





**Pensar nuestra educación:**  
*reflexiones en torno a educación, convivencia,  
lectura y escritura en Colombia*

**Rodolfo Alberto López Díaz**

**ECO**  
**EDICIONES**  


UNIVERSIDAD DE  
**LA SALLE**

Bogotá, D. C.  
2018

López Díaz, Rodolfo Alberto, 1961-

Pensar nuestra educación : reflexiones en torno a educación, convivencia, lectura y escritura en Colombia / Rodolfo Alberto

López Díaz. -- Bogotá : Ediciones Unisalle : Ecoe Ediciones, 2017  
224 páginas ; 24 cm.

Incluye índice de contenido.

ISBN 978-958-5400-77-1

1. Educación - Colombia 2. Lectura y escritura - Enseñanza superior 3. Promoción de la lectura - Colombia 4. Promoción de la escritura - Colombia I. Tit.

370.9861 cd 22 ed.

A1588143

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-5400-77-1

e-ISBN: 978-958-5400-78-8

Primera edición: Bogotá, D. C., enero del 2018

© Rodolfo Alberto López Díaz

© Universidad de La Salle

© Ecoe Ediciones Ltda.

### **Edición**

Universidad de La Salle

Oficina de Publicaciones

Sede Chapinero, Cra. 5 #59A-44, Bogotá D. C., Colombia

PBX: (571) 348 8000. Exts.: 1215 y 1224

publicaciones@lasalle.edu.co

<http://www.lasalle.edu.co>

Ecoe ediciones

Cra. 19 #63C-32, Bogotá D. C., Colombia

PBX: (571) 248 1449

[info@ecoedediciones.com](mailto:info@ecoedediciones.com)

[www.ecoedediciones.com](http://www.ecoedediciones.com)

### **Coordinación editorial**

Andrea del Pilar Sierra Gómez

### **Corrección de estilo**

Sabina Ojeda

### **Diagramación**

William Yesid Naizaque Ospina

### **Impresión**

A Francisco y Margarita:  
tejedores de vida.

A Beatríz, Judith, Juan David y Andrés Felipe:  
compañeros de viaje.

A todos aquellos que creen en una educación más humana  
y dignificadora de la vida.



*Es preciso fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica. Situarse en tales perspectivas sin arbitrariedad ni violencia, desde el contacto con los objetos, sólo le es dado al pensamiento.*

