

The sense of the practice and the relation master-apprentice in the present moment

Abstract

The thesis of this paper is that the practices and the master-apprentice relation has suffered major changes in the history of Western culture. These changes threaten the survival of the practices, but also the emergence of new practices and the possibility of sense. As this article shows, there is a fundamental relationship between practices, unfolding of the sense and culture, this means that Western culture is under threat of death.

In support of the foregoing, an inquiry into the medieval, modern enlightenment and postmodern contexts is made. Then, an examine of change suffered of unfolding of the sense, the practices and the master-apprentices relation is realized. Finally, the consequences for the Western culture about the situation above described, are discussed.

Key words: relation master-apprentice, pedagogical practices, Eastern History, culture.

Resumen

La tesis que se sustenta en este artículo es que la relación maestro-aprendiz y las prácticas han sufrido grandes alteraciones a lo largo de la historia de Occidente. Estas alteraciones amenazan, no sólo la supervivencia de las prácticas que aún quedan, sino que imposibilitan, además, el nacimiento de nuevas prácticas y el despliegue de sentido. Como se muestra en el artículo que hay una relación fundamental entre prácticas, despliegue de sentido y cultura, esto significa que la cultura Occidental está amenazada de muerte.

Para sustentar lo anterior, se indaga el sentido de las prácticas en los contextos medieval, moderno ilustrado y postmoderno. Luego, se analiza en qué consisten las alteraciones sufridas en la relación maestro-aprendiz, en el despliegue de sentido y las prácticas. Finalmente, se discute las implicaciones de lo anterior en la cultura Occidental y se intenta responder la pregunta sobre qué hacer.

Palabras clave: relación maestro-aprendiz, prácticas pedagógicas, historia de occidente, culture.

José Daniel Cabrera Cruz

Profesor e investigador del Grupo de Investigación en Pensamiento Sistémico, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia; y estudiante del Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa (CSI), Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

Miguel Francisco Crespo Alvarado

Profesor e investigador de la Universidad Autónoma de la Laguna (UAL), Torreón, México; y estudiante del Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa (CSI), Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

Publicada antes una versión en italiano, traducida por Roberto Brigati, bajo el título: *Il Senso delle Pratiche e la relazione maestro-apprendista oggi*. En: Frega, Roberto; Brigati, Roberto. *La Svolta Pratica in Filosofia*. Vol. 2. *Dalla filosofia pratica alla pratica filosofica*. Discipline Filosofiche. Año XV, número I. Quodlibet edizioni, Italia, 2005.

El sentido de las prácticas y la relación Maestro-Aprendiz en el presente¹

José Daniel Cabrera Cruz
Miguel Francisco Crespo Alvarado

1. Introducción

Hoy en día en buena parte de la cultura occidental es muy frecuente que los estudiantes (que de modo rápido pudiéramos decir que son una cierta clase de “aprendices”) exijan a sus maestros que no les enseñen tanta “palabrería” y que más bien se vaya a la “práctica”. En el pasado una exigencia como ésta no hubiera tenido mucho sentido. En primer lugar, algo que hubiera resultado extraño es que los aprendices les dijieran a sus maestros qué tenían que enseñar y qué no. Los maestros de otros tiempos sabían mucho mejor que sus aprendices qué era lo que ellos necesitaban aprender. Por algo ellos eran “maestros”. En segundo lugar, esta exigencia supone una separación que hubiera resultado muy extraña en otras épocas: la separación entre lo que se enseña (cotidianamente indicado con la palabra “teoría”²) y la práctica.

El hecho de que en el pasado no aparecieran exigencias como la anterior nos mueve a preguntarnos: ¿será que los maestros de antaño sí enseñaban “cosas prácticas” y que, por tanto, sus aprendices no se veían en la necesidad de exigir lo

que ellos ya “daban”? O, ¿será que lo que se entendía en aquellos tiempos por “práctica” era diferente de lo que entendemos hoy, de tal manera que se disolvía la separación “teoría”-“práctica” mencionada? O bien, ¿será que los maestros del pasado eran muy “poderosos” y que los aprendices eran muy “débiles” al punto que temían plantear cualquier exigencia? Y también podríamos preguntar ¿es justa, en todo caso, tal exigencia?

Preguntas como las anteriores y, en general, la pregunta sobre lo que ocurrió con la relación maestro-aprendiz y con la noción de “práctica”, serán encaradas en el presente artículo, tratando de mostrar que tales cambios obedecen a un proceso de deterioro (empobrecimiento) que no se reduce meramente al nivel de las relaciones maestro-aprendiz y de la noción de práctica, sino que se refiere a la cultura occidental en general. Para lograr este propósito, estudiaremos el sentido (el “lugar”, la “ubicación”, el “papel”, la “función”, el “significado”, la “participación”, ... que algo adquiere en su contexto) de las prácticas y la relación maestro-aprendiz en tres momentos o épocas (“contextos”) diferentes de la cultura

¹ Artículo realizado en el marco del Proyecto de Educación, Centro de investigaciones en Sistemología Interpretativa (CSI), Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

² Aunque este uso de la palabra “teoría” resulte bastante distante de usos más académicos de dicha palabra.

occidental (el medioevo, la Ilustración y la postmodernidad). Antes de hacer esto es importante que discutamos de un modo muy general qué entendemos por práctica y por relación maestro-aprendiz de manera que podamos indicarnos en cada época. También discutiremos, de manera general, lo que entendemos por cultura y sus vínculos con la relación maestro-aprendiz y las prácticas.

Vale la pena indicar que lo que aquí presentamos como épocas o contextos epocales son construcciones teóricas inspiradas en los modelos típicos-ideales de Weber (1904), denominadas "contextos interpretativos"³. Éstos se construyen a partir de una *idea-raíz* desde la cual se deriva lógicamente una explicación o imagen "ideal" de lo que ocurrió en un momento determinado de la historia de una cultura (en este caso, la occidental). A la luz de estos contextos interpretativos se puede dar cuenta de rasgos representativos de una época, sin que la explicación resultante pretenda ser comprensiva de todos los *hechos históricos* presentados durante la época en cuestión⁴. De esta manera, nos distanciamos de posibles enfoques historiográficos o historicistas que hacen un énfasis mayor en los *hechos históricos*.

2. Ideas preeliminares sobre práctica, relación maestro-aprendiz y cultura

De una manera muy general, *una práctica es una actividad humana mancomunada cuyo despliegue de sentido o resolución de sinsentidos se concentra en un "algo" (o en un conjunto "algunos") determinado; actividad que está impulsada por un afán de despliegue pleno de sentido (que podríamos decir es una búsqueda inagotable de "excelencia")*. En su

actividad, la práctica va dando lugar a un acervo de sentidos (conocimientos, técnicas, métodos, instrumentos, criterios) y, como el sentido no es algo que termina de desplegarse plenamente, de sinsentidos (preguntas, problemas, conflictos, contradicciones) que resultan respectivamente de los éxitos y los fracasos en los despliegues de sentido que se han realizado y que sirven de base a los futuros despliegues que se hagan en el marco de dicha práctica⁵.

Cada práctica particular contribuye directa e indirectamente con el despliegue de la cultura a la que pertenece. Directamente, en la medida en que avanzan los despliegues de sentido en su campo de actividad (el "algo" o conjunto de "algunos" en los que se concentra). Indirectamente, en la medida en que los despliegues culturales que realiza sirven de base a los despliegues en otras prácticas y en otro tipo de actividades humanas. Así, la actividad particular de cada práctica y sus relaciones con otras prácticas y actividades humanas permiten el despliegue de la cultura como un todo (veremos que la cultura se constituye en el contexto de contextos).

