no se trata de que la ética de la convicción signifique negar la responsabilidad, o viceversa, no es menos cierto que fiel a su método de los "tipos ideales" aparecen como antagónicas. Esta dialéctica se nos antoja acertada en el caso de la acción política, pero quizás no tanto en el de la acción moral.

El significado de "política" no es fácil de abordar. Compartimos la tesis de Max Weber que sostiene que la política es "cualquier género de actividad directiva autónoma". La acción política es una acción de dominio, de "poder". Pero, ¿qué significa "poder"? Siguiendo siempre a Weber, definimos *poder* como la capacidad de influir en el comportamiento de los otros incluso en contra de su voluntad. Así, el poder resulta inseparable de la "autoridad". "Autoridad" significa aquel derecho públicamente reconocido a ejercer el poder, incluso a través de la fuerza. Vemos entonces que "poder" y "autoridad" son dos valores propios de la acción política y que, cuanto menos en nuestro mundo de la vida, son

⁵ La diferencia entre la "ética de la convicción" (*Gesinnungsethik*) y la "ética de la responsabilidad" (*Verantwortungsethik*) la establece Max Weber en su ensayo "Politik als Beruf", recogido en sus *Gesammelte politische Schriften*, Mohr, Tubinga, 1958, p. 539. (Hay traducción castellana en el volumen titulado *El político y el científico*, Alianza, Madrid, 1987).

constitutivos de la relación antropológico-educativa. Geertz también ha aportado interesantes reflexiones sobre la cuestión de la autoridad:

"En las religiones tribales la autoridad está en el poder persuasivo de imágenes tradicionales; en las religiones místicas la autoridad está en la fuerza apodíctica de la experiencia suprasensible; en las carismáticas está en la atracción que ejerce una personalidad extraordinaria."⁶

La educación vive de los valores políticos, es en sí misma una relación política. Fenomenológicamente no podemos denunciar ni criticar este hecho; simplemente nos limitamos a comprenderlo y mostrarlo. La educación es una acción política porque vive del poder y de la autoridad. Entre educador y educando se establece una pugna para modificar comportamientos, conocimientos, actitudes, habilidades, hábitos... Tanto Hegel en el capítulo IV de su *Fenomenología del Espíritu*, como Sartre en *El ser y la nada*, o Foucault en *Vigilar y castigar*, han mostrado que en el origen de toda relación de alteridad está el conflicto, el mal. El mal es lo originario, el dato del que se parte. No se define el mal a partir del bien —al modo de Rousseau—, sino todo lo contrario: es el bien que se podría construir a partir del mal. El mal —desde un punto de vista antropológico— es lo primero. También Freud estuvo lúcido aquí. La política no destruye el mal, se limita a reorganizarlo y a legalizarlo. Precisamente la política existe porque el mal está presente y resulta insuperable. La insatisfacción humana se muestra claramente en el fenómeno político. Respecto a la relación de alteridad el ser humano es deseo de posesión del otro, de lo radicalmente otro. La política —a través de valores como poder y autoridad— tiene la pretensión de paliar en lo posible la insatisfacción antropológica. Sin embargo fracasa constantemente en su intento y la insatisfacción persiste.

Educación, política y violencia

La antropología de la educación, como ya ha quedado establecido, no puede identificarse con la antropología cultural de la educación. Debe asumir también a la antropología filosófica. Por esta razón me ocupo aquí de la obra de Jean-Paul Sartre, el fenomenólogo francés más importante desde el punto de vista de la violencia. Su libro *El ser y la nada* es un intento por describir el encuentro intersubjetivo como una forma de violencia. La acción y la interacción educativa serán, por lo mismo, formas de violencia.

⁶ Geertz, C. (1991): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, p. 195.