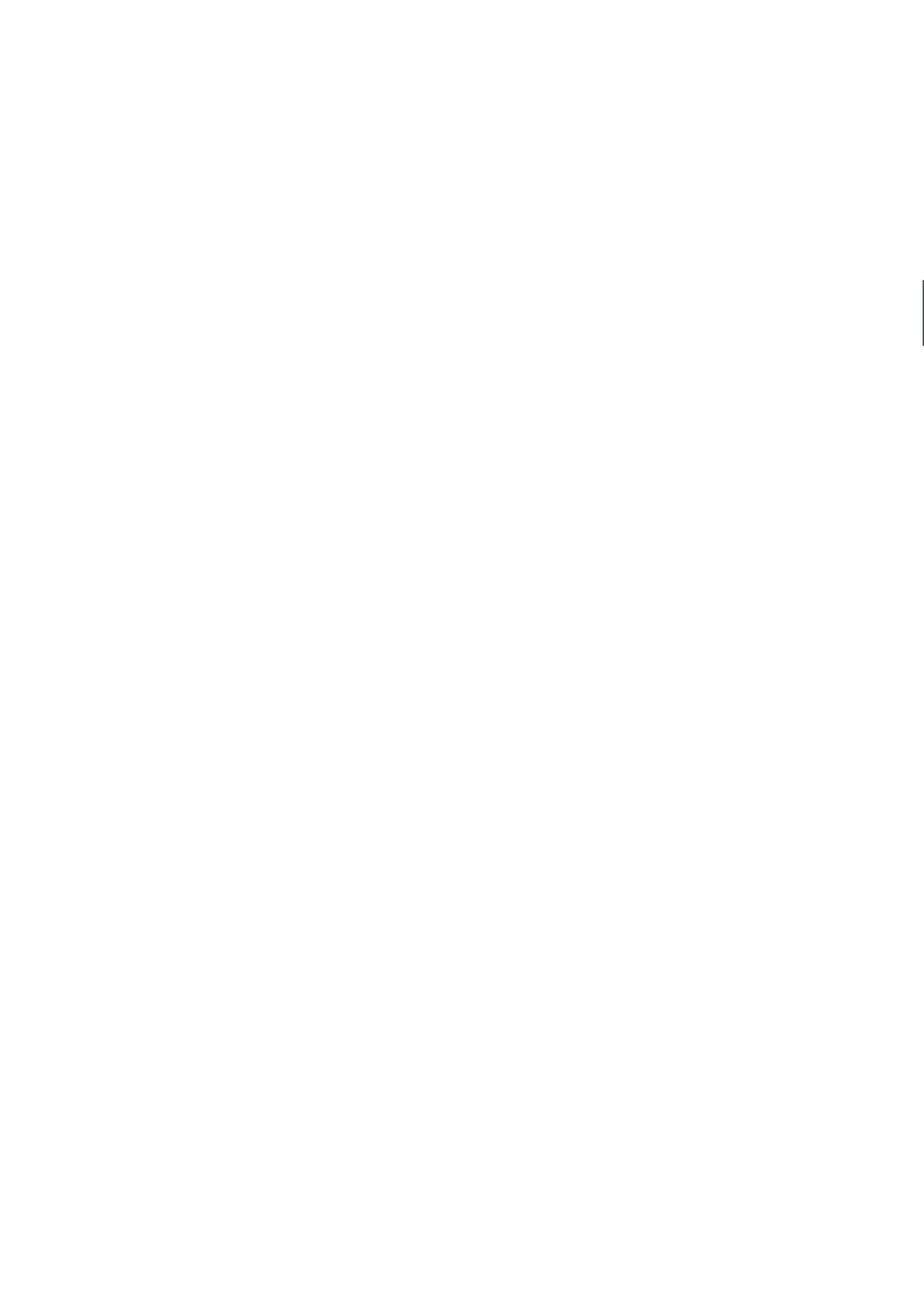
Theodor Adorno

*Es hora de progresar de una sociedad basada en el crecimiento material a una sociedad basada en el crecimiento de los valores intangibles que nos hacen propiamente humanos.*

Jordi Pigem

*No se puede reformar la institución sin haber reformado antes las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones.*

Edgar Morin



# Contenido

Presentación	9
<b>Sobre la educación</b>	<b>11</b>
1. Pensar críticamente: características y posibilidades en la profesión docente	13
2. Una educación que privilegie el pensamiento crítico	23
3. Nadar distinguiendo las aguas... El lugar de los modelos pedagógicos en el panorama educativo actual	27
4. Legados de la educación clásica a la formación actual	49
5. Capacidades, más que competencias, para la educación presente y futura en Colombia	59
6. Enseñar la creatividad	63
7. Fidelidad y docencia	67
8. Educar en valores	71
<b>Sobre la convivencia</b>	<b>89</b>
1. ¿Qué idea de sociedad tenemos y qué educación queremos?	91
2. Desarmar la cultura patriarcal para sembrar una cultura democrática	95
3. Hacia una formación ética y crítica	103
4. Una didáctica de la elaboración interior para la educación de hoy	125
5. Enseñar el cuidado de sí mismo y del otro	131

6. La didáctica de las virtudes: un escenario para cuidar de sí mismo y del otro	133
7. ¿Es posible convivir sin la virtud del respeto?	147
8. La virtud como condición trágica	153
<b>Sobre la lectura y la escritura</b>	159
1. La lectura y la escritura como formas de comprensión	161
2. El lector como explorador	167
3. Escritura y subjetividad	173
4. Escribir para cuidar de sí mismo y del otro	187
5. La escritura en el aula	199
Referencias	211

## Presentación

Nunca, como hoy, las vidas humana y planetaria habían estado en tan eminente posibilidad de no ser más. La racionalidad moderna, la mayor invención desde el siglo XV hasta la actualidad, nos ha llevado a un utilitarismo devastador de nosotros mismos y de la vida que urge sopesar para entrever otras alternativas posibles en pos de vivir de una manera más digna, respetuosa y solidaria.