La actividad de las prácticas específicas y sus interrelaciones contribuyen con despliegues de sentido de carácter más general que se dan en la comunidad y la sociedad (en donde están incluidas las actividades humanas de otro tipo, a las que nos referimos en el párrafo anterior)⁶. Estos despliegues, de un modo similar, tributan a la cultura: *el "espacio" en donde se reúnen todos los sentidos y sinsentidos y todas las actividades de despliegue de sentido que se realizan en cada una de las prácticas y por fuera de ellas (y que le permiten a la cultura desplegarse como un todo); la cultura es, entonces, el contexto de contextos*.

³ Una explicación detallada sobre los "contextos interpretativos" se encuentra en Fuenmayor (1991).

⁴ La imposibilidad de agotar todos los hechos históricos, desde un contexto interpretativo, radica en que la historia de la cultura occidental es una sucesión de épocas que en ciertos momentos se entremezclan cuando una época decae y otra comienza a dominar, y que, además, van dejando sedimentos (restos de su apogeo) en las épocas subsiguientes. Por ejemplo, los restos que aún persisten de los cultos religiosos medievales.

⁵ El acervo de sentidos y sinsentidos constituye el "contexto" particular que brinda sentido a lo que ocurre en el marco de cada práctica.

⁶ Algunos ejemplos de estas actividades humanas, en las que hay algunos despliegues de sentido que no necesariamente resultan de la búsqueda afanosa de sentido pleno, los podemos encontrar en la vida familiar; en las actividades sociales que no mancomunan de manera sostenida a grupos de individuos, sino que los reúne de forma "accidental"; también aquellas que no se concentran en algo específico; y las actividades meramente individuales.

El despliegue de sentido, la "vida" de una práctica y también la de la cultura, está motorizado por el planteamiento y resolución de sinsentidos (en su diversidad de formas). Los sentidos que resultaron de anteriores sinsentidos son la base de nuevos sentidos y sinsentidos. ¿Qué pasaría si todo ese acervo de sentidos acumulado durante toda la vida de la práctica (su historia) y el afán de continuar desplegándolo se perdieran? Ello implicaría la desaparición de la práctica, lo que conlleva un deterioro de la cultura, ya que significaría la desaparición de una de las actividades que la mantienen con "vida". Así, la preservación de ese acervo y de ese afán es "vital" para toda práctica y para la cultura. La mortalidad de los practicantes (especialmente la de los más aventajados) es una amenaza a tal preservación y, por tanto, a la supervivencia de la práctica y la cultura⁷. Es mucho lo que pierde la práctica, y la cultura a la que pertenece, cada vez que muere el practicante más aventajado. La educación es la actividad principal para hacerle frente a dicha amenaza. Mediante ésta los practicantes más avanzados entregan de alguna forma ese acervo y el afán de continuar su despliegue a los practicantes más jóvenes de manera que la "vida" de la práctica pueda continuar. Para realizar la actividad educativa es necesario que se entable entre los practicantes más avanzados y antiguos y los menos avanzados y jóvenes una relación de maestro y aprendiz. Esta relación es entonces "vital" en toda práctica y en toda cultura. Cualquier alteración (sea de enriquecimiento o de empobrecimiento) de la relación maestro-aprendiz tiene un gran impacto en las prácticas y en la cultura.

En los términos anteriores, la tesis que pretendemos sustentar en este artículo es que la relación maestro-aprendiz y las prácticas han sufrido grandes alteraciones a lo largo de la historia de Occidente, que amenazan, no sólo la supervivencia de las prácticas que aún quedan, sino que imposibilitan, además, el nacimiento de nuevas prácticas y el despliegue de sentido mismo. Dada la

relación fundamental entre las prácticas, el despliegue de sentido y la cultura, antes esbozada, esto significa que la cultura Occidental estaría amenazada de muerte.

A continuación indagaremos el sentido de las prácticas en los contextos medieval, moderno ilustrado y postmoderno y analizaremos en qué consisten las alteraciones sufridas en la relación maestro-aprendiz, en el despliegue de sentido y las prácticas. Finalmente, discutiremos las implicaciones de lo anterior en la cultura occidental e intentaremos responder la pregunta sobre qué hacer.

3. Las prácticas y la relación maestro-aprendiz medievales⁸

Durante la Edad Media lo que se presentaba, o bien lo hacía como *Creación Divina*, o bien lo hacía como *obra del mal*. El mundo de los hombres era uno que, si bien había sido creado por Dios para ellos, admitía que el diablo se manifestara en él. Tales manifestaciones malignas eran una especie de prueba que los hombres tenían que sortear si querían alcanzar la salvación. La mala interpretación de una señal ponía en riesgo la posibilidad de alcanzar ese fin último de todos los hombres. Relacionarse de manera adecuada con el mundo conllevaba distinguir aquellas cosas que eran una manifestación de Dios de aquellas que no lo eran (es decir, si la cosa acercaba o alejaba al hombre de la salvación). Aquello que llegaba a la presencia por vez primera (lo recién descubierto) aparecía con una cierta oscuridad con respecto a su origen divino (manifestaba cierto sinsentido). Los hombres tenían que comprender el origen de tales manifestaciones para saber cómo actuar ante ellas (acogerlas o evitarlas). En la medida en que se iba identificando el origen (divino o no) de cada cosa, gradualmente se iba construyendo un orden humano que imposibilitara sucumbir ante el mal. ¿Cómo se creía (desde el mito dominante) que habían llegado el mundo y la vida a ser así?

⁷ El drama que se plantea ante la eventual muerte del practicante más avanzado, se muestra de manera brillante en la interpretación que hace Fuenmayor (2003) de la cinta "El violín rojo" de Girard.

⁸ Otra versión más detallada del contexto medieval se encuentra en MacIntyre (1988), capítulos IX, X y XI.

Cuando el hombre vivía en el paraíso, las señales divinas eran claras. Adán y Eva conocían claramente qué hacer y qué no. Una de las consecuencias del pecado original fue la pérdida de tal claridad. Ahora las manifestaciones divinas podían confundirse con las diabólicas, haciendo confuso el rumbo de la acción. Dios tenía, sin embargo, un gran amor por los hombres, en virtud del cual envió a su hijo (se encarnó en hombre) para sellar una nueva alianza con ellos que permitía lograr una mayor claridad en las señales divinas si se seguían las enseñanzas de Cristo (plasmadas en los Evangelios). La posibilidad de una vida buena, acorde con la Voluntad Divina, requería de una continua y profunda indagación cuyo punto de partida estaba en la interpretación de las Sagradas Escrituras, sobre todo de lo escrito en el Nuevo Testamento.

La tarea anterior no podía ser abordada por cualquiera, sino por los más virtuosos en tal oficio: el clero católico (los líderes de la Iglesia fundada por Cristo). Los miembros del clero tenían la enorme responsabilidad, a partir de su actividad hermenéutica de las Sagradas Escrituras, de guiar a los demás hacia la salvación. Esto es, enseñaban a los miembros seculares de la Iglesia a distinguir lo proveniente de Dios de aquello que no lo era, para que pudieran salvarse. Ello daba una especial importancia a la práctica hermenéutica. Se trataba de una tarea que tenía que realizarse cuidadosamente. Su aprendizaje tenía que ser guiado muy de cerca. Sólo quienes habían aprendido ya de las Sagradas Escrituras, y podían leerlas e interpretarlas adecuadamente, eran capaces de introducir a otros en tal práctica. Los maestros eran quienes podían apreciar y distinguir las interpretaciones más depuradas (las aceptadas por el clero), lo cual les posibilitaba participar en el desarrollo, en sus aprendices, de las virtudes necesarias para ejercer la práctica hermenéutica con la responsabilidad que implicaba.