La obra filosófica de Jean-Paul Sartre ha sido en general poco apreciada por los actuales filósofos (fenomenólogos) de la educación. Frente a los análisis de Husserl, Scheler, Schütz, Heidegger, Merleau-Ponty⁷ (o más recientemente Levinas⁸), Sartre ha sido considerado un pensador que poco o nada puede aportar a la comprensión de la acción/interacción educativa. En el presente trabajo intentaremos mostrar brevemente cómo, a nuestro juicio, tal apreciación debe ser matizada, aunque pueda, en sentido estricto, sostenerse que su ontología fenomenológica significa el fin de la educación.

Si se comprende la acción educativa como un modo de relación de alteridad, no será difícil comprobar la causa del poco aprecio de la obra sartriana⁹. Aquí el otro necesita ser negado para que pueda tener lugar la afirmación del yo. Al respecto resulta clarificadora, por de pronto, la misma estructura de *El ser y la nada*. El capítulo dedicado al "para-otro" es posterior al del "para-sí" —vertebración, por otro lado, típicamente cartesiana—. De ahí que el propio Sartre sea consciente de la necesidad de tener que enfrentarse al "escollo del solipsismo" que ya amenazó a Descartes, Kant, Hegel, Husserl y Heidegger¹⁰. Frente a estos dos últimos, será Hegel el que realizará un análisis más completo del "ser-para-otro". Para él, el "para otro" es un estadio necesario del desarrollo de la conciencia de sí; el camino de la interioridad pasa por el otro¹¹. Sin

⁷ Sobre la importancia y aplicación de los análisis fenomenológicos de Husserl, Heidegger, Schütz y Merleau-Ponty a la fenomenología de la educación, cf. Meyer-Drawe, K. (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, Fink, Munich. Sobre todo la autora se basa en la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty.

⁸ Lippitz, W. (1993): "Von Angesichtz zu Angesichtz. Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluss an Lévinas", en *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim. (Traducción castellana en la revista *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.)

⁹ El lector podrá encontrar un tratamiento exhaustivo del tema en mi libro *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Anthropos, Barcelona, 1994.

¹⁰ Cf. Sartre, J.P. (1988): *L'être et le néant*, Gallimard, París. Cap. III de la tercera parte titulado: "L'Ecueil du Solipsisme", pp. 267 y ss.

¹¹ "Ainsi le "moment" que Hegel nomme l'être pour l'autre est un stade nécessaire du développement de la conscience de soi; le chemin de l'intériorité passe par l'autre." (Sartre, J.P., *L'être et le néant*, Gallimard, París, 1988, p. 281).

Sigue Sartre: "Ainsi l'intuition géniale de Hegel est ici de me faire dépendre de l'autre en mon être. Je suis, dit-il, un être pour soi qui n'est pour soi que par un autre. C'est donc en mon coeur que l'autre me pénètre. Il ne saurait être mis en doute sans que je doute de moi-même puisque "la conscience de soi est réelle seulement en tant qu'elle connaît son écho (et son reflet) dans une autre". (...) ...l'être pour autrui apparaît comme une condition nécessaire de mon être pour moi même."

embargo, para Sartre, Hegel es demasiado optimista. La violencia entre el yo y el otro resulta, para nuestro filósofo, definitiva. Tal consideración, no obstante, no debe tomarse —claro está— bajo la una cúpula axiológica. La fenomenología, toda fenomenología, debe limitarse a constatar, a comprender, no a valorar. Esta dramática concepción de la alteridad aparece con toda su fuerza en el capítulo dedicado a la mirada:

"Esta mujer que veo venir hacia mí, este hombre que pasa por la calle, este mendigo que oigo cantar desde mi ventana, son para mí objetos, no cabe duda."¹²