El conjunto de ensayos —*ensayo* en su doble acepción: examen y tanteo— que llega a las manos del lector procura brindar algunos itinerarios divergentes para mirarnos con otros ojos, observar las herencias recibidas y situarnos en clave de exploración, resistencia analítica y opción creadora. En los veintiún ensayos que siguen se exploran rutas para nuestro presente y futuro, en las cuales la vida, en toda su dimensión y esplendor, vuelve a ser el centro y la brújula. Dado que un lugar fundacional de lo humano se halla en la educación, a la educación debemos volver para vislumbrar otra forma de racionalidad y de relacionalidad; otra manera de mirar y de mirarnos.

Bajo este credo, las reflexiones, los análisis y las propuestas que se despliegan en tres grandes apartados, con sus correspondientes ensayos, son una invitación a asumir una contemplación activa, en la cual categorías como humanidad, vida, dignidad, libertad, creación, respeto, ética y estética nos alienten a concebir y configurar otra educación posible; una formación humana que nos acerque a la armonía y la convivencia, y nos distancien de la competencia y el lucro por el lucro.

Sin pretensión alguna de mesianismo o de negación a ultranza de las condiciones y los valores actuales, los ensayos que siguen sí son un acto deliberado de indagación provocadora para pensar lo que somos y lo que podemos ser. Aunque los cantos de sirena siempre estarán presentes, también lo estará la capacidad de soñar, andar otros caminos y luchar por una existencia con sentido más propio, menos utilitario. Los viajeros nunca dejan de pensar en su amada raíz, pero se

abren a nuevos horizontes; su voluntad indeclinable por hacerse merecedores de la historia y del futuro los convoca y les da alas y remos. Ellos bien lo saben: el mundo es una *terra incognita*. Siguiéndolos, los educadores, los estudiantes y la sociedad civil bien podemos pensar otros mundos más cercanos a la dignidad y la convivencia, y cada vez más lejanos de la guerra y la competitividad. Definitivamente, la educación es, ante todo, una forma siempre renovada de viajar hacia lo mejor posible.

Pensar nuestra educación desde otros escenarios, abrir sentidos más pertinentes para reeducarnos y entender la formación humana como *la posibilidad de las posibilidades* para vivir de forma más digna, respetuosa y tolerante en el mundo de hoy y, especialmente, en esta geografía de la insensatez llamada Colombia, son los propósitos que guían los ensayos que siguen, los cuales son producto de la meditación, la investigación, la experiencia y la imaginación del autor. Si no pensamos con sensatez, al menos nuestra propia educación, ¿hacia dónde nos llevará esta *nave de los locos* en la que estamos y que va a la deriva?

El autor.

Sobre la educación



# 1.

## Pensar críticamente: características y posibilidades en la profesión docente

*El pensamiento es la capacidad de inquirir, investigar, inspeccionar, ensayar algo o sumergirse en ello con el fin de encontrar algo nuevo o ver lo conocido bajo una luz diferente.*

John Dewey

### Distinciones

En la vida académica ciertos términos hacen carrera rápida y llegan a convertirse en lugares comunes, en nociones vagas que van y vienen, en comodines discursivos que, por tal desgaste, requieren volver a ser pensados y resituados periódicamente. Dos de ellos son *pensamiento* y su adjetivación, *pensamiento crítico*. Cuando enunciamos tales términos, ¿a qué nos referimos? Las líneas que siguen procuran, en primer lugar, responder o, al menos, poner lindes a tal inquietud y, en segundo lugar, determinar las relaciones entre la docencia y el pensamiento crítico.