La práctica de la interpretación de las Sagradas Escrituras era una actividad de despliegue de

sentido central en el orden medieval, pero no la única. Había una serie de prácticas y actividades, en las que los miembros seculares de la Iglesia participaban, que giraba en torno a la práctica hermenéutica. Prácticas como la fabricación de instrumentos musicales, la herrería y ciertas artes; y otras actividades tales como el pastoreo, el cultivo de trigo y la molienda hallaban su propósito a partir de la interpretación eclesiástica del orden Divino⁹. Eran actividades que sólo tenían sentido en la búsqueda y preservación de un orden terrenal donde el mal, aunque inevitablemente presente, no pudiera prevalecer. Las prácticas medievales buscaban que lo que ocurriera en su interior armonizase con el orden terrenal formulado por la Iglesia para, así, posibilitar la salvación de sus miembros. ¿Cómo lograban tal salvación?

La salvación se lograba cumpliendo a cabalidad con la voluntad divina, expresada en la voz de la Iglesia. Tal voluntad había destinado un camino para cada cual. Cada uno había nacido con una actividad predestinada. Obedecer tal designio, de la mejor manera posible, era el camino de la salvación. Por eso, quienes se integraban a las distintas prácticas, tenían que seguir cuidadosamente las instrucciones de sus maestros. Éstos tenían una gran responsabilidad sobre sus hombros. Se trataba de cultivar una vida buena o santa (la que conduce a la salvación) en sus aprendices que se alcanzaba a través del trabajo arduo en la actividad destinada. Había que cuidar: no sólo que los bienes producidos por la práctica fueran excelentes; no sólo que los aprendices lograran un máximo de virtuosismo a costa de lo que fuera (incluso la "violencia"); ante todo, había que cuidar la práctica como aquel espacio que brindaba la oportunidad de salvarse. La "rigidez" con la que se conducían aquellos maestros no era gratuita, era necesaria teniendo en cuenta aquello que estaba en juego.

Los aprendices, por su parte, debían someterse a sus maestros, pues estos últimos eran poseedores de una interpretación más depurada de la Verdad

⁹ Vale la pena recordar que, en estos ejemplos, lo que distingue las prácticas de las actividades que no lo son, está constituido por la presencia sostenida, en las primeras, de un afán de resolver los sinsentidos propios de su acervo (el afán de excelencia).

Revelada dentro de su práctica. Nadie podía conocer más sobre la práctica (sobre el lugar de ésta en el orden, el bien producido y las maneras de conseguirlo) que los maestros. Para que los aprendices llegaran a la maestría tenían que emular a sus maestros¹⁰. Ser buenos aprendices les posibilitaba ganar gradualmente la capacidad de reconocer lo que conducía a la salvación. Por ejemplo, en un taller de fabricación de instrumentos musicales, tener la posibilidad de reconocer uno digno de ser tocado en una catedral (que cumpliera con los criterios de excelencia vigentes) de uno que no.

Maestros y aprendices, al compartir un camino hacia la posible salvación, entablaban una relación muy cercana y profunda, casi de familia (como la de un padre con su hijo). Los maestros veían en sus aprendices seres indefensos, frágiles de espíritu, muy susceptibles de ser engañados por el diablo, de perderse en el camino y de hacerse merecedores del castigo eterno. Con sus enseñanzas, los maestros tenían que fortalecer la voluntad de sus aprendices (forjar su carácter) para que después pudieran por sí mismos evitar la caída en tentaciones¹¹. Ese fortalecimiento de la voluntad, a través del cultivo de las virtudes necesarias para la vida santa, era una lucha abierta contra el diablo y, por tanto, no podían permitirse descuidos. El enemigo era muy poderoso. La formación tenía que ser extremadamente rígida y cuidadosa. Los aprendices no podían tener una idea clara del camino hacia la salvación, escasamente sabían que ese era su destino divino. Sin embargo, ellos aceptaban que estando al amparo de sus maestros y emulando sus vidas, el camino se les revelaría con la gracia de Dios y, con ello, la posibilidad de ser salvados. Por esto, los lazos entre maestros y aprendices eran muy profundos y cercanos.

En el caso de la práctica hermenéutica central, en el medioevo, la enseñanza era aún más rigurosa que en las demás prácticas. La responsabilidad que

recaía en ésta era muy grande. De su excelencia o mediocridad dependía la oportunidad de lograr la salvación de todos. Un error en la interpretación de las Sagradas Escrituras era verdaderamente grave porque desviaba a los hombres de su destino divino. No se trataba sólo de un problema de "desbaratar para volver a hacer" (como en el caso de los talleres artesanales), sino de la posibilidad de perderse y sufrir, como consecuencia, el castigo eterno (por esto, las prácticas educativas en los monasterios nos parecen hoy "terriblemente estrictas").

Resumiendo, en el medioevo lo que se presentaba tenía un sentido dado por un contexto representado por la lucha entre dos voluntades: la voluntad divina y la diabólica. Los hombres permanecían afanados por esclarecer el sentido de lo que ocurría (su posible origen divino). Ello era necesario si pretendían lograr su fin último: la salvación. La búsqueda de sentido estaba en el corazón de las distintas prácticas humanas, ya fuera la "práctica hermenéutica central" o bien cualquier otra. En la práctica cada maestro orientaba a sus aprendices en la distinción de aquello que era manifestación de la voluntad divina. Al hacerlo no sólo lograba que los aprendices alcanzaran los niveles de excelencia requeridos, sino que, sobre todo, lograba la preservación del espacio de posibilidad para la salvación. Así, al posibilitar el despliegue del sentido del ocurrir, la cultura medieval iba desplegándose, acumulando en su despliegue saberes sobre el sentido de las cosas, y, al mismo tiempo, descubriendo nuevos sinsentidos que clamaban por su "ubicación" cultural.

¿Cómo fue posible el "agotamiento" del contexto medieval? Un primer acercamiento nos muestra que se produjeron tanto el *deterioro* en el mito que brindaba unidad a todas las prácticas como el paulatino surgimiento de un nuevo mito: *el progreso*. Esto trajo consigo la lenta introducción

¹⁰ Entre otras cosas que se emulaban estaba el afán por alcanzar cada día una mayor depuración (un nivel más excelso) de la práctica y de los bienes que genera.

¹¹ Nótese que la enseñanza que los maestros daban a sus aprendices trascendía la mera enseñanza de las destrezas y habilidades necesarias para la elaboración del bien propio de la práctica (aquello que hoy conocemos como "enseñanza práctica"), sino que se trataba de una enseñanza de vida (en este caso, de vida santa) que se soportaba en su propio ejemplo.

de criterios distintos a los *tradicionales* con los cuales se había definido la excelencia del bien generado y las virtudes necesarias para alcanzarla. Así, poco a poco, en el interior de las prácticas comenzó a dejar de ser importante generar bienes de tal grado de excelencia que pudieran manifestarse plenamente como obras divinas (simultáneamente, la importancia de la práctica hermenéutica central se fue perdiendo). Pero, la introducción de criterios extraños al mito medieval no sólo ocurrió en las prácticas y demás actividades seculares, sino también en el interior de la misma práctica hermenéutica sobre las Sagradas Escrituras (que además era la que tenía mayor responsabilidad en la preservación del mito).