No deja de ser curioso que Merleau-Ponty, probablemente el mayor crítico de la fenomenología sartriana, fuera el que escribiera la más lúcida y penetrante interpretación de la teoría de la cosificación de nuestro filósofo. En *Lo visible y lo invisible*, concretamente en el capítulo titulado "Interrogación y dialéctica", Merleau-Ponty comienza acertadamente situando el problema que nos ocupa en sus orígenes: *La trascendencia del ego*¹³. En este contexto —que por razones obvias de espacio no podemos tratar aquí— surge la figura del otro. La conciencia había quedado vacía del yo, era pura negatividad, mera intencionalidad. La experiencia del otro será a partir de ahora siempre *violencia*. Por de pronto, la mirada del otro me remite al conflicto originario entre el "en-sí" y el "para-sí", a la "experiencia del parásito"¹⁴. La presencia del otro es alienante. Resulta al respecto iluminador el texto de Merleau-Ponty refiriéndose a la mirada sartriana que reproducimos a continuación:

"Para una filosofía que se instala en la visión pura, en la visión panorámica, no puede haber encuentro con los demás: porque la mirada domina, sólo puede dominar cosas y si tropieza con hombres, los transforma en objetos que se mueven mecánicamente."¹⁵

No es posible en Sartre la percepción del otro. Solamente puedo ver al otro como "en-sí", como objeto, como cosa, pero no como conciencia, como "para-sí":

¹² *Ibid.*, p. 298.

¹³ Sartre, J.P.: *La transcendance de l'Ego. Esquisse d'une description phénoménologique*, Vrin, París, 1972.

¹⁴ "La experiencia de la mirada ajena no hace más que prolongar mi íntima convicción de que soy nada, de que sólo vivo como parásito del mundo, de que ocupo un cuerpo y una situación." (Merleau-Ponty, M.: *Lo visible y lo invisible*, Seix-Barral, Barcelona, 1966, p.86).

¹⁵ *Ibid.*, p. 104.

"Si realmente el otro es otro, es decir si es un para-sí en el sentido pleno en que yo lo soy para mí, nunca ha de serlo a mis ojos, ese otro para-sí nunca ha de caer bajo mi mirada, nunca ha de haber percepción del otro, el otro ha de ser mi negación o mi destrucción. Cualquier otra interpretación, con el pretexto de colocarnos a ambos en el mismo universo de pensamiento, arruina la alteridad del otro y, por consiguiente, pone de manifiesto el triunfo de un solipsismo solapado."¹⁶

Nos encontramos, como advierte Merleau-Ponty, en una dualidad radical. ¿Se puede seguir hablando en el esquema sartriano de acción educativa? El otro es una pesadilla, un enemigo que intenta poseerme, que procura cosificarme. La educación parece reducida al enfrentamiento de conciencias. O bien la soledad radical conmigo mismo, lo cual niega la educación, o bien el conflicto permanente y constitutivo con el otro, lo que convierte la educación en violencia. Creo que la fenomenología de la educación puede encontrar otra vía distinta respecto a la obra de Sartre. En efecto, ni la posición radicalmente favorable a considerar la educación como violencia me parece adecuada, así como tampoco la alternativa de considerar que a partir de Sartre no es posible realizar ningún análisis pedagógico.

Por de pronto, Sartre nos ofrece una visión de la relación de alteridad con la que estaría de acuerdo: en el principio está el mal, la violencia. La relación antropológica originaria es de extraños, de personajes, de roles¹⁷. Resulta interesante comprobar cómo la sociología de Erving Goffman recurre al ejemplo del camarero de Sartre para ilustrar el "juego de roles" en la vida cotidiana. Al respecto Goffman escribe:

"Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol... Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos. (...) Al fin, nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas."¹⁸

¹⁶ *Ibid.*, p. 105.

¹⁷ "Un status, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con facilidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es sin embargo algo que debe ser representado y retratado, algo que debe ser llevado a efecto. Sartre proporciona un buen ejemplo de esto." (Goffman, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrotu-Murguía, Madrid, 1987, p. 86. (Goffman se refiere al ejemplo del camarero de Sartre que aparece en *L'être et le néant*, ed. cit, p. 95).

¹⁸ Goffman, *op. cit.*, p. 31.