Iniciemos con un acercamiento a la semilla del concepto: la palabra *pensar* proviene de los términos latinos *pensare* (pesar) y *pendere* (colgar), en el sentido de comparar dos pesos en una balanza; su raíz indoeuropea es (s)pen, que significa estirar, hilar. De esta raíz nacen palabras asociadas como analizar, discutir, deliberar, examinar. Para cercar más el término, el *Diccionario ideológico de la lengua española* lo define como “ejercitar la facultad del espíritu de concebir, razonar o inferir. Reflexionar, examinar con cuidado una cosa para formar dictamen” (Alvar Ezquerro, 1995, p. 1403) y lo afilia a los campos semánticos alimentación, imaginación, intención y razonamiento. Por su lado, Corripio (1985) vincula *pensar* con reflexionar y discurrir, y lo anexa a recordar, comprender, creer e imaginar. Dewey (2010) asocia pensamiento a reflexión y dice que el pensamiento reflexivo

es “el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 19); que el pensamiento reflexivo es una cadena de ideas, una ordenación consecucional dirigida hacia un fin determinado que elabora conclusiones y se diferencia de las ideas innatas (noción espontánea que no se procesan) y de las creencias (credo aceptado socialmente). Para Dewey, pensar es dotar de sentido, sopesar y reelaborar las nociones y creencias y, con ello, transitar del *servilismo mental* a los estados de duda, investigación y creación, propios del pensamiento reflexivo. En resumen: pensar es un sistema integrador de fenómenos, ideas y juicios elaborados y representados por un sujeto y comporta condiciones como memorizar, jerarquizar, relacionar, proponer y argumentar. Así las cosas, con solo decir *pensamiento* se estará hablando de *pensamiento crítico*; lo crítico es parte constitutiva del pensamiento humano.

A continuación, desarrollaré un segundo ejercicio de distinción, esta vez para el concepto en cuestión, pero desde los abordajes que le ha dado el siglo XX. Diferenciaré teoría crítica, análisis crítico del discurso y pensamiento crítico. La primera es una concepción propia de la Escuela de Fráncfort (formada por Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas y Axel Honneth, entre otros) que asume la praxis política como catalizadora y valoración ideológica de las diferentes teorías emergentes en el seno de las sociedades europeas de finales del siglo XIX bajo el amparo de dar respuesta a las pretensiones del proyecto marxista, esto en franca oposición a la llamada *teoría tradicional*, la cual se afina en la hegemonía de la racionalidad teleológica. La teoría crítica asume que no hay teorías puras —separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada—; considera que el conocimiento y los sistemas sociales están determinados por sujetos concretos en condiciones particulares y con intenciones ideológicas específicas. En tal sentido se pronuncia Horkheimer (2003) al indicar que el mundo perceptible se presenta al sujeto como un conjunto de facticidades, que el mundo está ahí y debe ser aprehendido. Dicho de otra manera, las prácticas e intereses teóricos que se dan en los colectivos revisten posturas ideológicas y teórico-cognitivas. Podría afirmarse que los sistemas de representaciones están enmarcados en historias concretas, tensiones e intereses que se deben develar, analizar y enjuiciar. En el caso de la Escuela de Fráncfort, el mirador desde el cual se harían los filtros está en las teorías marxistas.

El análisis crítico del discurso, por su parte, es un enfoque interdisciplinario que considera al lenguaje como práctica social y analiza cómo la dominación se reproduce en los discursos. Esta concepción supralingüística entiende que los discursos se dan más allá de las estructuras gramaticales, como los usos políticos, económicos y morales, que otorgan a la lengua un dominio primario y sólido desde donde se proyecta la ideología. Las relaciones de poder están puestas —y expuestas, diríamos— en el discurso. Pensadores como Michel Foucault, Stuart Hall, Pierre Bourdieu y Teun A. van Dijk tendrán cercanía con esos presupuestos. El análisis crítico del discurso, en consonancia con la teoría crítica, tratará de develar los mecanismos en donde subyacen y se propagan los móviles ideológicos.