Muy lentamente fueron ganando relevancia en la práctica clerical maestros que no eran precisamente los más virtuosos en la actividad hermenéutica, sino que lo eran en otras actividades como, por ejemplo, la política. Esto comenzó a generar una serie de contradicciones internas que poco a poco fueron minando la práctica y el mito que le daba sentido a ésta y a todas las demás actividades y prácticas. Lo anterior llevó también lentamente a que la capacidad de desplegar sentido de las prácticas se fuera perdiendo, pues, como ya se dijo, el sentido de algo es posibilitado por la cultura (contexto de contextos). Ante el desmoronamiento del mito cristiano-medieval, se imposibilitó el despliegue de sentido de las prácticas a partir del mismo.

La crítica central del protestantismo apuntaba, precisamente, al deterioro que sufría la práctica clerical y sus consecuencias para la cristiandad. Si los responsables de la práctica central, los maestros, no cumplían con su labor, se atentaba contra la salvación de todos. El único modo de evitar esto era que la labor hermenéutica de las Sagradas Escrituras dejara de ser responsabilidad exclusiva de los miembros del clero y se extendiera a todo cristiano. Ya ningún cristiano podía hacer

recaer en otros su responsabilidad de interpretar la Biblia. Esto rompía con el contexto medieval y sus prácticas, porque el papel de la Iglesia en esa época era central. Si se cuestionaba lo central, todo el orden se fracturaba.

Lo anterior trajo implicaciones importantes constitutivas de una nueva época: la Moderna. Apareció un afán de libertad, en un principio referido al dominio eclesiástico sobre la acción individual, que con el tiempo se generalizó a todo dominio externo al individuo, convirtiéndolo en soberano moral (autónomo)¹². Además la fractura del contexto medieval puso en duda todo despliegue de sentido generado en dicho contexto. Lo único seguro era la duda (el pensamiento, la razón) que, según lo anterior, tenía que recaer en el individuo quien tenía la gran responsabilidad de, a partir de su "razón", dar lugar a un nuevo orden cada vez más "racional" (que desde aproximadamente 1750, se entendió como en permanente "progreso"). Gradualmente el mito del progreso de la Razón sustituyó al cristiano-medieval hasta llegar a dominar plenamente durante la Ilustración del Siglo XVIII. Cuando esto ocurre la historia del hombre se reconstituye y comienza a ser contada a partir del progreso, mito con el que el hombre dio cuenta de su ser moderno, avanzado racionalmente. ¿Qué sucedió con las prácticas durante la Ilustración?

4. Las Prácticas y la relación maestro-aprendiz en la Ilustración

Durante la Modernidad ilustrada lo que se presentaba ocupaba su lugar en la Razón. Lo encontraba, ya sea según los dictados de la Razón, o "fuera" de éstos.¹³ Si ocurría lo primero, lo que correspondía hacer (lo racional) era mantenerlo ahí y si no, había que ponerlo en su lugar. Como el hombre ilustrado estaba movido por el afán de libertad (que lo impulsaba a conocer las fuerzas que incidían en su

acción), lo anterior le planteaba tres grandes preguntas: ¿cuál es el orden racional (justo)?, ¿cuál es la estructura (de fuerzas) del mundo aprehensible racionalmente?, y ¿qué hacer para que el mundo corresponda con el orden racional?

Por contraste con el contexto medieval, la comprensión del orden y la decisión sobre cómo actuar ya no recaían principalmente sobre los miembros de una institución, sino sobre todo ser racional, aunque no todos los hombres fueran igualmente diestros en el uso de la razón (en la aprehensión del orden y, con esta base, en la decisión sobre cómo actuar). La razón era una especie de semilla que todo hombre poseía nada más por serlo, pero que requería irse cultivando para que pudiera crecer y florecer plenamente. Sin embargo, la razón, aún en su estado menos desarrollado, albergaba en su interior, desde siempre, los principios o máximas fundamentales del orden racional (principios categóricos e incuestionables desde los cuales todas las acciones se deducían). Así se posibilitaban respuestas más o menos consistentes a las preguntas sobre el orden y las acciones en éste.

Sin embargo, para que hubiera un avance racional (*progreso*) de la sociedad era necesario que cada individuo en sus decisiones considerara el "acervo" racional (los *progresos* alcanzados por otros). Ello implicaba reconocer que había otros que habían alcanzado niveles superiores de conocimiento sobre las leyes racionales y que, por tanto, había que acudir a ellos en calidad de maestros (de la práctica racional). Eran los maestros (los más avanzados racionalmente) quienes debían asumir la responsabilidad de guiar a los demás (los aprendices) en el camino de la razón en las diferentes actividades de la sociedad, hasta que éstos fueran maestros también.

Lo anterior marca cambios fundamentales en las prácticas con respecto a la manera en que éstas se presentaron en el contexto medieval. En primer lugar, en el medioevo un panadero, por ejemplo,

mediante la elaboración de pan podía aspirar al bien supremo: la salvación. En la Ilustración, en cambio, un panadero meramente por elaborar pan, no lograba el bien fundamental, el despliegue pleno de la racionalidad, pues hacer panes no conlleva el ejercicio de la racionalidad en su forma plena (la aprehensión del orden y la ubicación de la actividad en el mismo) sino que puede ser una actividad de carácter meramente instrumental.¹⁴

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, en la Ilustración cabía la posibilidad de que cualquiera pudiera dirigir cualquier práctica, siempre y cuando fuera capaz de comprender lo que la Razón dictaba sobre aquella. Por contraste, en el medioevo cada práctica debía ser dirigida por los más virtuosos de la práctica en cuestión, quienes debían dedicar la vida a ello. Ese cambio puede ser identificado como el surgimiento de una gran práctica, la racional, que permeaba todas las actividades del hombre, cuyo eje lo constituía la actividad política, el debate público sobre el bien común en el que podían y debían intervenir todos los ciudadanos, sin importar la actividad particular que ejercieran.

Hay un tercer cambio derivado de los anteriores. La enseñanza de lo más importante para desempeñarse en cualquier práctica ya no necesitaba llevarse a cabo dentro de cada una. Al ser el ejercicio racional lo central, el cual debía ser guiado por los más avanzados racionalmente, y al no poder acudir a cada lugar para realizar dicha enseñanza con cada individuo, lo más racional era llevarlos a que se formaban a un mismo sitio. Ese lugar era el que ya los protestantes habían comenzado a utilizar para la enseñanza masiva de la interpretación de las Sagradas Escrituras, pero que ahora sería empleado para desarrollar en todos la razón: la escuela.

En la escuela el maestro tenía la responsabilidad de enseñar a los aprendices a razonar. Ello requería que se inculcaran los métodos que posibilitaran el buen razonamiento. En ese

12 Para una explicación más profunda de esto véase Fuenmayor (1994).

13 Dos casos posibles en que algo está "fuera" son: desconocimiento de su lugar en la Razón (no se conocen las fuerzas a las que obedece); u obedece a fuerzas no-racionales.

14 En el medioevo el individuo hacía despliegues tan fundamentales dentro de su práctica que posibilitaban su salvación, mientras que en la Ilustración esos despliegues fundamentales sólo podía realizarse fuera de su práctica, en la discusión política y universitaria.

sentido, uno de los despliegues fundamentales que la gran práctica racional iba generando era precisamente el referente a los métodos del buen razonamiento. Lo que se impartía en la escuela pretendía aportar herramientas para el dominio de los métodos racionales.

Los aprendices debían aprehender lo que fuera el caso como un *objeto de conocimiento* (algo susceptible de ser ubicado en la Razón), desde su ser *sujeto* (quien ubica)¹⁵. El maestro les enseñaba a *objetivar* su realidad, es decir, a identificar el lugar que el objeto en cuestión ocupaba en el orden racional del mundo. Ese lugar era cuestionado en relación con el que idealmente debería tener de acuerdo con los dictados de la Razón. Sobre esta base se podía decidir qué hacer, debiendo estar claras las razones de tal decisión. Ese mismo método racional podía aplicarse en cualquier caso, como por ejemplo en la siembra campesina, en la elaboración de pan o en la solución de las irracionalidades del orden social.