Goffman se apoya en Sartre para describir lo que se ha llamado "acción dramática"¹⁹, en la que el actor se presenta bajo la máscara de un personaje ante unos espectadores. La imagen es un paradigma excelente para inteligir cuanto menos una forma de educación, la escolar (también llamada "educación formal"). El propio Goffman aplica su modelo al ámbito de la escuela en su libro: "Uno se entera, de este modo, de que algunos maestros adoptan el siguiente punto de vista:

No deje que le saquen ventaja, porque está liquidado. Yo siempre empiezo mostrándome duro. El primer día que llego a una clase nueva les hago saber quién es el patrón... Usted tiene que comenzar así; entonces puede aflojar gradualmente, sobre la marcha. Si se muestra blando desde el comienzo, cuando trate de ponerse severo no harán más que mirarlo y reírse."²⁰

Pero creo que es un error reducir la acción educativa a un mero juego de roles. Si así fuera, el encuentro intersubjetivo sería un enfrentamiento de conciencias en el que cada una de ellas tendería a ver a la otra como su enemiga y, por lo mismo, a cosificarla. Por de pronto, Merleau-Ponty sostiene que la percepción del otro es problemática solamente en el mundo adulto, no en el infantil. El mundo de la vida cotidiana del niño es accesible a todos, está "abierto". La subjetividad del adulto puede ser privada, la del niño no²¹. En la acción educativa, entonces, tiene lugar un enfrentamiento entre mundos de la vida contradictorios, contrapuestos. No me refiero ahora, claro está, a la educación entre "grupos de iguales", sino a la familiar (padre/madre-hijo/a) o escolar (maestro/a-estudiante). Desde la perspectiva del educador, y tomando como modelo la teoría de la alteridad de Sartre, la educación acaba siendo amaestramiento, domesticación o incluso adoctrinamiento. Y ciertamente, nos atrevemos a admitir que la mayor parte de las veces es así. Sin embargo no se puede calificar de "ontológica" esta relación, este encuentro violento. Merleau-Ponty, en una clara referencia crítica a Sartre, admite la posibilidad de esta interacción cosificadora, pero para él es más propia de la mirada de un insecto que de la de un ser humano:

¹⁹ Cf. Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Francfort, 1981.

²⁰ Goffman, *op. cit.*, pp. 23-24.

²¹ "La perception d'autrui et le monde intersubjectif ne font problème que pour les adultes. L'enfant vit dans un monde qu'il croit d'emblée accessible à tous ceux qui l'entourent, il n'a aucune conscience de lui-même, ni d'ailleurs des autres, comme subjectivités privées..." (Merleau-Ponty, M.: *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris, 1987, p. 407).

"Autrui ou moi, il faut choisir, dit-on. Mais on choisit l'un contre l'autre, et ainsi on affirme les deux. Autrui me transforme en objet et me nie, je transforme autrui en objet et le nie, dit-on. En réalité le regard d'autrui ne me transforme en objet, et mon regard ne le transforme en objet, que si l'un et l'autre nous nous retirons dans le fond de notre nature pensante, si nous nous faisons l'un et l'autre regard inhumain, si chacun sent ses actions, non pas reprises et comprises, mais observées comme celles d'un insecte. C'est pas exemple ce qui arrive quand je subis le regard d'un inconnu."²²

Y todavía es posible ir más allá. De Sartre a Merleau-Ponty y de éste a Levinas. A partir de la "epifanía del rostro" del filósofo lituano, la acción educativa no solamente adopta la forma de relación intersubjetiva no cosificadora (Merleau-Ponty), sino que además se convierte en ética. Pero de esto nos ocuparemos en otro trabajo.

Abstract

156

The objective of this work is to show how the study of values must begin from a classification in areas or "spheres".

The internal logic of each sphere is independent of all the rest, although in the different worlds of life it is normal for each sphere to "colonize" the others.

Finally we present, as an example, the way one axiological sphere operates, specifically, the political sphere.

²² Ibid., p. 414.