Para cerrar estas distinciones, el pensamiento crítico surge en tanto campo cercano a las teorías de la cognición y procura analizar, entender y evaluar las maneras de organizar el conocimiento y representar el mundo. Además, en este marco, es el conjunto de habilidades y estrategias para pensar —y enseñar a pensar— de manera analítica y emitir juicios de valor razonados de cara a los fenómenos observados. Sus *criterios de verdad* serán las enunciaciones, producto de reflexiones que, organizadas mediante la claridad, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud y la lógica, es capaz de elaborar un sujeto. Esta idea, no está de más decirlo, ha sido privilegiada en el escenario educativo desde Dewey (2010) hasta las investigaciones más recientes del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (Ritchhart, Church y Morrison, 2014), pasando por Piaget (2014), las corrientes constructivistas y de pedagogía conceptual y las taxonomías de la cognición.

En el fondo de las tres distinciones anteriores sobre pensamiento crítico se puede hallar un territorio común: el proyecto de la modernidad. Este proyecto se opone a la temporalidad escatológica de la premodernidad y no concibe el tiempo humano como destino fijo e inamovible donde Dios es el protagonista y el hombre el objeto del destino divino, sino, al contrario, lo concibe como “historia [...] animada por la idea de la libertad, del progreso de la razón humana. El sujeto del tiempo ya no es un Dios dirigente, sino el hombre libre que se proyecta en el futuro” (Han, 2015, p. 33). Así, pensar críticamente representa una ruptura con la premodernidad —el hombre no es dueño de su destino— y la irrupción del cambio, la novedad, el movimiento, la transformación: “La relación del hombre con el futuro no está marcada por el estar arrojado ni por

la factibilidad. El hombre es quien hace (*produire*) la revolución” (Han, 2015, p. 33). Debido a la modernidad, pensar críticamente se asocia a analizar, interpretar y valorar lo que no es moderno para negarlo o excluirlo y poner en el trono del pensamiento humano lo moderno, con lo cual se desconocen otras vidas, lógicas y sociedades. El pensamiento crítico ganó capacidad analítica y juicio valorativo con la modernidad, pero con ella misma perdió flexibilidad y tolerancia para entrever otras formas de vida y pensamiento.

Por lo anterior, se entiende que el imaginario de pensamiento crítico que nos gobierna hoy es el propio de la modernidad. El sujeto moderno es crítico cuando renuncia, de manera casi nihilista, a las doctrinas o los sistemas, puesto que los considera escatologías hegemónicas. Este pensamiento crítico, por tanto, transita más en el destierro que en la filiación, en el éxodo antes que en la cofradía; más en la conciencia escindida y menos en la tribu. Así, no resulta extraño que “cuando Gregor Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto” (Kafka, 2011, p. 4). El sujeto, ahora como subjetividad crítica en tensión con el mundo, buscará como su proyecto sustantivo la autorregulación, el trabajo consigo mismo, la mirada de alerta cotidiana y la vigilia permanente, renunciando ante el fardo de lo institucional —siempre bajo la lupa—, asumiendo la errancia del apóstata como su topos vital. En su posición más coherente, el pensador crítico moderno girará hacia la parresia, en términos de Foucault (2009), dado que, quien lo hace, dice lo que piensa, habla con atrevimiento y no se detiene ante el orden para suavizar sus consideraciones. Bajo esta caracterización moderna, Nietzsche, Foucault y, en nuestra geografía, el maestro Estanislao Zuleta, han sido pensadores críticos. Ellos nos permiten saber el costo que asume quien opta por el pensamiento crítico en su sentido más fuerte.

Pero ¡cuidado!, no todo lo que oficia como pensamiento crítico lo es. En particular, el revanchismo partidista, la exaltación hegemónica de verdades únicas, la defensa a ultranza de narrativas excluyentes o el oportunismo ideológico son coletazos del pensamiento crítico, el cual, para darse efectivamente, deberá no solo analizar y tomar posición, sino proponer. Quien piensa críticamente evade los extremos, puesto que en ellos se esconde alguna doctrina. Ciertos discursos y posturas salvíficas son, cuando menos, embrionarias del pensamiento crítico o su flagrante negación.