Los maestros de la práctica racional (dentro y fuera de la institución escolar) recibían a sus aprendices sabiendo que éstos se encontraban en etapas iniciales del progreso individual de la razón. Dado que lo humano era esencialmente racional y que los aprendices (sobre todo aquellos que se encontraban en las etapas iniciales de su formación) hacían escaso uso de la racionalidad, los maestros sabían que su gran responsabilidad era *humanizar* a sus aprendices. Como a cualquier "objeto de la razón", los aprendices debían ser "movidos" desde su lugar actual (uno en donde eran dominados por las fuerzas no racionales), hasta aquel lugar que debían ocupar idealmente según los dictados de la Razón¹⁶. Los maestros no podían entablar ningún tipo de relación especial con cada alumno, ya que cada aprendiz tenía la misma potencialidad de desarrollo racional que los

demás. Una relación desigual era injusta. Tampoco podían permitir que su relación con el aprendiz estuviera dominada por sentimientos y pasiones irracionales. De esta manera, la relación maestro-aprendiz era, si se compara con la presentada en la Edad Media, menos familiar y profunda y más "distante".

La participación en la práctica racional hacía a los aprendices cada vez más hábiles. Pero la vigilancia estricta del maestro era muy importante sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje cuyo énfasis debía ser el método. La posibilidad de equivocarse al tratar de razonar estaba siempre presente (aunque de distintas maneras según el nivel de progreso). Los errores podían consistir en una mala determinación de los fines racionales, en una mala ubicación del objeto en la estructura racional del mundo o en una mala elección de los medios que posibilitarían su re-ubicación de acuerdo con lo dictado por la Razón. Todos estos errores implicaban un mal uso del método racional. El ejemplo era la manera de enseñar el método racional (¿de qué otro modo podía enseñarse a razonar a alguien que no sabe hacerlo?)¹⁷. El maestro tenía que mostrar cómo debía seguirse estrictamente el método para evitar cualquier tipo de error y poder con ello posibilitar la realización de los ideales ilustrados de una sociedad justa compuesta por individuos autónomos.

En otros términos, en la Ilustración lo que se presentaba tenía un sentido dado por un contexto representado en la oposición de la Razón a las fuerzas no-racionales (religiosas, tradicionales, pasionales). Los hombres vivían afeitados por ubicar lo que ocurría en el orden racional. Ello era necesario para la realización de los fines racionales: un orden social justo de individuos autónomos. La búsqueda de sentido (de la razón) del acontecer estaba en todas las prácticas del hombre, aunque

no de manera fundamental, salvo en la reflexión política y universitaria. En la práctica escolar los maestros proporcionaban a sus aprendices el método a través del cual podrían distinguir lo racional de lo no-racional en las demás actividades humanas. En las otras prácticas (con excepción de la política y universitaria) los maestros inculcaban métodos y habilidades de carácter instrumental (y no despliegues fundamentales sobre fines pues, éstos se definían en actividades externas a éstas). El norte de todas las actividades de la sociedad era alcanzar mayores niveles de racionalidad (progresar). Al progresar racionalmente toda la sociedad se posibilitaba un mayor avance y, así, la cultura se desplegaba.

El proyecto ilustrado pretendió convertir la sociedad en una gran práctica racional pero fracasó en su intento como concuerdan autores como MacIntyre y Fuenmayor¹⁸. ¿Cómo ocurrió esto?

La gran práctica racional consistía en tres grandes actividades de despliegue de sentido (que en este contexto se denominaban modos de ejercicio de la razón) que constituían una unidad: la reflexión práctica, o sobre los fines; la reflexión teórica, sobre el mundo; y, la reflexión instrumental, sobre los medios para realizar los fines.¹⁹ El corazón de esa gran práctica era la reflexión sobre los fines, ya que el mundo y los medios se hacen visibles sobre el piso que suministran los fines. La reflexión práctica constituía la actividad desplegada de sentido de carácter más fundamental, de manera que cualquier obstáculo a dicho despliegue tenía impacto sobre los otros modos de racionalidad y, por ende, sobre la práctica social como un todo. Precisamente, la existencia de obstáculos infranqueables para tal tipo de despliegue es la causa fundamental para el fracaso del proyecto ilustrado y el nacimiento de la postmodernidad, en donde, como veremos se dan

actividades científicas y tecnológicas (restos de los antiguos ejercicios racionales teóricos e instrumentales) que son (o pretenden ser) independientes de cualquier tipo de reflexión sobre fines o "valores". En realidad lo que termina ocurriendo en la Postmodernidad es que, como no se da ningún tipo de reflexión práctica, los verdaderos fines operan de una manera velada o implícita. Veremos luego que el fin que termina imponiéndose soterradamente es la "eficiencia". Pero, ¿cuáles fueron aquellos obstáculos infranqueables? ¿Por qué termina imponiéndose la eficiencia como fin velado? Atendamos de inmediato la primera pregunta, mientras que la segunda la responderemos en el siguiente numeral.

Como dijimos antes, la gran mayoría de las prácticas Ilustradas eran despliegues de sentido de carácter instrumental. No había en ellas un despliegue fundamental (de fines) pues éste sólo se hacía en un grupo muy reducido de prácticas, principalmente en la actividad política en donde se definían los fines sociales de las demás prácticas. De esta manera, si la actividad política llegaba a tener problemas, las demás prácticas quedarían desorientadas (sin el norte racional que la actividad política les debía brindar).

Efectivamente, la actividad política ilustrada no se consolidó del modo como debía hacerlo. La práctica política, de la cual debían participar todos los individuos y que era en últimas el norte fundamental de ser aprendices en la escuela, terminó siendo exclusiva de unos pocos²⁰. No llegó nunca a constituirse como parte de la cotidianidad de la mayoría de los individuos, cotidianidad que, por el contrario, estaba saturada de actividades meramente instrumentales (no necesariamente dentro de prácticas). Así, los despliegues fundamentales de sentido llegaron a estar excluidos de la vida cotidiana de la mayoría. Y estos despliegues

15 En Fuenmayor (2001) se puede encontrar una explicación amplia de cómo deviene históricamente el dualismo sujeto-objeto en la Modernidad.

16 Esta necesidad de "mover" a los miembros no ilustrados de la sociedad hacia el lugar que idealmente la Razón les había asignado hizo posibles los debates sobre la masificación y la obligatoriedad de la educación.

17 El ejercicio racional no constituía una actividad de carácter "teórico" (al modo en que hoy se entiende cotidianamente esa palabra), sino que era algo que se debía traducir en un modo de vida, el racional. De esta manera, el ejemplo de racionalidad que daban los maestros no era algo separable de su propia vida, era algo "práctico".

18 Las razones que estos autores aducen sobre el fracaso de la Ilustración son distintas a las que aquí presentamos. Para MacIntyre (1985) el fracaso se da ante la imposibilidad de justificar racionalmente la moral debido al estado de fragmentación de su lenguaje. En el caso de Fuenmayor (1994) el fracaso refiere a razones de carácter ontológico (la imposibilidad de aprehender holísticamente la realidad desde el dualismo cartesiano cuerpo-alma).

19 En Fuenmayor y López-Garay (1991) se encuentra una explicación profunda sobre esto.

20 De hecho, la racionalidad en general tendió a ser exclusiva al punto que, en el contexto postmoderno que veremos luego, aún la racionalidad instrumental más depurada se concentra en unos pocos.

eran los que permitían el ordenamiento de la sociedad ilustrada. Sin éstos era imposible la realización del orden social moderno Ilustrado. Así, fracasó el Proyecto de la Ilustración.

5. Las prácticas y la relación maestro-aprendiz en la postmodernidad

En la postmodernidad el despliegue de sentido trata de ubicar lo que se presenta dentro de un gran sistema de dispositivos (un "aparato tecnológico") cada vez más eficiente. Lo que tiene sentido es lo que ya encontró su ubicación, su utilidad, en el "aparato tecnológico" y lo que aún no lo tiene es lo que está próximo a ser ubicado, es decir, lo aún inútil.²¹ Según se explicó de modo general en el numeral dos, que algo tenga sentido no quiere decir necesariamente que tenga sentido pleno y, por tanto, es siempre susceptible de una mejor ubicación, de una utilización óptima, más eficiente en el aparato tecnológico en el que gradualmente se va convirtiendo el mundo. Las prácticas (y los individuos dentro de éstas) son las encargadas de realizar la ubicación de las cosas del mundo como dispositivos dentro del gran sistema y de brindarles una mejor ubicación (es decir, de "optimizar") a los dispositivos ya existentes.

La búsqueda de eficiencia desde la óptica del aparato tecnológico se traduce, desde el punto de vista individual, en una búsqueda de libertad, entendida ésta como holgura de opciones para realizar intereses individuales.²² Pero estos intereses individuales son sólo expresiones más particulares de la misma búsqueda de holgura de opciones. En otras palabras, lo que persigue el individuo es un mayor número de opciones para realizar intereses que permitan, luego, un mayor número de opciones. Ésta es la expresión individual de la búsqueda permanente de una

mayor eficiencia del aparato tecnológico. Mientras el individuo aumenta sus posibilidades, es decir, su poder, el aparato tecnológico cuenta con un instrumento cada vez más poderoso para incrementar su propia eficiencia. Esta búsqueda individual se traduce en la acumulación y uso cada vez más eficiente de un mayor número de instrumentos (conocimientos, habilidades, aparatos, recursos "humanos" y naturales). ¿Por qué termina imponiéndose la eficiencia como fin?

Una práctica instrumental que nunca revisa los fines termina teniendo como único criterio para evaluar la depuración del bien que produce, la cantidad de recursos (humanos, económicos, tecnológicos) que emplea para la realización del mismo, es decir, la eficiencia. Los maestros de las prácticas instrumentales terminan enseñando a sus aprendices (ya formados en el método racional) que el único fin que tienen a mano para justificar racionalmente las actividades de su práctica es la eficiencia. Todo esto es a la vez causa y efecto del empobrecimiento del mito del progreso (que en la Ilustración refería al progreso racional), el cual ha quedado reducido en la postmodernidad a mero progreso económico y tecnológico. ¿Cómo lucen las prácticas en esta época?

Varios tipos de prácticas son identificables hoy. Las prácticas que estudian el mundo para descubrir nuevas posibilidades de dispositivos (como lo hace la denominada "investigación o ciencia aplicada").²³ Cada una de las posibilidades instrumentales que estas prácticas descubren constituyen despliegues de sentido que preparan futuros despliegues más "concretos". Los sentidos que estas prácticas despliegan son "conocimientos" útiles sobre el mundo natural y social. Estas prácticas "investigan", es decir, buscan obtener conocimientos, por ejemplo, sobre "nuevas fuentes de recursos naturales" o sobre nuevas posibilidades de utilización de los recursos existentes. Los conocimientos

que estas prácticas alcanzan se refieren a "recursos potenciales" del aparato tecnológico. Estos recursos no son utilizables de manera inmediata sino que necesitan pasar por algún "proceso" para que puedan serlo. Estas prácticas "científicas" van haciendo del mundo, día a día, un mejor "almacén" de recursos disponibles para los usos futuros hacia una mayor eficiencia del aparato tecnológico y, simultáneamente, hacia una mayor holgura de opciones (libertad) del individuo.

También podemos encontrar prácticas que se dedican a la construcción de nuevos dispositivos (que hoy denominamos "el desarrollo o innovación tecnológica"). Los "sentidos" que estas prácticas despliegan son "instrumentos" (que pueden ser "aparatos" o "métodos")²⁴ listos para el uso inmediato. Para realizar sus construcciones, estas prácticas utilizan, además de su propio acervo o el de otras prácticas similares (principalmente aparatos y métodos), los conocimientos que fueron obtenidos por las prácticas científicas descritas anteriormente y por otras actividades que no constituyen prácticas.

Las prácticas postmodernas normalmente hacen parte de organizaciones. Las organizaciones son formas sociales en donde se despliega sentido hacia la eficiencia. Las prácticas específicas que hacen parte de una organización son dispuestas en esa dirección. Los individuos aceptan vincularse a prácticas específicas y organizaciones porque evalúan que tal vinculación amplía su libertad más de lo que la restringe. El mercado es la estructura social postmoderna en que se evidencia el aparato tecnológico como un todo, en donde se dan relaciones (de intercambio, de competencia) entre organizaciones, prácticas y actividades específicas e individuos que sobreviven en el mercado en tanto contribuyen con su eficiencia.²⁵

El despliegue de sentido (y, así, la condición de práctica) tanto en prácticas específicas como en organizaciones tiende a desaparecer cuando sus actividades se reducen a la ejecución de tareas repetitivas para la elaboración de "productos" o "servicios".²⁶ Esto ocurre cuando la búsqueda de eficiencia se realiza limitándose a seguir "métodos" o "procedimientos" predefinidos o a la utilización de "aparatos" tecnológicos cada vez más sofisticados.²⁷

Lo anterior ya nos permite indicar un foco de deterioro de las prácticas y de la cultura occidental. En el contexto postmoderno, en el ámbito de las organizaciones (ámbito que día a día expande su incidencia en la vida humana), la búsqueda de eficiencia está cada vez más guiada por "métodos" o "tecnologías blandas" y soportada en la utilización de aparatos que no resultan de la actividad misma de dichas organizaciones sino que son simplemente tomadas de las prácticas desarrolladoras de tecnología y que convierten la actividad de las organizaciones en mera repetición. Así, la actividad humana de la sociedad es cada vez menos desplegada de sentido. El despliegue de sentido se va concentrando gradualmente en unas cuantas prácticas científicas y tecnológicas que realizan un reducido grupo de personas en Occidente. El despliegue de sentido, aquello que mantiene con vida las prácticas y la cultura occidental, tiende a desaparecer de las actividades que ocupan la gran parte del tiempo de la mayoría de los individuos en nuestra cultura.

Pero el problema anterior se agudiza si vemos lo que ocurre con la relación entre maestros y aprendices en las prácticas científicas y tecnológicas postmodernas ya mencionadas. Desde el punto de vista del aparato tecnológico, el establecimiento de la relación maestro-aprendiz

21 Otras explicaciones sobre esto se pueden encontrar en Heidegger (1977) y en Suárez (2000).

22 Estos intereses varían con las circunstancias y su papel es impulsar al individuo a la búsqueda de mayor poder para realizar intereses. Dada la variabilidad de los intereses, se explica la multifuncionalidad, es decir, la multiplicidad de pseudo-sentidos que, en el fondo, siempre son el mismo: el de ser instrumentos listos para ser utilizados.

23 La investigación científica que hoy es denominada "pura o teórica" estudia, en cambio, el mundo natural o social sin que todavía se vea una utilidad inmediata. ¿Este tipo de ciencia la podemos considerar como un resto de la modernidad próximo a desaparecer?