## Dos preguntas

Como consecuencia de las anteriores consideraciones, surgen dos preguntas: ¿se podrá generar pensamiento crítico en la educación formal? Y, si fuera posible, ¿qué condiciones se exigirían de un maestro para asumir una postura crítica en su ejercicio profesional?

Respecto a la primera inquietud, habría que poner sobre el terreno que toda institucionalidad es fruto de una postura crítica —lo cual explica las dinámicas sociales e históricas—; sin embargo, en su ejercicio pleno y formal esta deja de lado la opción crítica so pena de desaparecer. Las instituciones emergen como formas contestatarias ante una determinada tradición que niegan o superan; nacen para intentar permanecer y deben asegurarse de que en su seno no se gesticione un cáncer que las pueda abatir. Lo más peligroso de una institucionalidad son sus fisuras. Así, cuando el pensamiento crítico, individual o grupal, pasa a ser poder institucionalizado debe renunciar a la opción crítica de sí mismo para subsistir. A guisa de ejemplo: los grandes jerarcas de la Iglesia de hoy no son como los primeros cristianos; tal vez por ello no hay nada más conservador y tiránico que un revolucionario que accede al poder.

Dado que la escuela y la universidad son instituciones encargadas en primer lugar de guardar tradiciones, difícilmente podrán darse a la tarea de educar sujetos que las pongan bajo la lupa y las critiquen. Por lo mismo, los sistemas educativos tienen más voluntad conservadora que transformadora; se mueven, ante todo, en la retaguardia. Lo que eran en un inicio y los postulados críticos que las gestaron son partes de la tradición que se debe defender a cualquier precio. La endogamia es la posibilidad institucional de subsistencia y, si alguna institución educativa se asume genuinamente como crítica, siempre quedará bajo la mira, siempre estará cercada por algún centinela. Tal vez por esto la educación pública, y me refiero a la colombiana, está cada día más desamparada y expuesta a la privatización.

Lo anterior expone que, primordialmente, el ejercicio crítico es una opción y una postura de la subjetividad; una constitución y una posibilidad propias del sujeto en tensión con *el mundo de la vida*. Esto nos permitiría concebir que la figura del maestro está llamada a ejercer tal opción. El docente sería, para el escenario educativo, la mayor contingencia del pensamiento crítico y, con él, la figura del sujeto escindido de la modernidad irrumpiría en la institución educativa

reanimando la tensión permanencia-transformación... Si esto tiene lugar, si se da esa voluntad ético-pedagógica en un maestro, ¿qué escenarios se le exigirían para asumir una postura crítica en su ejercicio profesional? Veamos tres básicos: el punto de partida, los medios y el punto de llegada.

## El punto de partida de un docente crítico

El punto de partida siempre es el trabajo personal, el cuidado de sí mismo, visto como el examen y la creación de la propia vida; como la labor de ser artífice —en palabras de Séneca (2013)— de la propia existencia. Quien cuida de sí se hace artista y obra de sus propios días, cumpliendo las condiciones éticas y estéticas iniciales que entraña la postura crítica. En tal sentido, el educador hace del examen asiduo de sus pensamientos, palabras y actuaciones la piedra de toque de su vida profesional. El cuidado de sí debe ser visto como el trabajo de *gobernarse a sí mismo* (Foucault, 2009): la erótica del propio pensamiento, la retórica del propio decir y la poética del propio actuar; el camino interior fundacional que prepara y anima el ser con los otros en el mundo. Entonces, cobra pleno valor el principio socrático que dice que una vida no merece ser vivida si no es examinada. El hábito del autoexamen permitirá que se reconsidere cómo se piensa, desde dónde se emiten juicios, qué tan analizados han sido los juicios y qué tan coherente es la postura del discurso pronunciado frente a la vida. Por ello, esta condición inaugural del docente que asume el pensamiento crítico como fuero sustantivo de su acción profesional representa un orden ético, un trabajo con la interioridad, una acción inacabada de coherencia.