24 A los métodos o procedimientos para hacer algo se les denomina "tecnologías blandas", mientras que a los aparatos o máquinas se les denomina "tecnologías duras".

25 Con ello no queremos indicar que el mercado apareció en la postmodernidad, sino que es en esta época donde adquiere el carácter central e ideal hacia el que debería tender la estructura social.

26 Sin embargo, habría algún despliegue de sentido en el "mantenimiento" de la "operación" (es decir, la tarea que busca que las actividades repetitivas de producción o servicio se cumplan), siempre y cuando tal mantenimiento no se reduzca a la mera ejecución de actividades establecidas en "procedimientos".

27 La búsqueda de la eficiencia conlleva la "optimización" de los procesos para hacer las cosas, mediante el uso de métodos y aparatos.

tiene como propósito el reemplazo del recurso humano obsoleto por otro renovado y más eficiente, de tal manera que se garantice el continuo funcionamiento del aparato tecnológico. El maestro tiene la responsabilidad de capacitar a los individuos más jóvenes para que puedan ocupar el lugar de los viejos. El aprendiz es el recurso humano potencial. Para ser maestro se requiere como capacidad fundamental la destreza en el uso de su inteligencia instrumental (selección y uso de los instrumentos que redundan en una mayor eficiencia).²⁸ Como cualquier otro dispositivo del aparato tecnológico, el maestro tiende a ser reemplazado por otros dispositivos que redunden en una mayor eficiencia de la actividad de capacitación (estos otros dispositivos no son necesariamente seres humanos).²⁹

Desde el punto de vista del individuo, el maestro ve la relación maestro-aprendiz como cualquier otra relación proveedor-consumidor en el mercado, a través de la cual se hace posible la satisfacción de sus intereses individuales (dinero, estatus, prestigio). El aprendiz (cliente) busca hacerse de capacidades instrumentales para satisfacer sus intereses. Como cualquier otro cliente, el aprendiz sabe que su proveedor actual puede ser sustituido por cualquier otro que ofrezca mejores oportunidades para la satisfacción de sus "necesidades". Vale la pena indicar que el maestro enseña a sus futuros competidores y reemplazos en el aparato tecnológico. Esto posibilita que el maestro, queriendo prolongar su "vida útil", tienda a no brindar la mejor preparación de la que es capaz a sus aprendices.

6. El sentido de las prácticas y la relación maestro-aprendiz en el presente: ¿cuál es y cuál debería ser?

En el presente la mayoría de las prácticas obedece a lo descrito en el contexto postmoderno. Sin embargo, todavía podemos observar algunos restos de prácticas correspondientes a contextos anteriores, por ejemplo, el caso de la ciencia "pura" y de algunas actividades filosóficas marginales (aquellas que no se han convertido en mera "repetición"). En estos casos no se puede encontrar con facilidad cuál es su contribución a la mayor eficiencia del aparato tecnológico y, por el contrario, pareciera primar el afán de comprender racionalmente el mundo.³⁰

El hecho de que hoy en día dominen las prácticas postmodernas tiene dos grandes implicaciones de acuerdo con lo dicho hasta aquí. En primer lugar, dichas prácticas postmodernas tienen en su seno un modo de relación maestro-aprendiz que hace tender la práctica al estancamiento. Es evidente cómo los denominados "avances tecnológicos" del presente no constituyen cambios fundamentalmente diferentes respecto a lo anterior, sino que sólo agregan nuevas posibilidades de utilización.³¹

En segundo lugar, el despliegue de sentido que hacen las prácticas postmodernas tiende a imposibilitar el despliegue de sentido mismo (y de esta manera imposibilita el surgimiento de nuevas prácticas). Recordemos que las prácticas tecnológicas y científicas postmodernas despliegan sentido en dirección a la mayor eficiencia de las demás actividades, lo que se traduce en

procedimientos y tareas repetitivas en donde el despliegue de sentido es escaso. En el límite, los despliegues de sentido de estas prácticas conllevan que no haya ningún despliegue de sentido en las otras. ¿Qué pasa con la cultura cuando le ocurre esto a las prácticas?

La cultura también sufre un estancamiento. Pero, ¿qué significa que la cultura se estanque? En esta situación, el despliegue de sentido en la cultura es la búsqueda de las infinitas posibilidades instrumentales, las que cada individuo en su corta vida alcance a desarrollar. Como estos caminos de despliegue de sentido no son continuados por otros individuos, los nuevos individuos vuelven a recorrer los mismos, o a explorar otros que tampoco llegan muy lejos. Así, el espacio de posibilidades de la cultura se reduce a un pequeño sector de las mismas posibilidades en donde cada individuo lo que hace es habitar caminos ya recorridos o caminos no recorridos dentro de ese mismo espacio. Dicho espacio poco a poco se va volviendo más conocido y se van reduciendo en él las posibilidades de cosas verdaderamente nuevas. Así, la cultura se convierte en una especie de laberinto sin salida en donde los individuos a lo largo de la vida recorren múltiples caminos que no lo llevan muy lejos. Si un individuo dedicara de lleno su vida a un solo camino, ¿encontraría la salida y así la cultura abandonaría su condición actual de laberinto sin salida?

No. Lo que un individuo puede hacer es iniciar un camino y llevarlo hasta donde su corta vida lo permita. Pero esto no es suficiente para que la cultura salga de esta situación. Otros tienen que continuar este camino para que puedan llegar más lejos (y con ellos la cultura). Esto requiere que el primero encamine a los segundos hasta el lugar cultural al que él llegó, mostrándoles la dirección del camino para que ellos puedan continuarlo. Esto no es otra cosa que la constitución de nuevas prácticas. Pero, ¿cualquier camino es idóneo? O, en otras palabras ¿el asunto es constituir cualquier tipo de prácticas?

No. Por lo dicho en este numeral, no se pretende constituir prácticas cuyo resultado sea la imposibilidad de despliegue de sentido (como lo hacen la ciencia aplicada y el desarrollo tecnológico postmoderno). Tenemos que construir prácticas que, por el contrario, lo posibiliten. ¿Cuáles son éstas? No tenemos respuestas concretas aún. Pero un requisito que debe cumplir este nuevo tipo de prácticas es que deben partir, cada una a su modo, de la comprensión profunda de la situación laberíntica en la que se encuentra la cultura occidental, sus prácticas y la relación entre maestros y aprendices dentro de ellas. En otras palabras, en todas estas nuevas prácticas la problemática de la cultura que hemos descrito tiene que constituir parte fundamental de su acervo de sentidos (su historia). Éste debe ser su despliegue de sentido fundamental. Lo que estamos diciendo es que todas las nuevas prácticas deben hacer despliegues de sentido a todos los niveles (fundamentales o no) y no, como ocurrió en otras épocas, que una práctica tenga mayores responsabilidades que otras con respecto a los despliegues de sentido. Los despliegues fundamentales en este momento particular de la cultura occidental implican situar las prácticas respecto a la crisis de Occidente descrita en el presente escrito.

Lo anterior también nos da una luz con respecto a lo que la relación maestro-aprendiz debería ser. Los maestros, que por el momento seguirán recibiendo aprendices que entienden su relación con los primeros como una entre proveedores y clientes, tienen que hacerles ver que ello obedece a unas condiciones históricas muy particulares de deterioro cultural; que ese deterioro constituye la problemática más crítica que se haya podido enfrentar, pues es la cultura la fuente que hace posible el sentido; que sin sentido, la vida, según la imagen shakespeariana, es: "*Life's but a walking shadow, a poor player; That struts and frets his hour upon the stage, And then is heard no more; it is a tale Told by an idiot, full of sound and fury, Signifying nothing*"³²; y que, por tanto, deben

28 Nótese que la enseñanza se centra en el desarrollo de conocimientos y destrezas, de herramientas que contribuyan con la eficiencia del aparato productivo. Lo que haga o deje de hacer el maestro cuando no está dedicado a enseñar esas herramientas, no tiene mayor importancia. Los maestros no tienen que dar un "ejemplo de vida" a sus aprendices y éstos últimos, que saben lo que les interesa, se limitan a exigir que se les brinden las mejores herramientas (que se les enseñen "cosas prácticas") para perseguir sus intereses personales.