El cuidado de sí mismo se entiende como la labor primaria del pensador crítico, el quehacer ontológico sustantivo y la piedra sobre la cual se levantará la arquitectura de los medios y fines. Este hábito forjará el carácter —necesario para mantener la postura crítica— y evitará que se caiga en las hegemonías caudillistas o en las diatribas maniqueas. Lo expuesto nos lleva a asumir que el docente como pensador crítico es un observador, analista, argumentador y proponente de sí mismo antes que un juez y verdugo de los demás. Quien se conoce sabe desde dónde habla, cuál es su lugar de enunciación y qué tan amañadas son sus lecturas de la vida social. Nada más ajeno a un ejercicio ético y pedagógico del pensamiento crítico que sesgar la mirada e inclinarse por la filiación política o los

intereses económicos. Examinándome entenderé mis necesidades y tendencias y desde ellas podré, con sinceridad y ética, formular un pensamiento crítico o, al menos, cercano a lo crítico. Ser dueño del balcón desde el cual se observa el paisaje permite ser más coherente con lo dicho y develar, en uno mismo y en los otros, las fallas, los errores, los vacíos o las oposiciones.

## Los medios que emplea un docente crítico

Los medios, por su parte, son una derivación natural del examen personal del docente y se configuran según cada uno: no existen recetas mágicas ni pócimas secretas. Un docente que asume el ejercicio del pensamiento crítico en su labor de aula o de investigación encontrará las maneras y los instrumentos (método o dispositivos) para afinar su mirada, para pulir el lente desde el cual observa.

Creo que leer, escribir e investigar permiten pensar de forma crítica. Leer para fortalecer, al menos, la sospecha y la intertextualidad. Un lector asiduo aprende a tomar distancia, a mirar desde lejos, a indagar por los ángulos diversos, a no tomar partido antes de considerar el conjunto. Quien lee con regularidad adquiere el hábito de la duda, aprende a mirar desde los grises y convoca la pluralidad, puesto que no se puede ser crítico desde los blancos y negros, desde los maniqueísmos, vengan de donde vengan. Quien lee con oficio no da nada por sentado, no se ancla en una sola perspectiva y procura llegar al fondo de las palabras. Un buen lector es un péndulo: va de la palabra al párrafo, de este al texto, de este al otro texto y de este regresa a la palabra. Pensar críticamente es hacer de la lectura un ejercicio rutinario. Quien lee a diario se desplaza de la opinión al criterio, del prejuicio a la argumentación.

Por su parte, la escritura, que siempre va de la mano con la lectura, le da orden y precisión al pensamiento, lo dirige de enunciativo a deliberativo. Quien escribe vuelve bisturí lo que antes era broca. Escribir es entrar en la profundidad de algo, es dejarse habitar por problemas o preguntas —las escrituras fuertes siempre son respuestas o tentativas de cerco a estas—. Por lo mismo, pensar críticamente exige tornar a la página en blanco. Si la lectura es el diálogo, la escritura es el monólogo. No olvidemos que pensar críticamente tiene un costo muy alto: tener voz propia, la cual se halla, de forma privilegiada, en la escritura. Allí, entre las palabras, los párrafos, los conectores y los sinónimos, se mueven

las ideas, luces o sombras de nuestro pensamiento. Si se quiere saber qué se sabe y qué se puede decir de algo, que se escriba.

Investigar, para cerrar el tema de los medios que puede emplear un docente crítico, hace referencia a identificar problemas o preguntas y configurar un método para resolverlos; un camino que siempre es viaje y transfiguración (Morin, Ciurana y Motta, 2003). El método viene a ser una manera consciente e intencionada de actuar para resolver un asunto. Así, un docente crítico no solo lee y escribe, sino que descubre o inventa el sendero para llegar a Ítaca. Si hay muchas rutas hacia a Roma, él tomará una de ellas, la explorará y enseñará. En su investigación, mostrará una actitud curiosa y paciente que es lo más valioso que tenemos en la lucha contra nuestro salvajismo (Lessing, 2010).