29 Hoy en día es notorio el desplazamiento de los maestros por parte de las tecnologías informáticas dado que éstas posibilitan una mayor masificación a menor costo, con niveles de calidad uniformes.

30 Estas prácticas son cada día menos valoradas (calificadas de "inútiles") y por ello tienden a desaparecer rápidamente, aún de los círculos académicos más "respetables".

31 Podemos ver cómo desde hace unos años las computadoras no cambian con respecto a las anteriores sino sólo en brindar más opciones de uso (multifuncionalidad) a los usuarios.

32 Shakespeare, 1978, p. 1024. Citado en Fuenmayor, 2000, p. 81

tratar de disponerse del mejor modo para encarar esa problemática.

La relación maestro-aprendiz ideal para esta época de crisis cultural, no posibilita la "salvación" del maestro, ni la construcción de un mundo más "racional" en el que pueda realizar plenamente su "humanidad", ni constituye tampoco un "medio" para la realización de sus "intereses". Para el maestro, tiene que ser una relación de "donación" en donde él no espere nada. Una relación que se mantenga viva gracias a una luz de esperanza exigua y desvaneciente de que los aprendices de su práctica, en un futuro incierto, tal vez muy lejano, reciban una cultura "sana" que posibilite una vida plena de sentido. La relación maestro-aprendiz tiene que ser fundamentalmente una relación de "amor", entendido éste de la manera más sublime y desinteresada en que dicha palabra pueda ser aprehendida.

Bibliografía

FUENMAYOR, Ramsés. 1991. *Truth and Openness: An Epistemology Interpretive Systemology*. Systems Practice, Vol. 4, No. 5, 1. pp. 473-490.

FUENMAYOR, Ramsés. 1994. *El olvido del sentido holístico en la época post-moderna*. Sistemas. 1, pp. 15-30.

FUENMAYOR, Ramsés. 2000. *Sentido y sinsentido del desarrollo*. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) y Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa, Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

FUENMAYOR, Ramsés. 2001. *The Oblivion of Churchman's Plea for a Systems Approach to World Problems II. The Rise of the Modern Constellation*, System Practice and Action Research, Vol. 14, No. 1. pp. 29-45.

FUENMAYOR, Ramsés. 2003. *El resonar del envío*. En: Villarreal, Miriam. *Interpretando obras cinematográficas*. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT), Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa,

Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

FUENMAYOR, Ramsés y LÓPEZ-GARAY, Hernán. 1991. *The Scene for Interpretive Systemology*. System Practice, 4(5), pp.401-418.

GRONDIN, Jean. 2003. *Du sens de la vie. Essai philosophique*. Bellarmin, Canada.

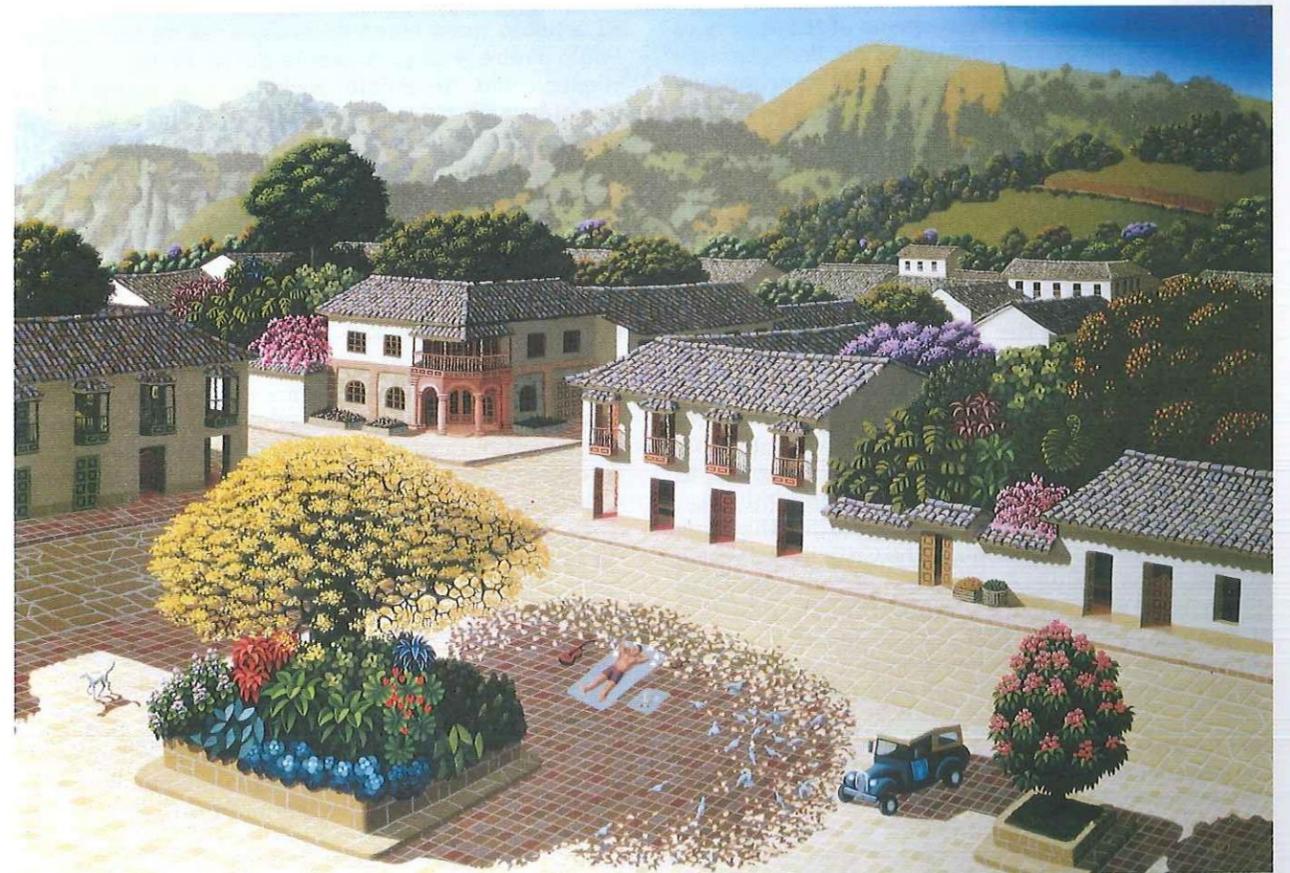
HEIDEGGER, Martin. 1977. *Question Concerning Technology*. En: Heidegger, Martin. *Basic Writings*. KRELL, D.F., Routledge & Kegan Paul. London.

MACINTYRE, Alasdair. 1985. *After Virtue: a study in moral theory*. Duckworth, London.

MACINTYRE, Alasdair. 1988. *Whose Justice? Which Rationality?* University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana.

SUÁREZ, Roldan. 2000. *Cárceles sin fin*. Consejo de Publicaciones y Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela.

WEBER, Max. 1904. *Objectivity in Social Science and Social Policy*. En: *The Methodology of the Social Sciences*, Free Press, New York, pp. 49-112.



Óleo. Manolo Díaz