## El punto de llegada de un docente crítico

Como se ha expuesto, el pensamiento crítico es un acto ético y creativo, no una filiación partidista: es ético porque compromete la vida y creativo porque quien piensa con criticidad propone. En su discurso y en el aula, un docente crítico no solo destituye reyes y denuncia dictadores, sino que también genera ideas, abre caminos, tienta posibilidades. Es crítico porque, además de que no “tragarse entero”, se atreve a innovar y tiene carácter para alzar su voz y formular alternativas ante lo establecido. Por tanto, ser crítico es ser creativo, lo que supone configurar propósitos consientes, procesos medidos y ensayos reiterados. Un docente crítico, aunque no pareciera, es más reposado y creativo que el activista o el impulsivo. Por lo mismo, su obra será el resultado del proceso crítico: su punto de llegada. De sus manos y palabras emergerá un texto, una didáctica, un programa o un proyecto transversal que no existía y que ha sido fruto de una larga hibernación. Gracias al cuidado propio, la lectura, la escritura y la investigación, se logra sacar a flote una solución para mejorar la vida de todos o, al menos, hacerla más digna.

## *Animal laborans* y vida contemplativa

La vida contemplativa es un estado de libertad ajeno a la determinación y la necesidad. El trabajo es una forma de producir lo que se considera útil y valioso.

Mientras la contemplación es un fin en sí misma, el trabajo es un medio. Para Aristóteles (2012), la esencia del hombre reposa en la contemplación de la verdad, esa condición mayor de la *eudaimonia* (felicidad); la calma contemplativa dará la primacía absoluta. En la Edad Media, se habló del *ora et labora* (reza y trabaja); en esta cosmovisión aún no se fractura la relación entre el estado de contemplación —mística, sublimidad, oración— y la vida laboral. Será con el surgimiento de la ética protestante que se lleve a cabo la escisión radical entre quien contempla y quien trabaja: una cosa será la vida activa y otra la pasiva. Para el protestantismo el trabajo será el vínculo con la salvación “por tus obras te salvarás”. El ocio será una forma de perder el tiempo “el tiempo es oro”, puesto que, ante los ojos de Dios, será bien visto quien trabaja para vivir y vive para el trabajo. Sobre este axioma se zanjará la salvación humana. Trabajar, acumular y ahorrar serán las nuevas constituciones éticas del hombre, desde ellas emergerá la idea de industria —que significa laboriosidad— y de industrialización —proceso de laboriosidad creciente para progresar—, lo cual supone la regularización y la disciplina del hombre. De esto a las sociedades urbanas capitalistas solo habrá un paso.

Sin embargo, pensar —que para Han (2015) deviene del alto alemán antiguo *sinnamm* y significa viajar— comporta la discontinuidad, la exploración, la errancia, las vacilaciones, la interrupción y el azar; es decir, lo opuesto al trabajo, que es regularidad (horarios), productividad (cumplimiento de asignaciones), linealidad y medio para suplir las necesidades básicas. Quien piensa, viaja; quien trabaja, cumple. Quien piensa requiere del ocio y la contemplación; quien trabaja, del tiempo y las responsabilidades. El hombre de hoy, presa de las maquinarias industriales —las corporaciones transnacionales son su más actual y desenfrenada consecuencia—, se ha convertido en un *animal laborans* (el que realiza la labor) que vive para el trabajo en una fábrica de reproducción, consumo y endeudamiento. Un círculo sin voluntad propia que responde a los estímulos de la oferta y la demanda. En este espiral, la vida contemplativa ha quedado minimizada, subvalorada y tildada de “inútil”, con el agravante mayor de que no puede haber pensamiento crítico sin ocio ni contemplación. Pensar es detener la continuidad, distanciarse de la narrativa finalística del trabajo y darse al vaivén de las ideas y los juicios: “El pensar en sentido profundo no se deja acelerar a la ligera” (Han, 2015, p. 155).